

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

UNIDADE CÁCERES



PROFLETRAS

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
Av. Santos Dumont – Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária – Bairro DNER – CEP 78.200-000 – 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**

ROSENI MARIA PERES

**POESIA NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE DE HUMANIZAÇÃO E
FORMAÇÃO DE LEITORES**

CÁCERES - MT

2015

ROSENI MARIA PERES

**POESIA NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE DE HUMANIZAÇÃO E
FORMAÇÃO DE LEITORES**

Dissertação de Mestrado Profissional 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 Mestre em Letras, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Olga Maria Castrillon Mendes.

CÁCERES - MT

2015

Peres, Roseni Maria

Poesia na escola: uma possibilidade de humanização e formação de leitores./Roseni Maria Peres. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.

128f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2015.

Orientadora: Olga Maria Castrillon Mendes

1. Leitura. 2. Poesia - escola. 3. Escola Estadual João Mallet – Nova Xavantina - MT 4. Formação de leitores. I. Título.

CDU: 821.134.3(817.2)

Ficha catalográfica elaborada por Tereza A. Longo Job CRB1-1252

ROSENI MARIA PERES

**POESIA NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE DE HUMANIZAÇÃO E FORMAÇÃO
DE LEITORES**

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Olga Maria Castrillon Mendes (UNEMAT)



Profa. Dra. Vera Lúcia da Rocha Maquêa (UNEMAT)



Profa. Dra. Josalba Fabiana dos Santos (UFS)

APROVADA EM 01/08/2015

Agradecimentos

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Olga Maria Castrilon-Mendes, por suas palavras precisas, sua atenção elegante, pela sensibilidade e seu olhar poético e por acreditar na ideia de um grupo de declamadores, me dando liberdade para desenvolvê-la.

À Profa. Dra. Vera Regina e à Profa. Dra. Maristela, pela coordenação e vice-coordenação, preocupada e atenciosa.

À todos os professores e professoras do Programa Profletras-Cáceres pela profundidade teórica e afetiva.

Aos alunos, queridos sujeitos dessa pesquisa, sem os quais este estudo não seria possível. Pela seriedade e empenho com que se dedicaram ao nosso projeto, o que tornou possível a composição desta investigação.

À escola João Mallet, à equipe gestora, pelo espaço cedido para a realização das atividades e por apoiar o desenvolvimento do trabalho com poesia na escola.

Ao Michael, por ser muito prestativo e pelo apoio com os assuntos da secretaria durante o curso.

À Elô, pela amizade construída, pelas noites de hospedagens em sua casa no decorrer das idas e vindas durante o curso, por tantas trocas de experiências que foram (e são) fundamentais para meu crescimento pessoal e profissional.

À todos os colegas de caminhada, alunos da primeira turma do Profletras-Cáceres, por mutuamente nos ajudarmos nas trocas de ideias, de textos, de dúvidas...

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos, fundamental para a realização deste trabalho.

Ao Adriano, meu marido e companheiro de todas as horas, pela nossa sintonia, por tudo o que nos une e que me traz força e alegria à existência, e por isso, tanto me inspirou para este trabalho.

Projeto de Prefácio

Sábias agudezas... refinamentos...

- não!

Nada disso encontrarás aqui.

Um poema não é para te distraíres
como com essas imagens mutantes de caleidoscópios.

Um poema não é quando te deténs para apreciar um detalhe

Um poema não é também quando paras no fim,
porque um verdadeiro poema continua sempre...

Um poema que não te ajude a viver e não saiba preparar-te para a morte
não tem sentido: é um pobre chocalho de palavras.

Mario Quintana

RESUMO

O presente estudo tem como principal objetivo, a criação de um grupo de leitores e declamadores na Escola Estadual João Mallet em Nova Xavantina-MT, com o propósito de investigar se a poesia tem o poder de humanizar e formar leitores. Nesse percurso, foi feita uma breve descrição e análise da escola em questão, a fim de situar onde está localizado o aluno/leitor participante do projeto desenvolvido. Para um melhor esclarecimento, houve também algumas considerações sobre o atual sistema de ensino no Estado de Mato Grosso, que é o Ciclo de Formação Humana. Com base em algumas obras de Alfredo Bosi, Edgar Morin e de Walter Benjamin, abordamos o fato de que a rápida transformação, no âmbito econômico e tecnológico, que vem ocorrendo a partir dos últimos séculos, afeta as relações sociais, sendo consequência da alteração da percepção humana de si e do mundo, de modo a distanciar cada sujeito de sua própria essência. Nesse sentido, contribui com o desenvolvimento do quadro teórico a perspectiva de Antônio Candido e Mario Vargas Llosa, que defendem o texto poético como possibilidade de resgate dessa essência em favor da humanização. Regina Zilberman, Nelly Novaes Coelho, Rildo Cosson, dentre outros, sustentam o estudo na perspectiva pedagógica, observando que a poesia pode funcionar como instrumento eficaz para o desenvolvimento da leitura e da sensibilidade. As atividades foram pensadas a partir da formação de um grupo de declamadores, de modo a sistematizar encontros de discussões sobre os textos poéticos, dinâmicas e ensaios para declamação, visando à apresentação dos resultados para a comunidade escolar. Desta forma, a literatura é pensada como elemento indispensável na escola e na vida cotidiana do aluno pelo seu papel formador e humanizador.

Palavras-chave: Leitura. Poesia. Humanização. Declamação. Escola.

ABSTRACT

This study has as main objective the creation of a group of readers and reciters in the State School João Mallet in Nova Xavantina-MT, in order to investigate if poetry has the power to humanize and form readers. Along the way, a brief description and analysis of the school in question was made in order to locate where is located the student / participant player of the developed project. For a better understanding, there were also some thoughts on the current education system in the State of Mato Grosso, which is the Human Training Cycle. Based on some works of Alfredo Bosi, Edgar Morin and Walter Benjamin, we address the fact that the rapid transformation in the economic and technological context, what has been happening from the past centuries, affects social relations, being a consequence of the change of human perception of themselves and the world in order to distance the man from his true essence. In this sense, it contributes to the development of the theoretical framework the prospect of Antonio Candido and Mario Vargas Llosa, defending the poetic text as a possibility to rescue this essence in favor of humanization. Regina Zilberman, Nelly Novaes Coelho, Rildo Cosson, among others, support the study in pedagogical perspective, noting that poetry can function as an effective instrument for the development of reading and sensitivity. The activities were designed from the formation of a group of reciters in order to systematize discussion meetings on the poetic texts, dynamic and tests to declamation, aimed at presenting the results to the school community. Thus, the literature is thought of as an indispensable element in school and everyday life of the student by his trainer and humanizing role.

Keywords: Reading. Poetry. Humanization. Declamation. School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I –Escola e leitura: onde está o leitor?	13
1.1 Perfil da Escola - Estrutura física	13
1.2 Pressupostos pedagógicos e metodológicos	16
1.3 Ciclo de Formação e seus reflexos na Escola João Mallet	23
CAPÍTULO II – Leitura do texto literário na escola	29
2.1 Leitura Literária e Ensino	29
2.2 Poesia na escola: percursos e percalços	40
2.3 Leitura e declamação: uma possibilidade de humanização	48
CAPÍTULO III – Descrição e Análise dos Resultados - perspectivas de ação docente ...	56
3.1 A poesia em (inter)ação na escola: Relato da experiência.....	56
3.2 Experiência e transformação: Análise dos Resultados	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	97
Anexos I - Poemas declamados no sarau	97
Anexos II - Outros poemas trabalhados durante o projeto	107
Anexos III - Fotos das oficinas e ensaios.....	114
Anexos IV - Fotos do sarau	116

INTRODUÇÃO

Após alguns anos de trabalho docente na área de Língua Portuguesa com várias turmas de segundo ciclo terceira fase, (sexto ano do Ensino Fundamental), constatamos que, apesar de estarem em uma faixa etária, entre 11 e 12 anos, em que a espontaneidade deveria ser natural, esses alunos, quando solicitados a falar e expor suas ideias, emudecem. Não significa que são calados, trata-se de crianças que falam, e até demais, mas fora de hora e fora de contexto. Ao serem convidadas a dizer o que sabem sobre um determinado assunto, a comentar sobre suas experiências pessoais, a comentar um texto lido em sala, ou mesmo a fazer uma leitura em voz alta, são poucos os que se prontificam, nesse caso, a maioria dos alunos prefere o silêncio. Diante dessa observação no cotidiano de sala de aula, ia germinando certa angústia e, ao mesmo tempo, um desejo de empreender um trabalho essencialmente voltado para o desenvolvimento da oralidade.

A oportunidade chegou com a presente pesquisa, que tem a preocupação de traçar alguns percursos para a melhor compreensão do processo de desenvolvimento da leitura literária na escola, da oralidade e da humanização decorrente delas. Desdobra-se em pesquisa bibliográfica e intervenção prática. O caminho escolhido foi a execução de um projeto de leitura e declamação de poemas.

Assim como palavras, sons, cores, movimentos e formas quando trabalhadas esteticamente se transformam em obras de arte, quando o contato com a arte provoca algum tipo de emoção, esta passa a ser agente de transformação pessoal e social. Seguindo essa compreensão o desafio desta pesquisa desde o início foi o de proporcionar a um grupo de alunos, estudantes da terceira fase do segundo ciclo (sexto ano) da Escola Estadual João N. de Medeiros Mallet no município de Nova Xavantina - MT, um tipo de contato com o texto literário capaz de favorecer a fruição estética, diferente das propostas comumente apresentadas pelos livros didáticos, que geralmente transformam a leitura num processo agonizante de resolução de tarefas obrigatórias, nem sempre adequadas às possibilidades de aprendizagem que o texto pode oferecer.

Desenvolvido no período de setembro a dezembro de 2014, o projeto teve início com a formação de um grupo de leitores/declamadores oriundos de cinco salas de aula diferentes, mas todas de mesma fase e ciclo. Os encontros entre a professora e os grupos aconteceram fora da sala de aula, em dois encontros semanais, com duração de uma hora cada, e culminou em um sarau realizado na escola.

Embora o termo poesia seja frequentemente utilizado para designar poema, gerando algum conflito em sua utilização, sabemos que em linguagem literária, poesia e poema não são a mesma coisa. O poema é o texto formalizado em versos, estrofes, com certos recursos da linguagem poética: ritmo, métrica (ou não), sonoridades, figuras de linguagem. Já a poesia é um conteúdo poético que pode ser encontrada no poema, mas também em narrativas literárias (conto, romance, novela), crônicas e até em obras de arte que não utilizam a palavra: num quadro ou numa fotografia, por exemplo. A poesia é mais uma questão de conteúdo, presente em certas obras de arte, literárias ou não, ou mesmo em tudo o que existe, dependendo do olhar de quem observa. Nesse estudo, não será feita a distinção entre um termo e outro. Tanto a poesia quanto o poema serão tratados de forma genérica, pois a intenção aqui não é a de analisar poemas ou a poesia contida neles, mas observar se o contato e experiência com esse tipo de texto é capaz de formar leitores e sensibilizá-los a um olhar mais atento para o que os constitui como seres humanos e suas necessárias relações com o mundo exterior.

A opção pelo gênero poético, se deve ao fato de ser um conteúdo que faz parte do currículo da fase e ciclo alvo, devendo obrigatoriamente ser ministrado, mas principalmente por se tratar de um tipo de texto que manuseia artisticamente as palavras e atua no leitor de modo a despertar-lhe a sensibilidade.

O estudo aparece dividido em capítulos. O primeiro trata da escola como local em que a intervenção prática foi realizada. Colocou-se o Projeto Político Pedagógico como elemento básico que norteou a descrição das condições físicas e pedagógicas em que se situam os alunos/leitores participantes do projeto. As Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso e o livro orientativo sobre a escola ciclada de Mato Grosso, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, também foram importantes suportes na composição do perfil da escola quanto a sua estrutura física e os seus pressupostos pedagógicos e metodológicos. Além disso, esse capítulo aborda os impactos da organização da escola em ciclos de formação, como é o caso das escolas estaduais em Mato Grosso e, portanto, da escola em questão.

O segundo capítulo aborda a leitura do texto literário na escola, a poesia e seus percursos e percalços diante das transformações sociais e ainda a leitura e a declamação como possibilidade de humanização. Iniciando pelo tema leitura e ensino, Regina Zilberman (2007, 2008, 2009), Graça Paulino e Rildo Cosson (2009) e Nelly Novaes Coelho (2000) são alguns dos teóricos que contribuem para a abordagem sobre a história e a evolução da leitura literária na escola. Eles também auxiliaram no entendimento a respeito da importância e espaço que a

escola atribui para esse tipo de leitura, que é indispensável no processo de ensino-aprendizagem e de autoconstituição do ser. Ainda nesse subitem do segundo capítulo, registramos a abordagem da infância como um momento lúdico da vida, com suas descobertas, instantes de fantasia e criação, jogos e brincadeiras, o que justifica o trabalho com esse tipo de texto. Tudo isso é discutido sem deixar de lado a importância do professor como intermediador entre educando e textos, bem como as políticas educacionais do Estado para essa área do saber. Portanto, também serviram de suporte à análise, as reflexões do educador Paulo Freire (1996, 1989 e 1981) e as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso.

Em seguida o foco recai sobre a poesia em face das contradições do mundo moderno, utilizamos conceitos de Walter Benjamin (2000) e Alfredo Bosi (1977) para compor a hipótese de que as rápidas transformações ocorridas no mundo a partir do século XIX e a consequente linguagem midiática que se estabelece com suas características de superficialidade, imediatismo e brevidade a que somos expostos e constantemente interpelados, afetaram os modos de relacionamento do ser humano consigo e com o exterior, distanciando-o de sua essência poética, assim como a própria poesia de sua essência de criação verbal do ser, uma vez que o ser encontra-se confuso diante das antíteses do mundo contemporâneo.

Entretanto a própria poesia e a arte se mostram como um meio para o resgate do eu e a transcendência de tais contradições apontadas. O conceito de linguagem e sua necessária vinculação com a literatura e a poesia, encontrado em Roland Barthes (1987 e 1989) também é um importante suporte nessa fase do trabalho, pois o autor aponta que as relações sociais são assujeitadas às relações de poder, salientando a importância da língua e da literatura para compreensão e libertação do sujeito. Em Paul Zumthor (1997 e 2014) discutimos o conceito de performance e a importância da voz que leva a leitura literária a níveis sensoriais que vinculados ao conceito de humanização de Antônio Candido (2011) faz crer na atividade de declamação como algo transcendente, por isso humanizante.

E por fim, no terceiro capítulo, fizemos a descrição da atividade de intervenção prática e análise dos resultados dessa intervenção, vinculando o processo vivenciado pela prática à teoria que sustenta os elementos observados e analisados.

Foram desenvolvidos com esses alunos diferentes tipos de atividades com o texto, de modo a proporcionar mudanças de atitudes perante a leitura, despertando o leitor para a mudança e crescimento pessoal em sentido amplo.

Atuando há um ano e meio como professora de Língua Portuguesa na escola de desenvolvimento da atividade, chamou-nos atenção a maneira hostil, grosseira e, muitas vezes violenta, com que frequentemente muitos alunos tratavam uns aos outros, os professores e demais servidores da escola. Mas ao serem solicitados a usar a oralidade de maneira adequada, a se posicionar diante de algum tema, esses mesmos alunos se esquivam. A partir dessa observação, nasceu o desejo de desenvolver um trabalho que despertasse a sensibilidade e a humanização das relações, com o uso assertivo da oralidade. Assim, as leituras, as discussões sobre os textos, os ensaios para a declamação, transformaram-se em convite à expressividade, reflexão e manifestação dos sentidos, não com a intenção de mudar a opinião dos alunos ou tentar enquadrá-los num tipo de comportamento socialmente aceito, e sim, possibilitar a problematização dos relacionamentos.

As leituras tomaram uma dimensão sensorial que ao reverberar na voz e no corpo contagiou, não apenas o leitor/declamador, mas também ao outro, ouvinte/expectador, numa experiência prática que extrapolou as fronteiras analíticas e teóricas. Teorias e análises são elementos que ficaram sob nossa responsabilidade como professora coordenadora do projeto através da escolha dos textos a serem lidos e mediação das rodas de leituras, aos alunos bastou o impulso do ato de manusear o texto para que a leitura acontecesse.

Desta forma pensado, o projeto foi todo pautado no desenvolvimento da oralidade, sensibilidade e desenvolvimento do gosto literário, sem qualquer tipo de cobrança de produção escrita, nesta fase escolar a literatura é trabalhada indiretamente durante as aulas de língua portuguesa, disciplina que ficou encarregada por trabalhar a escrita e questões gramaticais. Para o projeto coube o desenvolvimento da defasagem observada no cotidiano de sala de aula.

Por estarem na fase de pré-adolescência, um período em que transformações físicas e emocionais ocorrem de maneira rápida, gerando muitos conflitos de percepção de si e do mundo, as discussões sobre os textos em várias ocasiões se direcionaram para observações e exemplos dos conflitos vividos no dia-a-dia desses jovens, resultando assim, num contato direto e íntimo entre leitores e poemas lidos, estabelecendo uma relação de identificação com os textos. Assim, pelo despertar da sensibilidade e pelo lúdico os alunos puderam experimentar o valor da literatura para a vida e sua importância cultural enquanto arte.

Sempre que possível, as atividades foram desenvolvidas, envolvendo a noção de coletividade em detrimento do individualismo. Para ir criando, paulatinamente, uma noção do todo, do conjunto, vários textos foram ensaiados - e posteriormente apresentados - em equipe. E com a intenção de desenvolver a autoestima e autonomia, os alunos tiveram liberdade para

sugerir mudanças no andamento das atividades e na montagem da apresentação do sarau que foi realizado. Assim, foram percebendo que, de fato, tornavam-se participantes ativos de um projeto, passando a se constituir sujeitos do processo e não integrantes passivos de uma atividade desconectada de seus interesses.

As reflexões de importantes pesquisadores das áreas da literatura, da filosofia e da educação, foram o nosso norte nesta pesquisa, que certamente poderá ganhar continuidade através de outras visões e leituras. Construída e moldada sob um olhar atento e preocupado com a formação humana de jovens leitores, pelo percurso teórico estabelecido e pelas análises realizadas, pudemos perceber que os textos poéticos, quando devidamente selecionados e trabalhados na escola, têm condições de apresentar a esses jovens um mundo em que seus conhecimentos prévios conseguem ingressar e se transformar em novos saberes. Um mundo de arte, com imagens, ritmos e fantasias, por meio do qual podem desenvolver o gosto pela leitura e se autoconhecer conforme sua capacidade de fruição e criação, experiência e vivência social.

Ao encantar-se com a experiência de leitura poética, o estudante pode, mais tarde, se entregar sozinho às tramas das palavras e dos sentidos e, ao se conhecer melhor, tende a humanizar-se e então relacionar-se melhor com os outros e com o mundo. Dessa forma o presente projeto de leitura e declamação de poesias na escola se mostrou uma possibilidade viável de humanização e formação de leitores, já que ao ser tocado pelos textos e sentir alguns anseios saciados e dúvidas respondidas pelos textos é natural que os alunos busquem manter o hábito de leitura a fim de receber mais daquilo que os satisfaz.

CAPÍTULO I – Escola e leitura: onde está o leitor?

1.1. Perfil da escola - Estrutura física

Como esta pesquisa se desdobrou em pesquisa bibliográfica e aplicação prática, o local escolhido foi a escola em que atuamos como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio desde o mês de abril de 2013, que é a Escola Estadual “Cel. João Nepomuceno de Medeiros Mallet”¹. Com base no Projeto Político Pedagógico², nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso³, e no livro: “Escola Ciclada de Mato Grosso novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer”, retrataremos o ambiente tanto físico como pedagógico dessa escola.

A escola está localizada à Av. Rio Grande do Sul, 1039, Centro, – cidade de Nova Xavantina, Estado do Mato Grosso. É mantida pelo Governo do Estado de Mato Grosso e foi autorizada a funcionar em 11/02/1985, portanto, há 30 anos. Nova Xavantina foi fundada em 14/04/1944 e teve a sua emancipação política efetivada em 03/03/1980, assim, a escola João Mallet é uma das mais antigas do município e é também a maior escola da cidade. Por estar na região central do município atende à população de praticamente todos os bairros da cidade, esse fato a torna uma escola com um público sincrético. Como a escola não existe fora de um contexto social que determina as relações de produção e os próprios sujeitos, surge a necessidade de se trazer para análise a estrutura de seu funcionamento enquanto instituição formadora dos alunos participantes do projeto.

A escola está localizada em um bairro que, ao mesmo tempo, é comercial e residencial. Portanto, além de residências, próximos à escola, encontram-se bicicletarias, *Lan Houses*, mercados, loja de materiais de construção, lojas de confecções, sorveterias, padarias e outros tipos de estabelecimentos comerciais, sendo que alguns alunos trabalham nesses estabelecimentos. A partir de aproximadamente 12 anos de idade é comum que trabalhem no contra-turno da escola, como ajudante em bicicletarias, oficinas mecânicas, hortas ou supermercados, para os meninos, e doméstica ou babá para as meninas. Mas há também alunos que, no contra-turno participam de projetos sociais onde fazem aulas de música, natação, dança, e outras atividades e, ainda, aqueles cujos pais podem custear cursos particulares de idiomas, artes marciais, ou outros tipos de atividades, e ainda há aqueles que

¹ Daqui em diante, ao mencionar o nome da escola, usaremos a abreviação João Mallet.

² O Projeto Político Pedagógico doravante será chamado por sua abreviação de uso corrente PPP.

³ Orientações Curriculares de Mato Grosso, doravante será chamado por sua abreviação de uso corrente OCs.

têm a responsabilidade de cuidar de irmãos menores e do trabalho doméstico, antes ou após o horário de aula.

Alguns alunos residem perto da escola, outros mais distantes e muitos moram em fazendas, por isso o meio de locomoção de casa para a escola também varia muito. Para os que moram em fazendas existe um transporte coletivo conveniado com o município, transportando, também, alunos da rede Municipal e Estadual. No entanto, no período matutino e vespertino a maioria dos alunos vai para a escola de bicicleta. Alguns os pais levam de moto ou carro e outros vão a pé. Para os alunos do período noturno, que é a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), o principal meio de transporte são as motocicletas, pois estes já são adultos, geralmente pertencentes à classe trabalhadora, com família constituída, que não tiveram oportunidade de frequentar a escola ou serem alfabetizados, na idade "própria". Há, ainda, os jovens trabalhadores, que moram com os pais, mas que por algum motivo interromperam os estudos e decidiram dar continuidade nas etapas de Ensino Fundamental e Médio na modalidade EJA.

O espaço físico dessa instituição é composto de 13 salas de aula, 1 sala de professores com 2 banheiros (masculino e feminino), 1 sala de coordenação, 1 sala de direção, 1 sala de laboratório de informática, 1 sala de reforço, 1 secretaria, 1 quadra poliesportiva coberta, 1 biblioteca, 1 sala de vídeo, 1 pátio coberto, 1 cozinha, 1 cantina, 2 áreas cobertas com mesas, 1 área com mesa sem cobertura, 1 lavanderia, 1 depósito de livros, 6 banheiros masculinos e femininos, sendo 2 internos, 2 na quadra poliesportiva e 2 para deficientes físicos, 1 sala para materiais esportivos, 1 depósito para ferramentas, 1 parque infantil e 1 espaço recreativo.

Se comparada à estrutura de outras escolas do Estado, essa pode ser considerada uma escola com boa estrutura, todas as salas de aula são climatizadas, possuem quadro branco e três dessas salas estão equipadas com *Datashow*, ainda assim, essas condições físicas atendem parcialmente às necessidades dos educandos e dos educadores, necessitando de algumas adaptações, e melhorias. Como, por exemplo, um sistema de som para que seja possível a comunicação na quadra poliesportiva durante atividades realizadas nesse ambiente. A abertura dos jogos escolares, ou outro tipo de apresentação cultural que precise de um espaço amplo e, portanto, é realizado na quadra, é sempre um fracasso, torna-se um transtorno, pois é impossível uma boa organização e continuidade dos eventos sem condições mínimas de comunicabilidade. A escola tenta amenizar o problema, levando para a quadra caixas de som portáteis, porém, devido à acústica do local, essa medida não resolve a situação.

Outro ponto problemático é em relação ao laboratório de informática. No ano de 2014, não houve funcionamento. Passou o ano inteiro fechado, com as máquinas se tornando

obsoletas, sem uso. A justificativa dada pela direção da escola para esse fato é a de que não havia funcionário responsável pelo laboratório, pois para contratar alguém seria necessário aguardar a publicação de uma normativa por parte da SEDUC. Como isso não ocorreu, o laboratório permaneceu fechado. Ainda de acordo com a direção da escola, isso aconteceu em todas as escolas do Estado que não puderam remanejar algum servidor efetivo para essa função.

No ano de 2015, que está em curso, foi liberada a contratação de uma pessoa para a função de técnico administrativo para cuidar do laboratório. Mas com apenas uma pessoa para atender aos três turnos, não há como oferecer atendimento todos os dias da semana em todos os turnos. Isso impossibilita o acesso de algumas turmas ao laboratório, pois não há como conciliar os calendários das turmas com os horários de atendimento pré-fixados. A adequação do mobiliário e ampliação do número de computadores também é uma necessidade. O número de computadores não é suficiente para que fique um aluno por máquina e a altura das mesas e cadeiras não é adequada para crianças na faixa etária entre os 6 e 8 anos.

A escola conta com uma biblioteca que tem um sistema de empréstimo de livros funcionando. Um técnico atende aos alunos no período da manhã e outra servidora atende aos alunos do período vespertino e noturno, também adequando seus horários de atendimento para atender aos dois turnos, como acontece com a técnica do laboratório de informática. Apesar de ter bons títulos de obras literárias, a maioria tem apenas um ou dois exemplares, o que dificulta ou inviabiliza o empréstimo e um trabalho de leitura com os alunos. O espaço físico apesar de ter mesas e cadeiras, não é suficiente para acolher os vinte e cinco ou trinta alunos que compõem uma sala de aula completa. Logo, não é possível planejar aulas em que se façam visitas à biblioteca, assim o convívio dos alunos com esse ambiente fica reduzido às visitas para emprestar e devolver livros e, por isso, muitos não desenvolveram um comportamento adequado para frequentá-lo.

Além disso, o acesso à biblioteca é dificultado, pois a sua entrada não está interligada ao pátio e às salas de aula e os alunos não têm autorização para transpor o portão que dá acesso a ela. Para fazer empréstimos e devoluções de livros ou pesquisas, os alunos precisam ir à biblioteca, ou antes, ou depois do seu horário de aula, e por conta disso, muitos desistem de frequentar esse espaço tão importante da escola.

É nesse cenário físico e estrutural que se encontram os alunos que integraram o grupo de declamadores. São crianças, em sua maioria, de condição financeira modesta e com pouca ou nenhuma intimidade com a leitura literária, e dentre as fragilidades da infraestrutura da escola, pelo menos do ponto de vista da formação de leitores, a dificuldade de acesso à

biblioteca parece ser a mais grave, já que ensino e biblioteca são instrumentos complementares e da forma como se apresenta a escola não oferece condições concretas para que seus educandos desenvolvam relações próximas com o mundo da leitura, portanto promovendo um ensino incompleto. Temos então que a estrutura física apesar de apresentar alguns pontos que necessitam de modificações com uma gestão atenta e comprometida podem ser sanados sem grandes dificuldades.

1.2 Pressupostos pedagógicos e metodológicos

Avaliando a situação da educação na escola em questão, diante da diversidade étnico-cultural existente no ambiente escolar, dentre os seus cerca de novecentos alunos, entre eles, brancos, negros, índios da etnia Xavante e diferentes povos de várias regiões do país que migraram para Mato Grosso, é possível perceber que a educação oferecida está distante da realidade sócio-econômica e cultural desses povos. A escola não apresenta nenhuma prática para que essas crianças, pré-adolescentes e adolescentes, e até mesmo os adultos estudantes na modalidade EJA, se sintam de fato integrantes de um todo. Como acontece na maioria das escolas públicas e privadas, devido às políticas educacionais brasileira, o tipo de educação oferecida ainda é uma tentativa de alcançar padrões nacionais, com isso, as questões locais relacionadas com as peculiaridades da região acabam sendo ignoradas.

As diferenças sócio-culturais tomadas como homogêneas limitam a ação pedagógica. Temos consciência de que o encontro entre culturas gera falsas imagens, sendo causa de muitas situações degradantes, ou mesmo a sensação de inadequação do aluno que, muitas vezes, acaba desinteressando-se da escola ou até mesmo criando aversão a ela. Aliada à falta de valorização nacional do profissional docente que engendra a falta de comprometimento de alguns professores, ou a pouca habilidade de outros, os (des)encontros entre culturas, instigam questões que fogem ao âmbito desta pesquisa, mas ficaram como instigantes pontos de compreensão mais acurada.

Entendemos que dentre as muitas dificuldades que a escola encontra para a realização de um trabalho mais coerente e adequado com os alunos, uma delas é o fato de haver em seu quadro de pessoal muitos docentes contratados. O número de professores eletivos chega a ser maior que o de professores efetivos e muitos deles assumem contratos em áreas diferentes de sua formação. Por haver na cidade curso de licenciatura em ciências biológicas, há muitos profissionais nessa área no mercado, e devido à carência de professores na região, esses biólogos acabam assumindo aulas em praticamente todas as áreas.

Além de ministrar aulas fora de sua área de formação, outro problema de haver muitos professores contratados, é a rotatividade que se estabelece, pois muitos passam pela escola por um período curto, para cobrir afastamentos por saúde, ou licença prêmio de algum professor efetivo, por exemplo. Além de ser prejudicial para o aluno que precisa se adequar a um novo jeito de trabalho e a uma nova linguagem, já que cada profissional tem o seu estilo e didática, esses professores, em muitos casos, não têm tempo para se inteirar das reais condições da escola e de seus alunos, podendo contribuir muito pouco com as bases estruturais da escola, pois alguns nem chegam a ter conhecimento do Projeto Político Pedagógico, que deveria ser o coração de toda instituição de ensino.

Quanto à matriz curricular, seguindo a estrutura da escola ciclada, está organizada por Área de Conhecimento, sendo que no ensino fundamental fica com a seguinte configuração: A área de **Linguagem seus códigos e suas Tecnologias** é composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física; a área de **Ciências Humanas e suas Tecnologias** que é composta pelas disciplinas de Geografia e História e a área de **Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**, composta pelas disciplinas de Ciências e Matemática.

A escola não possui um currículo próprio, tampouco essas três áreas de conhecimento fazem seus planejamentos de ensino em conjunto. Cada professor organiza os conteúdos que serão trabalhados em suas turmas e, geralmente, usam como referência o conteúdo que o livro didático aponta para cada ano/série. Dessa forma o aspecto de fragmentação, característico das escolas brasileiras, é reforçado, pois cada professor trabalha de acordo com as suas convicções, sem seguir uma matriz ou um planejamento interdisciplinar.

Tal situação não se justifica já que a lei de diretrizes e bases da educação nacional, (LDB) 9.394/96 no inciso I do Artigo 12 estabelece que, respeitadas as normas comuns, os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica que deve ser formalizada no Projeto Político Pedagógico (PPP). Trata-se de um documento que deve ser produzido como resultado do diálogo entre os diversos segmentos da comunidade escolar, servidores da escola, alunos, pais e responsáveis e a sociedade do entorno onde a escola está localizada com o objetivo de pensar e criar meios para que se efetive um tipo de ensino adequado ao público atendido e a realidade local.

Portanto, o PPP tem por finalidade organizar e planejar o trabalho administrativo e pedagógico, identificando pontos problemáticos e buscando soluções para as adversidades diagnosticadas. Além de ser uma obrigação legal, o PPP deve traduzir a visão, a missão, os

objetivos, as metas e as ações que determinam o caminho a ser trilhado pela instituição escolar.

Antes de tratarmos especificamente dos aspectos relacionados ao PPP da Escola João Mallet, faremos uma breve explanação a fim de esclarecer quais são os elementos constitutivos do PPP. São eles: Marco Referencial, Diagnóstico e Plano de Ação. O **Marco Referencial** deve definir a identidade, visão de mundo, utopias, valores, objetivos e compromissos da escola. Além disso, deve exprimir o rumo, o horizonte, a direção que a instituição escolheu, fundamentados em elementos teóricos da filosofia e das ciências. Está dividido em três partes: marco situacional, que descreve a estrutura física da escola; marco teórico que é o embasamento pedagógico e metodológico; e marco operativo que trata das questões administrativas. O item **Diagnóstico** é concebido como um procedimento de apreensão da realidade escolar e identificação das necessidades e não deve apenas levantar problemas. Assim, diagnosticar pressupõe a realização de três tarefas: conhecimento da realidade, análise da realidade e identificação das necessidades. O último tópico que compõe o PPP é o **Plano de Ação**, que por sua vez, é o conjunto de ações programadas, destinadas a superar as dificuldades apontadas, com o propósito de diminuir a distância entre a realidade da instituição apontada no diagnóstico e o ideal pensado pela escola.

Como é possível observar pela estrutura e natureza do documento, é o PPP que deve sustentar todas as ações da escola. Para a sua elaboração é necessária uma visão sistêmica, não apenas da unidade escolar, mas também de todo o sistema de ensino, das políticas públicas relacionadas com a educação e principalmente das necessidades dos alunos, para que de fato o PPP possa garantir uma educação contextualizada e possível de ser realizada. É por esse motivo que é tão importante em sua construção a participação de todas as pessoas envolvidas no processo educacional.

Conforme a orientação da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso, o PPP deve ser reelaborado anualmente. O Guia Orientativo de Rediscussão do Projeto Político Pedagógico (2014, p. 3) afirma que “[...] legalmente, cabe à unidade escolar a formulação, execução, avaliação e revisão de sua proposta pedagógica, definindo assim, a sua identidade institucional”. Entretanto, a Escola João Mallet ainda não chegou a um formato de PPP que consiga de fato descrever as suas características, por conta disso, todos os anos, ao invés de ser reelaborado, fazendo apenas as alterações necessárias, o PPP é refeito na tentativa de que esse documento verdadeiramente seja um perfil de seus valores e ações. Mas, por enquanto, muito do que se lê no texto do PPP não condiz com a realidade da escola.

O principal motivo dessa distância entre o que o documento diz e a realidade escolar deve-se ao fato de que o PPP foi escrito de forma fragmentada. Para a sua construção, foram criados grupos de professores e distribuídos entre eles os itens que compõem o documento para que escrevessem. Os professores que compunham os grupos escreveram a parte que lhes cabiam e, depois, as partes foram unidas, formando o todo do PPP da escola. Portanto, trata-se de um documento escrito para cumprir uma tarefa, sem muita conexão com a realidade da instituição, já que cada parte foi escrita com base na opinião do pequeno grupo e não de todo o corpo docente e demais servidores, deixando muitas lacunas e particularidades da instituição de fora do PPP. Além disso, os professores não tinham muita clareza do que de fato deveria ser escrito, elaborando, assim, um documento que apesar de apresentável, não se pode dizer que representa a escola.

Como exemplo do que estamos afirmando, citamos alguns pontos do item Marco Teórico, do PPP de 2014, já que o PPP referente ao ano de 2015 ainda encontra-se em fase de elaboração. Nesse item, a escola aborda o pensamento de Paulo Freire e cita o educador, mas na prática, as ações pedagógicas da escola não refletem o pensamento desse importante educador brasileiro.

Em consonância com o pensamento Paulo Freire, a Escola compreende que chegamos a um momento em que não é mais possível ignorar o caráter político da educação, ela que sempre esteve a serviço das classes dominantes, passa a carecer de uma transformação. A Pedagogia Libertadora considerava a Pedagogia Tradicional, assim como a Pedagogia Nova e Tecnicista, domesticadoras, uma vez que, objetivavam a adaptação do indivíduo ao meio social, levando-o a aceitar como natural as desigualdades sociais do sistema capitalista. Buscamos romper com esse padrão incentivando os alunos a aprender a ler a si e ao mundo. (PPP, 2014, p. 7)

A escola se apresenta como afinada com o pensamento Freireano, como uma instituição ciente da necessidade de mudança e rompimento com alguns padrões. Mas apesar de em seu PPP (2014, p. 7) a escola se afirmar “consciente de que está inserida em uma sociedade competitiva fundada nas ações e resultados, e que por isso precisa construir uma sociedade libertadora, crítica, reflexiva, igualitária, democrática e integrada, fruto das relações entre as pessoas”; em muitas de suas ações diárias é possível perceber fortes marcas de incentivo à competição contradizendo o que afirma.

Um exemplo disso é o fato de os alunos com melhores resultados nas avaliações bimestrais terem os seus nomes expostos em um mural com estrelas douradas. Esse tipo de ação motiva alguns alunos a esforçarem-se para configurar seus nomes no “mural das

estrelas”, entretanto, atua negativamente na autoestima daqueles que de fato demonstram dificuldades em acompanhar o aprendizado e incentiva a competição. A escola, entretanto, não percebe esses efeitos negativos e, justifica sua ação dizendo que o mundo é competitivo e é necessário formar alunos para o mercado de trabalho, ambiente onde terão que lidar com a competição. Temos consciência disso e também da necessidade de estar apto a lidar com competições em vários níveis e setores no decorrer da vida, entretanto, uma coisa é compreender a competitividade para saber como se comportar diante dela, e outra coisa é incentivá-la.

Os incentivos à competição no ambiente escolar têm várias implicações, entre elas, influenciam os problemas relacionados ao desrespeito, estimula o individualismo e atrapalha a convivência cooperativa entre os alunos. Nesse tipo de visão os alunos são comparados a produtos que podem ser constantemente melhorados para serem mais produtivos. Acreditamos que um dos papéis da escola é fazer justamente o contrário, encorajando pequenas atitudes e criando meios que permitam aos alunos uma ruptura com esses paradigmas e valores culturais arraigados. Agindo assim a escola, sem perceber, rotula os seus educandos como adequados ou inadequados a um modelo de educação que critica, mas reproduz.

Além desse tipo de ação, algumas decisões (tomadas pela maioria), acabam afetando a prática pedagógica de todos. Por exemplo, em reunião entre coordenação, direção e docentes, ficou decidido que as avaliações escritas devem ser do tipo de múltipla escolha, a exemplos dos exames como Prova Brasil e Enem, as quais os alunos serão submetidos ao longo da vida, como uma forma de “treinar” os alunos para esses testes. Ezequiel Theodoro da Silva, a respeito disso nos aponta que:

Na pedagogia tecnicista, implantada no Brasil através do acordo MECUSAID (1969), a literatura, semelhantemente às outras matérias do currículo escolar, vira ‘pacote’ para consumo rápido. Ao aluno cabe somente ler o suficiente para se encaixar no mercado de trabalho. Reino do enredo resumido (e mastigado) para efeito de sucesso nos testes de múltipla escolha (SILVA, 2008, p.47)

A tarefa do aluno, nesse caso, é adaptar-se. Esse tipo de formação é o modelo de adaptação determinista, que busca, conforme nos aponta o autor citado, encaixar o sujeito em um modelo. O que implica a necessidade de tornar-se um sujeito economicamente produtivo, consumidor, competitivo, mas acima de tudo que se identifique com o modelo social posto e a ele se adapte. Contrariando mais uma vez o seu PPP, a escola João Mallet ainda acredita que o

seu papel é o de formar esse tipo de aluno e não aquele cidadão livre e consciente da proposta pedagógica de Freire. Ainda de acordo com a citação acima, o trabalho com a literatura visa impactar e diminuir essas discordâncias. Voltaremos ao tema leitura e literatura na escola no segundo capítulo deste trabalho, onde será melhor discutido.

Salientamos que caso a escola estivesse de fato comprometida com uma educação norteada pelo pensamento de Freire, como descreve em seu PPP, situações como as citadas acima não teriam espaço na instituição, já que são contrárias ao caráter da educação defendida por esse educador. Mas sim, estaria praticando ações embasadas no diálogo como fonte da educação e intimidade com a realidade, já que, para esse educador, o diálogo é a essência da educação como prática da liberdade, “sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE: 1981, p. 93).

Ainda de acordo com Freire, para se efetivar a educação, é necessário ver no educando o ser humano e sua situação social, a fim de que a prática pedagógica não seja levar às massas populares uma mensagem “salvadora” em forma de conteúdo a ser “depositado” – educação bancária – mas para em diálogo com elas, levá-las a vários níveis de percepção de si mesmas e do mundo. Por conta disso o PPP não deveria ser um documento feito por grupos isolados de professores, mas sim em um diálogo conjunto entre toda a comunidade escolar, que inclui, como já dissemos, todos os servidores, alunos e pais.

Apesar de identificarmos alguns problemas, como os citados acima, reconhecemos que a escola também apresenta diversos pontos positivos. O PPP de 2015, por exemplo, está sendo elaborado buscando um diálogo maior com todos os envolvidos no processo escolar. Ainda não é o modelo ideal de diálogo, pois a participação dos pais e alunos na elaboração do documento está sendo por meio de preenchimento de questionários, ainda assim, já é um avanço em direção a essa proposta. Além disso, a gestão escolar não ofereceu nenhum tipo de resistência quanto ao desenvolvimento de nosso projeto de leitura e declamação, pelo contrário, apoiou e incentivou tal prática. Assim como também autorizou projetos de outra natureza, desenvolvidos no mesmo ano por outros professores, numa clara demonstração de que está aberta a mudanças positivas e a uma forma de ensino mais criativa. Está disposta a arriscar-se em direção ao novo em busca de uma educação com maior qualidade e significação para professores e alunos.

A respeito de ações pedagógicas prevendo a articulação entre a teoria e a prática, no item Marco Teórico do seu PPP referente ao ano de 2014 a escola afirma:

Em outras palavras, com relação aos métodos de ensino, uma aula começa pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência do aluno e a explicação do professor. Vale dizer: vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática. (PPP, 2014, p. 14)

E de fato a escola busca alcançar esse objetivo de uma educação significativa vinculada à vida prática, não com tanta ênfase como afirma. Mas promove meios para que, pelo menos minimamente, os alunos tenham alguma vivência prática. É o caso, por exemplo, da Semana de Ciências e Tecnologia e Semana do Meio Ambiente, eventos que fazem parte do calendário anual da escola e que reforçam a aprendizagem e envolvimento entre escola e alunos, mas que deveriam ser melhor organizados para explorar todo o potencial que acontecimentos desse porte carregam. Muitas atividades realizadas nessas ocasiões são desconectadas de suas temáticas e são pouco educativas, como por exemplo, a prática de gincanas com brincadeiras sem referência ao tema e que servem apenas para preencher o calendário e, mais uma vez, incitar a competição entre os alunos, como dança das cadeiras, cabo de guerra e similares.

Para explicar esses tipos de falhas, recorreremos mais uma vez a Paulo Freire (1997). Segundo ele, o povo está silenciado, marginalizado e imerso na passividade e o diálogo, condição para que de fato a educação seja efetivada, exige interação entre o educador e as massas, numa relação horizontal de troca de conhecimentos. Isso implica que entre estar consciente da necessidade de diálogo e realmente praticá-lo há uma grande distância. Como praticá-lo na escola, uma vez que seus educadores também são “povo”?

O fato de a escola João Mallet apontar certas características do pensamento de Freire em seu PPP já é um passo, mas ainda há um longo caminho a percorrer já que educação escolar por si só desperta contradições, uma vez que localiza-se entre o indivíduo e a coletividade. E o professor precisa estar consciente do seu papel perante a sociedade, marcada de incertezas, e cujas características envolvem situações de efemeridade, consumo acelerado, modismos, além de padrões estéticos e comportamentais. Cabe então ao professor, provocar, desafiar, os seus alunos a fim de que estes sintam desejo pela busca do conhecimento, pela procura de respostas ou mesmo que levantem novas dúvidas. Por isso, a escola deve enxergar o estudante como um ser que demanda atenção e quer ser ouvido e compreendido como alguém que tem uma história, que tem dúvidas, medos, conflitos e curiosidades.

Os novos tempos impõem grandes desafios aos profissionais da educação, preparar para o mercado de trabalho é necessário, interpretar e ter bons resultados em provas de múltipla escolha, também o é, porém, a escola não pode deixar à margem disso a questão da humanização das relações, caso contrário corremos o risco de prejudicar toda uma geração, inviabilizando formas de convivência neste mundo. Talvez a escola precise “aprender a aprender” juntamente com seus alunos. Descobrir meios de desenvolver a confiança nas capacidades individuais de criar, de construir e reconstruir, a fim de que o aluno se plenifique a partir de competências e habilidades e, não mais, somente, através de conhecimentos acumulados, talvez seja o maior dos desafios não apenas da escola João Mallet, mas das escolas comprometidas com as mudanças sociais em curso.

1.3 Ciclo de Formação e seus reflexos na Escola João Mallet

Nossa intenção não é a de analisar de maneira aprofundada a estrutura da escola organizada por Ciclos de Formação Humana, pois não é o foco deste trabalho, pretendemos apenas pensar sobre alguns pontos a respeito desse tipo de organização escolar em relação à escola em que estão inseridos os alunos participantes do projeto de intervenção prática proposto nesta pesquisa.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso iniciou a implantação do ciclo no ano de 1998 com a proposta de implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem – CBA - apenas para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Inaugurava, assim, uma estratégia político-pedagógica que afirmava ser de caráter democrático para o enfrentamento do fracasso escolar então diagnosticado, como eliminação da reprovação no primeiro ano de escolaridade e contribuição para a permanência de crianças em idade escolar no sistema de ensino. No final do ano seguinte, em 1999, a Secretaria de Estado de Educação propôs a implantação de ciclos de formação para todo o Ensino Fundamental.

Atualmente a organização do ensino da escola João Mallet, assim como todas as outras escolas estaduais em Mato Grosso, é a escola ciclada, chamada de ciclo de formação humana. Nesse sistema, o ensino fundamental de nove anos compreende três ciclos, cada um com três fases com duração de um ano letivo. O primeiro ciclo compreende a fase de desenvolvimento humano da infância, incluindo os alunos das idades formativas dos 6 aos 8 anos. O segundo ciclo corresponde à fase de desenvolvimento humano da pré-adolescência, incluindo os alunos das idades formativas dos 9 aos 11 anos. E por fim, o terceiro ciclo que corresponde à fase de desenvolvimento humano da adolescência, incluindo os alunos das idades formativas

dos 12 aos 14 anos. Além de trabalhar com o ciclo de formação humana no ensino fundamental, a escola também atende alunos na modalidade EJA, que é estruturada em segmentos, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. Atentaremos apenas para o ciclo, pois é onde se localiza o público alvo da presente pesquisa.

Uma vantagem desse tipo de organização curricular é que não há a superlotação de salas de aula, pois em cada sala deve haver entre 25 e 30 alunos. Outro ponto é que o aluno é matriculado no ciclo e fase correspondente à sua idade cronológica, facilitando aos educadores organizar conteúdos e materiais pedagógicos correspondentes aos interesses específicos de cada faixa etária; favorece também a socialização entre os pares de mesma idade e evita o constrangimento de alunos em defasagem, que no sistema seriado, devido à repetência, são obrigados a frequentar séries não condizentes com sua idade.

Em oposição a essas vantagens, ocorre com frequência o fato de alguns alunos saltarem de uma fase para outra sem tê-la frequentado, para adequar a sua idade ao ciclo e fase. Esses são chamados de alunos “enturmados”. A enturmação é vista pela maioria dos educadores como um desafio para o qual não estão preparados, pois têm de conviver com uma realidade muito heterogênea, defrontam-se com a necessidade de alfabetizar alunos com 11 ou 12 anos de idade, no sexto ou sétimo ano, por exemplo. E isso não é tarefa para o professor de geografia, matemática, língua portuguesa e outros que não foram formados para isso.

Ainda que se esforcem, esses professores esbarram na dificuldade de atender individualmente dois ou três alunos por classe, em uma sala com 30 alunos, pois esses “enturmados” geralmente não conseguem acompanhar o ritmo de desenvolvimento dos demais, tornando-se um aluno indisciplinado que atrapalha todo o desenvolvimento das aulas ou um aluno acanhado que sofre preconceitos por não saber ainda o que os outros já sabem, dificultando sua socialização com os demais. Então o que a princípio parecia ser uma solução torna-se um problema tanto quanto ocorria no sistema seriado.

Muitos docentes, pais de alunos e gestores escolares ainda demonstram dificuldade em compreender a escola ciclada, por exemplo, nesse tipo de organização escolar as notas não existem, foram substituídas por relatórios descritivos de avaliações, que cada professor deve redigir semestralmente por aluno. Sabemos que ao avaliar o professor deve ter em mente que não está avaliando os estudantes e crianças, mas as aprendizagens que eles realizam. Neste sentido as orientações da SEDUC/MT (2010) o relatório descritivo de avaliação deve conter evidências e inter-relações entre as capacidades desenvolvidas pelo educando e os objetivos do ensino, considerando-se os seguintes critérios: **Desenvolvimento Socio-afetivo:** relação afetiva com o conhecimento e a aprendizagem (se necessita mais estímulos para despertar

mais interesse); se demonstra prazer no que faz, relação com os colegas, trabalhos em grupos. **Caráter Mediador:** refere-se ao papel do professor na avaliação, tornando-se um observador e mediador do processo de desenvolvimento de cada aluno, fazendo as intervenções pedagógicas sempre que necessárias, instigando o aluno a perceber que ele é o principal sujeito desse processo. **Caráter Evolutivo:** perceber o aluno como um ser inacabado, ou seja, um sujeito em construção, levando em consideração a estrutura mental já construída pela criança e as condições concretas de sua existência. **Caráter Individualizado:** acompanhamento efetivo do professor através de anotações diárias e registros significativos sobre a aprendizagem, que deve confiar no educando.

Um relatório que contemple todos esses critérios costuma ter no mínimo uma página por área de conhecimento o que daria pelo menos três páginas no total, como muitos pais ou responsáveis tem baixa escolaridade e, em muitos casos nem são alfabetizados, portanto não compreenderiam os relatórios de seus filhos, a solução encontrada pela escola foi manter as avaliações bimestrais e realizar reuniões com entrega de boletim com notas aos responsáveis pelos alunos. E os professores, além de realizar avaliações por notas, realizam também a avaliação descritiva para alimentar o sistema da SEDUC. Mantendo, assim, o ritmo da escola seriada.

As contradições frente à escola ciclada não se limitam apenas à unidade escolar, mas também atingem as políticas educacionais como um todo. No livro Escola Ciclada de Mato Grosso, organizado e distribuído aos professores, pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso no ano de 2000 e 2001, o Estado critica o sistema seriado ao responsabilizar tal sistema pelos índices precários de repetência e evasão.

Esses índices mostraram a necessidade de assumirmos novos compromissos, a serem conquistados com mudanças profundas ligadas à renúncia de paradigmas orientados pelo tecnicismo, linearidade, padronização e controle, até então predominantes no sistema seriado. (SEDUC, 2001, p. 12-13)

Além de criticar o sistema seriado, o Estado assume o compromisso de mudança que haveria de ser efetivada com a implantação da escola ciclada que, como vimos nos relatos acima, atualmente, após uma década de implantação, não foram devidamente efetivadas. No mesmo livro, segue reforçando a necessidade de uma educação mais humana, que não provoque sentimentos de baixa autoestima ou outros sentimentos de desvalia decorrentes de atos de classificar, reprovar e excluir pessoas o que infelizmente também continua acontecendo.

Quanto ao currículo, ainda no referido livro, o Estado propõe uma organização voltada para o desenvolvimento humano com uma visão globalizada e interdisciplinar. A proposta da escola ciclada como superação da escola seriada inclui uma mudança no olhar: de uma escola que considera apenas o sujeito cognitivo, passando a considerar o sujeito sócio-histórico, comprometendo-se com o avanço:

(...) de uma escola que produz analfabetos funcionais, depois de 8 a 12 anos de escolaridade, para uma escola que visa a formação do cidadão que demonstra, no cotidiano, depois da escolaridade obrigatória, competências e **comportamentos alfabetizados**; (...) (SEDUC, 2001, p. 20)

Infelizmente, a realidade das salas de aulas, atualmente, não inclui o avanço prometido. Pois o perfil dos alunos quando chegam ao 6º Ano, e em muitos casos quando concluem o Ensino Fundamental, demonstram que estão condicionados a fazer cópias. Com a visão cartesiana de mundo, inculcada desde seus primeiros passos na escola, os alunos tendem a buscar uma resposta única, ou pronta para transcrever. Apresentam dificuldades em relacionar conceitos e interpretar textos, não aprenderam a usar a criatividade e nem a pensar. E o que mais dificulta o trabalho é que, salvo raras exceções, rejeitam um modo diferente de trato com o mundo da leitura e da escrita.

Apesar de afirmar em vários pontos do referido livro que a implantação da escola ciclada **não** se refere apenas a uma estratégia para eliminar a evasão e reprovação escolar, parece que esses são os únicos indicadores de fato alterados. Já que o que existe não é mais a reprovação, mas a retenção, e esta só ocorre de um ciclo para o outro, por no máximo um ano de retenção e somente nos casos em que o aluno tenha 70% de faltas ou mais durante o ciclo. Como cada ciclo corresponde a três anos a reprovação não existe nesse modelo escolar. Não estamos afirmando com isso que com a reprovação se constrói cidadania ou se resolvem os problemas da educação, porém não basta promover os educandos de uma fase para outra sem pré-requisitos que lhes garantam sucesso na fase posterior, estamos apenas chamando a atenção para um modelo que parece estar mais voltado para números do que para a formação de cidadãos plenos.

Em vários outros trechos do livro, grande parcela de responsabilidade de a escola ciclada obter sucesso recai sobre o profissional docente:

Mais do que nunca, torna-se necessário a intervenção do professor – sujeito mais experiente culturalmente – como mediador do processo de ensino-aprendizagem, exercendo sua importante função de planejar, organizar,

orientar e articular as atividades relativas a esse processo. (SEDUC, 2001, p. 27)

Apesar de o Estado afirmar a necessidade de se criar condições institucionais – SEDUC-ESCOLAS – que permitam destinar espaço e tempo para a realização de reuniões e capacitações envolvendo professores, funcionários e até pais, elas ocorrem, mas não são suficientes. Pois na escola observada, tanto professores quanto gestão não demonstram clareza a respeito do que é realmente a escola ciclada. Também não apresentam discernimento total de como agir diante dessa mudança implantada, especialmente no que diz respeito à avaliação nesse tipo de escola. Pois como já comentado anteriormente, o foco ainda está nos resultados dos alunos nas avaliações, o que não se justifica na escola ciclada.

Compreendemos que o problema com a formação dos professores é complexo e não diz respeito apenas à formação continuada, na escola observada notamos que a formação inicial dos docentes tem deixado lacunas importantes e que de fato fazem falta no momento de efetivo exercício do profissional da educação e na compreensão da escola ciclada. Fato que faz com que o ciclo de formação humana esteja implantado muito mais a nível documental do que nas práticas pedagógicas cotidianas, pois a escola continua pensando e agindo conforme os moldes do ensino seriado.

Este ano (2015) foi dado início à uma série de audiências públicas para discutir o Ensino Ciclado em Mato Grosso. Promovida pela Assembleia Legislativa, como proposta de um possível retorno ao sistema seriado, o que, em nossa opinião, representa um retrocesso. O ponto a ser discutido não é o regresso a um sistema que já se mostrou ineficiente por não conseguir acompanhar as mudanças de paradigmas na sociedade contemporânea, mas sim, a implantação efetiva da escola ciclada no Estado.

Os sistemas escolares seriados surgiram em função das necessidades evidenciadas num determinado tempo e contexto históricos, especialmente pela demanda do ensino de massas, apresentava uma organização que permitia o devido controle dos tempos e espaços e do que deveria ser ensinado e aprendido. Para isso, era fundamental que professores e alunos assumissem algumas atitudes básicas que permitissem a sintonia entre o sistema educacional e as políticas públicas e sociais, que evidenciavam um caráter de exclusão, seleção e controle do que deveria ser ensinado e aprendido com fins específicos. Já a escola organizada por ciclos de formação deveria estruturar um novo olhar pedagógico sobre a sala de aula, já que o contexto histórico é outro. É inegável que temos acesso ilimitado ao conhecimento e nenhum plano de ensino por melhor que seja será capaz de abarcar todas as possibilidades que o mundo tecnológico disponibiliza. Nesse cenário, a escola ciclada apresenta-se como uma

organização que se pauta pela ideia de formação permanente, com uma proposta de escola inclusiva. O aluno, visto como um sujeito sociocultural, passaria a ser priorizado e considerado portador de conhecimentos legítimos, construídos ao longo de sua vida em sociedade.

A proposta de organização escolar por ciclos de formação procura lidar com atividades mais complexas e desafiadoras, problematizando o conhecimento, procurando criar contextos ricos de possibilidades para a aprendizagem oferecendo autonomia e instigando o educando para que aprenda a acessar o conhecimento disponível no mundo. Considera os alunos como pessoas em desenvolvimento e crescimento, mas consciente de que nem todos assimilam igualmente os conteúdos escolares programados com os mesmos sentidos e significados. A escola ciclada centra-se na aprendizagem do aluno, as vivências de cada um passam a ser consideradas os filtros de ressignificação do conhecimento, estabelecendo um processo de formação amplo. Porém, como já afirmamos, esse sistema ainda não foi assimilado pela escola apesar de estar oficialmente implantado há mais de uma década.

Diante de todas essas contradições apontadas, a escola João Mallet, também está na busca de compreensão e adequação a esse modelo escolar que ainda é muito recente comparada à história da educação no Brasil, e talvez por isso o sistema organizacional se mostre ainda confuso para professores e gestores escolares.

A organização do trabalho escolar é fator determinante das relações sociais estabelecidas entre professores, alunos, conteúdos escolares e a comunidade, podendo definir a forma de relação entre esses sujeitos com o seu objeto de trabalho e, conseqüentemente, entre si. A escola oficialmente ciclada acontecendo na prática como seriada implica sérios desencontros que devem ser analisados, pois a prática pedagógica escolar contribui não só para a transmissão de um saber objetivo definido no corpo do currículo formal, mas também para a formação do ser sujeito por meio das relações sociais estabelecidas e do saber transmitido no corpo dessas relações. Os alunos, mesmo os de pouca idade, percebem essas contradições e com isso a escola e os profissionais da educação perdem credibilidade diante deles, gerando novos conflitos que prejudicam a educação como um todo.

CAPÍTULO II – Leitura do Texto Literário na Escola

2.1. Leitura Literária e Ensino

“A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa” diz Roland Barthes (1989). Para o autor a literatura assume muitos saberes, citando como exemplo um romance de *Robinson Crusóé*, no qual é possível encontrar um saber histórico, geográfico, social, técnico, botânico e antropológico, assim, o autor afirma que a literatura faz girar os saberes, dando-lhes um lugar indireto e precioso. Para ele a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe algo sobre as coisas, e sabe muito sobre os homens. Ela seria como um intervalo, que se atrasa ou se adianta, em relação à ciência, disso advém a importância de sua presença como disciplina na escola.

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, 1989, p. 16)

O autor não apenas defende a disciplina literária, como também reafirma a sua importância. Segundo Barthes, a literatura possui “o sal das palavras”, que é onde reside a sua força, pois ela não apenas utiliza a linguagem, mas encena-a, e assim, convida a um saber da reflexividade infinita. Afirmando que *saber e sabor* têm, em latim, a mesma etimologia e é justamente por esse gosto das palavras que os textos literários permitem o saber profundo e fecundo. Pois, sem se contradizer, a literatura é, ao mesmo tempo realista, já que representa o real e o tem por objeto de desejo; e irrealista pois ela acredita coerente o desejo do impossível.

Tendo em vista esta perspectiva encontrada em Barthes, consideramos o atual modelo social em que vivemos. É facilmente observável que a mídia busca padronizar a linguagem, principalmente por meio de imagens, além disso, os meios de comunicação em geral exercem fortes influências na formação dos jovens, o que leva a uma quase uniformização do pensar, sentir e agir. Como existe uma grande discordância entre o discurso proferido midiaticamente e a realidade vivida pela maioria das pessoas, tal linguagem se torna um instrumento de manipulação dos indivíduos, sem que estes, muitas vezes, percebam o processo aprisionador do qual são vítimas e distanciados de um contato íntimo com consigo.

Assim, relações humanas são prejudicadas, pois as pessoas que não conseguem ver além das aparências das coisas, buscam se adequar a um padrão difundido pela mídia e, com

isso, diminui a sua capacidade de expressão e criação, já que vão ficando cada vez mais condicionadas a um tipo de comportamento fabricado, ditado por um modelo social pré-estabelecido. As relações vão sendo engendradas, mas em muitos casos, de maneira superficial, o que gera incompreensões de si, do outro, e da realidade circundante. A respeito disso, Edgar Morin (2000) afirma que a incompreensão produz tanto o embrutecimento quanto este produz a incompreensão.

A comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes, fax, telefones celulares, *modems*, Internet. Entretanto, a incompreensão permanece geral. Sem dúvida, há importantes e múltiplos progressos da compreensão, mas o avanço da incompreensão parece ainda maior. (MORIN, 2000, p. 93)

Morin nos aponta que ao permitir que as relações sociais sejam mediadas pelo universo tecnológico, o humano aceita a perda da compreensão, pois fica subordinado à comunicação monolinguista intrínseca ao mundo moderno. Aceitando esse modelo pronto de mundo e de comunicação, o homem olha cada vez menos para si e não se compreende também, já que é interpelado incessantemente pela aparente necessidade de interação constante, ainda que de maneira superficial. Para Morin (2000) A incompreensão de si torna-se fonte de incompreensão do outro e nesse processo mascaram-se as próprias carências e fraquezas, tornando-se implacáveis com as carências e fraquezas dos outros. E assim o mundo vai se tornando um lugar frio, de relações rasas ou breves.

Diante desse cenário, a escola precisa rever o seu papel na vida das crianças e adolescentes contemporâneos e reconhecer que a sua soberania como fonte de conhecimento não existe mais como já aconteceu em outras épocas. Estes jovens são assediados o tempo todo por outras fontes de saber: televisão, jogos eletrônicos, revistas, em que a imagem se constitui como principal discurso, tornando-se muito mais atrativos do que a linguagem escolar, pois estão mais próximas da sua vida social e cultural. Pensar e propor práticas pedagógicas significativas para esse público significa estar atento para essas transformações sociais e culturais da nossa era. É nesse contexto que, conforme Barthes (2009) defende e nós apontamos no início desse capítulo, não se pode negar o valor e a importância da literatura no ensino escolar. Pois a literatura também utiliza a imagem como linguagem para se comunicar, mas, como expressão artística que é, ao maravilhar ou chocar seu leitor, toca em suas emoções provocando um olhar atento para si que se expande para o outro e para o mundo com criticidade.

Nesse sentido, a reflexão com os alunos, sobre os valores e conhecimentos construídos a partir dessas transformações sociais que vivemos devem acontecer, não no sentido de reafirmá-los ou negá-los, mas para que possam ser relacionados com outros conhecimentos e valores, permitindo assim, uma formação humana capaz de problematizar a ordem social vigente, como o que se pretende propor neste trabalho de intervenção na escola por meio da leitura literária.

A reflexão sobre a importância de se incentivar a leitura do texto poético na escola vem a calhar, pois esse tipo de texto tem como característica levar o “eu” a se autodescobrir em relação ao outro e despertar a habilidade de ver além das aparências. Através de uma linguagem mais próxima da que estão habituados, já que poesia não é apenas palavras, é também imagem e som, os educandos, especialmente as crianças e pré-adolescentes, que nesse caso são os sujeitos dessa investigação, têm a oportunidade de estabelecer uma relação racional e ao mesmo tempo afetiva consigo mesmo e com o mundo que os cerca, no processo de interação com o mundo simbólico da poesia.

Se partirmos do princípio de que hoje a educação da criança visa basicamente levá-la a descobrir a realidade que a circunda; a *ver* realmente as coisas e os seres com que ela convive; a ter consciência de si mesma e do meio em que está situada (social e geograficamente); a enriquecer-lhe a intuição daquilo que está para além das aparências e ensiná-la a se comunicar eficazmente com os outros, a *linguagem poética* destaca-se como um dos mais adequados instrumentos didáticos. (COELHO, 2000, p. 222-223)

A linguagem poética tratada pela pesquisadora pode ser pensada como um jogo poético, capaz de despertar múltiplas descobertas. Trata-se de um tipo de texto que educa para além da matriz curricular da escola, é um educar para a sensibilidade. O texto poético é um modo de ver as coisas, é uma maneira de dar corpo às sensações que antes vagavam (às vezes inconscientes) na mente, pois as palavras trabalhadas poeticamente expressam emoções e atuam sobre todos os sentidos:

“*visuais* (imagens plásticas, coloridas, acromáticas, etc); *auditivas* (sonoridade, música, ruídos...); *gustativas* (paladar); *olfativas* (perfumes, cheiros); *tácteis* (maciez, aspereza, relevo, textura...); *de pressão* (sensações de peso, ou de leveza); *termais* (temperatura, calor ou frio); *comportamento* (dinâmicas, estáticas...) (COELHO, 2000, p. 222)

Apesar de atuar nos sentidos, a relação sinestésica e educativa que se estabelece entre o universo literário e o mundo interior do leitor, não acontece instantaneamente e sim progressivamente. Por isso a importância de colocar a escola como mediadora do contato

entre leitor e texto de maneira lúdica, sem tensões. Assim, compete aos textos literários um importante papel na escola, o de servir como agente formador nessa sociedade em transformação, já que a verdadeira evolução de um povo se faz nos níveis emocional e mental na aquisição de consciência de mundo que cada um faz desde a infância.

Para muitas crianças e jovens, a escola é o único lugar em que podem ter acesso ao texto literário, principalmente para esses alunos é de suma importância a mediação do professor no contato entre educandos e textos, porém, para que literatura e ensino trilhem os mesmos objetivos libertadores, é necessário romper com um modelo escolar que já não diz nada para o aluno em contato com as inovações tecnológicas do mundo contemporâneo. A escola não pode estar pautada num sistema rígido, disciplinador e reproduzidor. Nesse caso, a literatura iria apenas cultuar o modelo da exceção, do herói idealizado, a exemplaridade com limites rígidos entre o certo e o errado o bom e o mau, prêmio à virtude e castigo ao vício. Para de fato contribuir com a formação dos educandos, o texto literário na escola necessita transcender o racionalismo e livre de dogmas. Ser o que é: arte.

Visto que a literatura faz parte do currículo escolar, ao pensar sobre o seu papel na formação humana, é preciso levar em conta também as políticas educacionais. Uma vez que a literatura possibilita aos leitores um olhar dialético sobre a existência, é de suma importância a afirmação de Antônio Candido: “Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisa predominante” (CANDIDO, 2011, p. 177-178). O autor pontua também que os valores sociais estão presentes nas diversas formas de manifestações literárias, sejam os valores preconizados pelo poder hegemônico, ou os que estes considerem nocivos, reiterando assim a relevância da leitura literária na escola.

Nesse sentido, as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OCs - 2010), expõe que caso se faça uma análise diacrônica em relação à literatura, percebe-se que como disciplina escolar, surge como intenção de formação humanista e foi privilégio da classe burguesa, como um modo de demonstrar cultura. Além disso, na maioria das vezes, os textos literários serviam como subterfúgio para a retórica e para o estudo de questões gramaticais, e ainda conforme as OCs, atualmente o cenário é outro.

Hoje, entretanto, o olhar voltado para a Literatura apresenta a influência do desenvolvimento tecnológico, das imposições da mídia, do individualismo em detrimento do comunitário, sustentáculos dessa era hipermoderna, de uma cultura ávida pela velocidade e pelo querer (consumismo) sem limites, desumanizante, está viva, mais do que nunca, esta questão: “por que a Literatura, mesmo como conhecimento, integra o currículo do Ensino Médio se ela não incide diretamente sobre nenhum dos postulados desse mundo

hipermoderno?”. No fundo dessa indagação há outra: “se a Literatura é arte, a arte serve para quê?” (OCS, 2010, p. 103)

Assim, o questionamento sobre a situação do mundo atual, tecnológico, e suas relações de consumo e o papel da literatura enquanto arte nesse contexto social está presente nas OCs, que segue afirmando que a literatura e as outras artes devem ser cultivadas com seriedade e amplitude não só no Ensino Médio, mas desde os anos iniciais, uma vez que, justamente por se tratar de uma forma de arte, a literatura não apresenta um objetivo específico ou um compromisso com quem quer que seja apesar de, paradoxalmente, estar comprometida com o desvelamento do mundo.

[...] enquanto arte se posta como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico, embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns papéis reservados à arte, de cuja apropriação todos têm direito. (OCS, 2010, p. 103).

Ao definir o que seria a literatura enquanto arte, as OCs estabelecem um diálogo com o pensamento de Antônio Candido, para quem a literatura é um direito inalienável do ser humano e um importante agente de humanização, já que o texto literário educa para uma sensibilidade dotada de crítica.

Ainda de acordo com as OCs (2010), a literatura não é passível de ser ensinada; o que pode e deve ser feito é um trabalho mediador entre o estudante e essa espécie de conhecimento, de modo que ele possa ser estimulado a experimentar, por ele mesmo, o prazer de interagir com as obras literárias. Esse é justamente o caminho escolhido neste trabalho de intervenção prática que será relatado e analisado no Capítulo III.

A importância da leitura literária na escola já está evidenciada, então, qual o motivo de continuarmos observando um certo distanciamento dos alunos com relação a leitura, e também do pouco espaço que a escola reserva a esse tipo de saber? Buscamos em Regina Zilberman (2009), uma melhor compreensão. Segundo ela, historicamente a escola assumiu para si a incumbência de ensinar a ler, porém tem desempenhado essa função de maneira mecânica. Por conta disso o aluno, apesar de aprender a ler e conservar essa habilidade, não se torna necessariamente um leitor, já que isso implica assiduidade à leitura de textos literários. Ao conceber o ato de ler como uma aptidão cognitiva, a escola vincula-o a exercícios

maquinais e exclui a chance de o aluno entender a leitura como apropriação da realidade o que seria uma de suas funções primordiais.

Para a criança que, enquanto não lê, depende exclusivamente da voz adulta que decodifica o mundo ao seu redor para ela, também a possibilidade de leitura repercute como possibilidade de emancipação. Os bens culturais, que privilegiam a transmissão escrita, tornam-se acessíveis para ela e, por conseguinte, manipuláveis (ZILBERMAN, 2009, p. 27).

De acordo com esse pensamento, a criança que não lê é dependente, não tem autonomia e nem acesso para se tornar um livre pensador. A aquisição da leitura, portanto, representa a libertação do indivíduo e a consciência de sua cidadania. Regina Zilberman (2009) aponta ainda a crise da escola e da leitura afirmando que talvez devam recorrer à literatura para retomar seu rumo e reavaliar seus respectivos propósitos. O que demanda docentes preparados para extrair desse importante instrumento suas infinitas possibilidades de educar.

A respeito da leitura do texto literário, Graça Paulino e Rildo Cosson (2009) a denomina de letramento literário e a define como o processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos. Trata-se de uma ação permanente que tem início em algum momento, mas não termina. É um estado de constante transformação e renovação a cada contato com textos significativos. Ainda na visão desses autores, a apropriação da literatura não começa e nem termina na escola, é uma aprendizagem construída ao longo da vida, e sobre a dificuldade de efetivação do letramento literário, afirmam que há na tradição escolar muitos elementos que dificultam ou impedem a formação de leitores literários.

Como exemplo, os referidos autores citam o fato de a escola privilegiar o conhecimento mensurável, sendo que o conhecimento literário não é passível de quantificação, é postergado em relação aos outros conteúdos escolares. Outro ponto ressaltado é a valorização da repetição. O aluno com melhor desempenho é aquele que repete literalmente o que o professor e o livro didático disseram. Além disso, a escola está a serviço de uma sociedade organizada com funções predefinidas para os sujeitos. Sendo assim, a escola, por estar inserida em contradições sociais e culturais, trabalha em geral, apenas o básico com a literatura enquanto disciplina escolar, afastada de produções críticas. Na maioria dos casos, a disciplina se fecha no biografismo e no historicismo. A soma de conhecimentos sobre literatura é o que acaba sendo privilegiado em detrimento da experiência literária.

Todos esses pontos elencados, somados à exigência de leituras obrigatórias, que serão cobradas em provas e trabalhos escolares, mas que os alunos, por não terem acesso a uma

construção do seu gosto literário por meio da experiência com a literatura, acabam por associar tais leituras a textos herméticos que pouco ou nada têm a dizer para eles, afastam os alunos da possibilidade de se tornarem leitores de textos literários. O que não equivale dizer, conforme tenta o senso comum, que os alunos não leem nada.

Alguns leem o que aparece, e a variedade vai pelos modismos dos segmentos de mercado: livros espíritas, revistas pornográficas, jornais populares, revistas de variedades, clássicos de bolso, folhetos de informação sobre saúde sexual, folhetos publicitários. Leem o que acham em casa ou na vizinhança, às vezes leem o que a biblioteca escolar permite ou o que o professor manda. Atabalhoados no universo dos impressos, presos aos jogos eletrônicos sedutores, querendo dançar, namorar, ouvir a música da hora, os adolescentes afastam-se de um possível letramento literário que lhes foi acenado na infância por meio da contação e invenção de histórias. As crianças parecem ser mais felizes no processamento escolar e familiar em sua relação com a leitura, quando nem sabem o que é isso e apenas se entregam aos prazeres rítmicos de poemas, aos suspenses de tramas às vezes milenares que lhes chegam, sem cobranças, e à invenção de palavras que misturam sons e sentidos mal compreendidos, sem “atividades” pedagógicas, na educação infantil. (PAULINO E COSSON, 2009, p. 72-73)

Assim, apesar de os alunos demonstrarem interesse pela leitura, e da escola ser um espaço privilegiado para a formação de leitores literários, acontece o contrário, cria-se uma aversão entre o aluno e texto, sonogando assim, uma experiência lúdica, transcendente, humanizante que esse tipo de leitura pode proporcionar.

Fatores de ordem histórica apontam que a literatura e ensino estiveram desde sempre vinculados sob o viés da pedagogia, anulando dessa forma o seu caráter de criação artística. Regina Zilberman (2007), falando sobre a história da leitura no Brasil, afirma que esta já nasceu associada ao livro didático e esse por sua vez surge como um produto que necessita ser comercializado. Isso ocorre porque o momento histórico é o mesmo em que mudanças importantes no cenário europeu estão acontecendo em decorrência dos efeitos causados pela Revolução Francesa. A nova estrutura econômica em formação nesse período impõe a necessidade de alfabetização das massas populares e os conhecimentos de leitura e escrita tornam-se fundamentais para a vida social e profissional, já que a diversificação e segmentação do trabalho exigem novos profissionais com o mínimo de domínio desse conhecimento.

A autora relata como a influência desse novo modelo econômico impactou a educação e a leitura, sendo que sentimos seus efeitos até os dias atuais. Passou a ser tarefa da escola o ensino da língua nacional, visto que era necessário que fosse estabelecido um padrão

linguístico homogêneo que representasse a unidade de um país e, como a poesia e a literatura gozava de certo prestígio, nada mais conveniente do que consagrar a língua dos poetas como a língua nacional. Isso implica desprezar os fatores regionais e populares da língua e usar a escola como veículo de disseminação e consolidação de um padrão linguístico usando como modelo a linguagem literária.

Assim, a literatura passou a constituir o currículo escolar. A sua força educativa primitiva não se perdeu nesse contexto, mas teve a sua natureza alterada. A literatura no contexto escolar abandonou o seu caráter intelectual e ético para assumir um cunho linguístico. Nesse momento o livro didático começa a priorizar o tipo de língua dos grupos tidos como superiores. Os livros didáticos que os Jesuítas introduziram no Brasil não fugiram a esse paradigma:

Eles incidem uma certa figuração da língua e da literatura que determinam o tipo de veiculação que essas recebem na sociedade e na cultura, por consequência, impõem uma concepção de leitura e de consumo de criações literárias. (ZILBERMAN, 2007, p. 249).

A formação de leitores então se reduz ao aspecto de fragmentação, característica encontrada nos livros didáticos, que adotam textos ou trechos em detrimento da obra completa, que devido ao modelo escolar, muitas vezes não é trabalhada. A fragmentação, aliás, é uma forte estratégia do novo meio de produção que, nessa época, começava a ganhar força. De acordo com Marisa Lajolo (2000, p. 63) nada escapa a esse poder, “[...] de chocolates a automóveis - passando pelo livro didático - a produção *em série* é a marca da produção industrializada”. Portanto, historicamente, a leitura representa a afirmação de valores dessa sociedade, do consumo e da economia de mercado, estando a serviço do poder hegemônico.

Ainda hoje, no ensino fundamental, o livro didático costuma tratar a leitura e a literatura como resoluções de tarefas. Geralmente apresentam textos curtos seguidos de atividades de interpretação. O livro do professor apresenta uma resposta esperada, uma compreensão preestabelecida que o aluno deve acertá-la, para demonstrar que entendeu. Esse tipo de emprego do livro didático, em lugar de convidar o aluno/leitor para um diálogo com o texto, exclui essa possibilidade, ao omitir a polissemia, principalmente do texto literário, cujas ambiguidades, em muitos casos a escola não comporta por não ter docentes preparados. Já que é comum em escolas públicas docentes formados em outras áreas de conhecimento atuar

no ensino de língua portuguesa por falta de profissionais da área, como acontece na escola em que atuamos.

Esse tipo de abordagem pressupõe que a significação textual é invariável e rechaça a importância do leitor no processo de atribuição de sentidos ao texto. Com isso, além de afastar o aluno da leitura também aprisiona o próprio professor a uma lógica de ensino, deixando de ser um pesquisador. A ação do professor fica limitada a aceitar e reproduzir o material produzido por especialistas, essa política de ensino em que o livro didático dita as regras, instaura uma escola, em alguns casos, reprodutora e não produtora do conhecimento.

[...] a relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz, cabendo ao professor o controle do tempo, da postura, do comportamento dos alunos durante esta relação com o conhecimento através do material didático. Quem instrui é o material didático. Ao professor, compete distribuir o tempo, distribuir as pessoas, e verificar se houve “fixação” do conteúdo, comparando as respostas dos aprendizes com o “livro do professor”, onde exercícios e tarefas estão resolvidas e oferecem a chave de correção de qualquer desvio. (GERALDI, 2004, p. 13)

Nessa perspectiva, o leitor passa a ser visto como aquele que decodifica a mensagem do texto e, o professor, aquele que verifica se está correta a interpretação dada. O livro didático, muitas vezes, coloca à margem a possibilidade de o aluno e o professor estabelecerem diálogos no contato direto com as obras, e assim, o que poderia ser um espaço de descoberta, pesquisa e reinvenção, converte-se num lugar de negação dos sentidos e de verificação da aprendizagem.

Compreendemos que o objetivo do livro didático de Língua Portuguesa é contribuir para o ensino da língua materna, como a concepção desse ensino vem mudando ao longo dos anos, também há variações de um livro para outro. Muito sucintamente podemos afirmar que tais mudanças são determinadas por um conjunto articulado de orientações teóricas e/ou metodológicas, tanto no que diz respeito ao ensino quanto à linguagem. Dessa forma, no livro didático de Língua Portuguesa, a literatura estará sempre submetida ao ensino da língua, seja qual for a concepção de ensino utilizada, isso implica dizer que os protocolos de leitura presentes no livro didáticos induzem o aluno a um tipo de interpretação controlada que transformam o texto literário em uma tentativa de reprodução do mundo real. Ao definir o que deve ser lido e de que maneira a leitura deve ser feita, o livro didático contribui, quase sempre, para que o letramento literário se reduza ao letramento funcional, contrariando assim a natureza da criação literária que pressupõe uma maneira particular de utilização da língua,

ou seja, um desvio da norma que concebe um espaço próprio de significações que a língua em si não pode abarcar.

Temos então que o tema leitura transita por questões linguísticas, pedagógicas e sociais, essa separação em categorias, por si só, já se configura em uma ironia ou engano, já que, de acordo com o pensamento de Paulo Freire (1987) a divisão faz parte de uma teoria fundamental e é condição indispensável à continuidade do poder. E o domínio da habilidade de ler e a intimidade com a cultura letrada resultaria na emancipação intelectual do sujeito, que seria assim, capaz de elaborar suas próprias opiniões e decidir seu destino com consciência. Já com uma visão fragmentada não é possível resolver o problema; urge uma dimensão de totalidade.

Reduzir a leitura a uma questão pedagógica é limitar a sua reflexão a um caráter instrumental, em que o aluno pode até aprender a juntar letras, mas na maioria dos casos de maneira meramente técnica sem conseguir fazer a ponte entre o que lê e o mundo social. Na perspectiva linguística, o aluno deveria apreender o sentido do texto. Isso reduziria a uma única leitura, excluindo aí a importância dos leitores que podem atribuir sentidos diferentes a um mesmo texto de acordo com as suas experiências.

Uma vez que a sociedade é dividida, para se pensar a leitura na escola, há que se refletir sobre quem direciona o acesso ao conhecimento. Em relação à leitura, a escola propõe uma forma uniforme sem considerar as condições sociais do leitor. Uma característica fundamental da literatura é a não uniformidade, a possibilidade de transgressão provocada pelos jogos de sentidos e incentivo a fantasia. Mas a quem interessa o desenvolvimento da capacidade de fantasiar? Como questiona Regina Zilberman:

O que é a fantasia? Eis um tema esquecido pelas coleções de iniciação aos conceitos básicos do cotidiano. Talvez por não pertencer ao ideário da esquerda, que a acusa de propiciar o escapismo, compensar a alienação motivada pela divisão do trabalho ou desviar a classe operária de sua finalidade revolucionária; ou por estar acoçada pelo pragmatismo burguês, que não tolera uma atividade que não resulte em produção e não tenha aplicação imediata e lucrativa (ZILBERMAN, 2008, p. 36)

Para Zilberman, a leitura literária, por seu cunho de fantasiar, foi vítima de um preconceito, que no âmbito escolar a relegou a um lugar menor. Entretanto, na opinião da autora, a fantasia não pode ser escapista, pois trabalha no imaginário, mas não de maneira passiva, pois a fantasia encontrada nos textos literários é uma forma de descoberta, que os leitores podem fazer de elementos que antes estavam ocultos em seu mundo interior,

tampouco as imagens que projeta são desvinculadas do cotidiano dos homens. Além disso, estabelece uma ponte com recordações do passado e mesmo com elementos exteriores ao leitor, por isso é capaz de permitir uma busca para a resolução de dramas pessoais ou sociais.

Llosa (2004) acrescenta que a dedicação à leitura de literatura é vista de modo geral como tempo dedicado à fantasia e à ilusão. Um passatempo de luxo que pode ser sacrificado na hora de estabelecer as prioridades nos afazeres e nos compromissos indispensáveis de luta pela vida. Ao contrário desse senso comum, o autor defende que a literatura deveria ser incentivada desde a infância e, todos os programas de educação necessitariam adotá-la como uma disciplina básica, pois é uma das mais enriquecedoras tarefas do espírito, além de ser uma atividade insubstituível para a formação do cidadão.

Desta forma, o mundo das tensões em contato com as tensões geradas pelo texto poético transforma o leitor e sua visão da realidade. Tal exercício tomado como trabalho escolar cotidiano coloca o ensino de literatura - e da leitura em geral - como ato didatizado, mas perfeitamente vinculado aos conteúdos e relações históricas que se dão no jogo entre a experiência íntima do leitor e as experiências exteriores a ele.

Assim, temos que, para que a escola forme leitores de textos literários, é necessário que ela abra espaços para o que não está previsto ou preestabelecido. Pois diferentemente de outros tipos de leitura que demandam certo tipo de domínio, na leitura literária, o leitor não domina o texto, mas é provocado pelo inesperado, não se trata de uma busca por respostas esperadas ou reconhecimento de características específicas. Ler, nesse caso, tanto para alunos quanto para professores é um exercício da liberdade criadora.

Ao tratar sobre o texto poético na escola, cabe ressaltar que faz parte da prática docente não apenas apresentar conteúdos, mas ensinar o estudante a pensar, a ler o texto e a ler o mundo. O professor precisa ir além da atitude de somente levar para a sala de aula uma poesia para ser lida ou utilizada didaticamente. Essa poesia necessita dialogar com o aluno, fazendo-o refletir sobre o mundo e os movimentos que ela apresenta. A mediação, nesse caso, é uma demonstração da importância do professor no processo de ensino e de comunhão de experiências para com o educando em que ambos acabam transformando-se, conforme explica Paulo Freire:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser, e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 26)

A intervenção do professor auxilia o aluno a compreender melhor seu universo pessoal e social. O incentivo ao conhecimento passa necessariamente pela relação que o aluno estabelece com seu meio. Essa relação, se positiva, vai instigá-lo à curiosidade, à criatividade e à reflexão sobre o que vê, lê ou sente. Assim como o aprendizado evolui nas diferentes fases da vida, as leituras do mundo acompanham essa evolução.

Disso advém a importância da educação escolar auxiliando na passagem por essas fases e no entendimento das imagens que as palavras, os poemas, criam ou “desenham” no papel. Por isso também a necessidade de o professor estar em permanente estado de aprendizagem e disposto a crescer para intermediar esse processo de maneira positiva.

2.2 Poesia na escola: percursos e percalços

Walter Benjamin (2012) faz reflexões apontando como o desenvolvimento tecnológico afetaram as condições de produção e as relações do ser humano com arte. As transformações impostas pela tecnologia se incorporam às diferentes áreas do fazer e do sentir, impactando o cotidiano e os modos de expressão cultural e a percepção de mundo do homem moderno e, conseqüentemente, as formas de manifestações poéticas.

Ao fazer essa abordagem, Benjamin enfoca o ponto de vista da esfera econômica do homem contemporâneo submetido ao ritmo frenético das relações de produção da era industrial, sua análise continua válida para nós na sociedade pós-industrial, ou chamada sociedade do conhecimento, especialmente no Brasil onde tivemos uma industrialização tardia se comparado aos países europeus.

Segundo ele, o modo de produção em série na linha de montagem, com seu ritmo acelerado e seu caráter fragmentário, requer do homem uma adaptação a esse novo mundo que passa a ser comandado pelo ritmo da máquina. Reagindo como um autômato aos estímulos do mecanismo que opera, o indivíduo se torna impermeável à experiência. Assim, o que se destaca no comportamento do operário e, por conseguinte, de todas as pessoas na sociedade industrial, é o fato de se tornar cada vez mais uma réplica do movimento da máquina, automatizados. Isso se traduz em um processo de desumanização em que o humano, paulatinamente, perde o seu valor para o capital. Os relacionamentos não escapam a essa robotização, pois a distância entre os grupos humanos, particularmente entre as gerações, transformam-se em abismo porque as condições de vida passam a mudar em um ritmo demasiado rápido para a capacidade humana de assimilação.

Em suas relações com a máquina, os operários aprendem a coordenar "seus próprios movimentos com aqueles uniformemente constantes de uma autômata". Estas palavras lançam uma luz particular sobre a uniformidade, de caráter absurdo, que Poe atribui à multidão: uniformidade de vestir e de comportamento, e não menor uniformidade de expressão. (BENJAMIN, 2000, p. 53)

A referência que Benjamin faz a Edgar Allan Poe trata-se da novela *O Homem da Multidão*, em que Poe destaca, por meio do narrador em primeira pessoa, o comportamento da multidão de uma grande cidade (Londres), constatando algo de bárbaro, impessoal e automático nas pessoas; sintomas dessa nova civilização. Os mesmos gestos, repetitivos e carentes de sentido, do operário se automatizam e reaparecem na rua no comportamento observado nos transeuntes.

Atualmente situações análogas são facilmente observáveis nas pessoas de nosso convívio, e até em nós mesmos. Frequentemente atarefados demais para aceitar um convite que não seja trabalho, com compromissos inadiáveis - e as vezes atrasados - damos, quase sempre, a mesma e automática resposta: "Estou muito ocupada (o)". O culto à correria e à produtividade faz com que mesmo em reuniões familiares ou com os amigos, não deixemos de checar constantemente a caixa de *e-mails* ou ligações telefônicas em nosso inseparável *smartphone*. Diminuímos, assim, a relação conosco e com as pessoas em nome da capacidade de produzir. Além disso, algumas pessoas anulam sua identidade na tentativa de seguir modismos, seja no que diz respeito a vestuário, dietas alimentares, o esporte ou gênero musical da vez, o padrão de beleza e uma lista infindável de situações que são seguidas automaticamente sem passar por uma reflexão crítica.

Relacionando com a literatura, e contrapondo os processos industriais com os movimentos precisos do artesão, Benjamin (1985) estabelece uma relação com a atividade narradora, já que esta também é, de certo modo, uma maneira de dar forma à matéria narrável, participando assim da ligação secular entre a mão e a voz, entre o gesto e a palavra. O caráter de comunidade que perpassa a vida e a arte, e que se perde nesse novo modelo social, é analisado por Benjamin (1985), ressaltando a atividade artesanal, cujo ritmo lento e orgânico e seu decurso totalizante são contrários a rapidez e fragmentação dos processos industriais. Esta se insere em um tempo integral, onde o artesão respeita a matéria que transforma e estabelece com esta uma relação que torna a obra de arte única.

Essa existência única, nessa nova sociedade, é substituída por uma existência serial, que gradualmente promove mudanças profundas na relação entre o artista/poeta com suas

obras, já que a incorporação do artista ao conjunto da força de trabalho implica em modificações na natureza da criação artística. De acordo com a nova lógica do mundo, se existe alguém que produz alguma coisa que passa a ser disputada por muitas pessoas no mercado, o caráter dessa coisa tende a ser modificado. É nesse mesmo sentido que Bosi afirma o expomos até aqui:

A ideologia procura compor a imagem de uma pseudototalidade, que tem *partes*, justapostas ou simétricas ("cada coisa em seu lugar", "cada macaco no seu galho"), mas que não admite nunca as contradições reais. A ideologia dominante não consegue ser, a rigor, nem empírica nem dialética. Não consegue ser empírica porque as leis do mercado e da burocracia desprezam a face do ser vivo singular. A *ratio* abstrata transformou o corpo e a cabeça de cada indivíduo em mão-de-obra sem nome nem rosto que pode ser substituída a qualquer hora. Das fontes da natureza fez matéria-prima; do fruto do trabalho fez mercadoria a ser trocada e consumida. Pela força mesma dessa abstração, que o capitalismo incha e reproduz a cada momento, a ideologia tampouco suporta o *momento da negação* com que o pensamento dialético exige que a "má positividade" seja superada. Sob o peso desse aparelho mental não totalizante, mas totalitário, vergam oprimidos quase todos os gestos da vida social, da conversa cotidiana aos discursos dos ministros, das letras de música para jovens às legendas berrantes dos cartazes, do livro didático ao editorial da folha servida junto ao café da vítima confusa e mal-amanhecida. (BOSI, 1977, p. 144-145)

É diante desse mundo que progressivamente rejeita o ser singular transformando o homem em um ser adaptado ao trabalho com regras disciplinares de caráter uniforme, monótono e mecânico que Bosi aponta a poesia como uma forma de resistência.

Em oposição a essa força mental imperativa, a poesia resiste como pode e como recusa e invenção. Ora ancorando-se à memória viva do passado, ora imaginando uma nova ordem futura que se recorta no horizonte da utopia. Para esse autor, o ser da poesia contradiz o ser dos discursos correntes e ela resiste ao recompor, por meio do mito, do rito, do sonho, da infância, as zonas sagradas que foram profanadas pelo sistema. Ora sendo nostálgica, ora crítica ou utópica, a poesia propõe a recuperação do sentido comunitário perdido, por meio da ação simbólica.

Ao tratar sobre a poesia e seu fundamento, Alfredo Bosi (1977) relaciona-os com o poder do homem de nomear e assim, dar sentido às coisas. Poder esse que, entre os antigos hebreus, significava atribuir ou reconhecer nas coisas sua verdadeira natureza. Trabalho por excelência dos poetas, visto que estes são doadores de sentido. Essa potência da palavra, com particularidades de sagrado, perde-se no mundo moderno, principalmente a partir do século

XIX, quando esse novo estilo de viver, pensar e dizer, do qual estamos tratando, se expande, afetando e alterando os modos de atribuição de sentidos.

A extrema divisão do trabalho manual e intelectual, a Ciência e, mais do que esta, os discursos ideológicos e as faixas domesticadas do senso comum preenchem hoje o imenso vazio deixado pelas mitologias. É a ideologia dominante que dá, hoje, nome e sentido às coisas (BOSI, 1977, p. 141).

O que este autor nos aponta então é que a poesia já não coincide com o rito que abriam o mundo ao homem e o homem a si mesmo, pois também está submetida a um poder hegemônico. Nem por isso ela perde a sua importância ou a sua força e, mesmo entre percalços, procura formas de sobreviver nesse meio hostil. Nessa busca tem o seu verdadeiro ser sufocado, substituído por um modo apenas historicamente possível de existir no interior do processo capitalista. Mas ainda assim, sobrevive.

Estágio penoso e, no entanto, necessário, se tudo o que é real tem sua razão de ser. Se subtraem ao poeta o direito de dar nome às coisas, é justo que ele, agarrando-se à pele da escrita, exhiba, ao menos, sílabas secas, letras traços pontos se não o branco da página (BOSI, 1977, p. 143).

Bosi aponta que formas novas de manifestações poéticas surgem como sinal de protesto e resistência diante das mudanças do mundo. Sendo assim, ao que parece, o século XX, como o século da técnica, relegou ao ser humano usar a tecnologia para lidar com suas dores no século XXI, visto que a essência humana vai gradativamente se perdendo em meio à necessidade de produtividade, o homem passa a lidar melhor com a máquina do que com seus próprios anseios e sentimentos. A arte literária em face disto aparece como uma alternativa de resgate e sublimação do ser, por isso a sua relevância como recurso pedagógico, especialmente no Ensino Fundamental, em que o público ainda não foi totalmente influenciado pela ideologia alienante a que estamos submetidos.

Solange Souza (1994), expandindo essa percepção, aponta a arte, e também inclui a poesia, como uma possibilidade de transcendência positiva à alienação:

A imagem poética tem um dinamismo próprio, foge sempre de qualquer tentativa formalista de interpretação. Ao mesmo tempo que possui um caráter inesperado, suscita um sentimento de adesão, transmitido por uma comunicabilidade singular. Ao tornar a palavra imprevisível, a poesia exercita no leitor o aprendizado da liberdade. Mas para que a poesia ou a fala da criança possam servir a uma proposta de libertação e integração do homem com os outros e consigo mesmo, é necessário que este desenvolva sua sensibilidade. O homem que não desenvolve sua sensibilidade se fecha

diante do mundo. Não consegue captá-lo na sua universalidade, mas apenas de modo unilateral e superficial. O que prevalece é uma visão restrita que fecha o indivíduo no seu individualismo e que acaba, portanto, solidificando nele uma compreensão distorcida da realidade. Ora, é nesse espaço que a concepção de uma educação ético-estética da realidade deve agir; na verdade, ela é uma tentativa de enfrentar a desumanização das relações sócio-afetivas e culturais na sociedade capitalista, e resgatar o reencontro do homem com a sua própria liberdade. (SOUZA, 1994, p. 39).

A possibilidade de transcender de maneira positiva a alienação pode ser trabalhada quando a arte se comunica com os homens, cedendo lugar à relação educativa que privilegie as relações ético-estéticas do indivíduo com seu mundo. A arte literária aparece então como desmistificadora e revolucionária, pois parte das representações sobre a realidade para a própria realidade e à verdade individual de cada leitor, sensibilizando e libertando das relações de poder.

Também nesse sentido, (BARTHES: 1989, p. 11) aponta que as relações sociais são impregnadas de relações de poder e faz referências à importância da língua e da literatura para compreensão e libertação do eu: “Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana é a linguagem — ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória, a língua”. Para o referido autor, na língua, servidão e poder se confundem e a literatura seria a possibilidade de liberdade, já que o texto poético, com sua pluralidade de sentidos, viabiliza ao seu leitor o que Barthes chamou de trapacear com a língua:

Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura*. (BARTHES, 1989, p. 15).

Para Barthes, discurso do poder é todo o discurso que engendra o erro e por consequência a culpabilidade. Sendo que a noção de poder não diz respeito apenas à história política do homem, mas está intrínseca em sua história inteira, pois é vinculada à linguagem. Para ele, toda língua é uma regência generalizada. A língua por sua própria estrutura, implica uma relação fatal de alienação, pois não é dado ao homem escolha. Ele é obrigado a dizer, utilizando os signos que já foram reconhecidos pela repetição. Só é possível haver liberdade, então, fora da linguagem, e o único meio para isso seria a literatura. Barthes chama de literatura o conjunto da complexidade do ato de escrever, o jogo com as palavras que produzem a liberdade.

Para Edgar Morin (2009), a partir de sua língua, o ser humano produz duas linguagens. Uma estaria ligada à lógica, ao empirismo, tendendo à objetividade do que

expressa. A outra relacionada ao simbólico, ao mítico, ao mágico, inclinada a, através de analogias e metáforas, traduzir as verdades subjetivas. Essas duas linguagens produzem dois estados, o prosaico, em que o ser humano esforça-se por racionalizar os fenômenos da vida e do mundo, e o estado poético de natureza subjetiva, que pode ser produzido pela dança, pelo canto, pelo culto, pelas cerimônias e, evidentemente, pela poesia. Sendo que, para esse filósofo, a fonte da poesia se perde nas profundezas do humano.

Ainda de acordo com Morin (2009), o estado prosaico e o estado poético correspondem a dois seres que habitam cada indivíduo, pois para ele, o ser humano é essencialmente constituído pela polaridade entre prosa e poesia. Entretanto, muitos fatores contribuíram para o apagamento da poesia e a supervalorização da prosa da vida.

Inicialmente, podemos nos referir a uma grande expansão da hiperprosa, que se articula à expansão de um modo de vida monetarizado, cronometrado, parcelarizado, compartimentado, atomizado e de um modo de pensamento no qual os especialistas consideraram-se competentes para todos os problemas, igualmente ligados à expansão econômico-tecnoburocrática. Diante dessas condições, penso que esta invasão da hiperprosa cria a necessidade de uma hiperpoesia. (MORIN, 2009, p. 40).

Com Morin entendemos que a crença despositada na ideia de progresso, no sentido de que o desenvolvimento científico, industrial e tecnológico trariam sempre benefícios para a evolução da humanidade, desviou o homem de sua essência sendo necessário corrigir o curso, já que o tempo provou que, apesar de benéfico em vários sentidos, esse progresso também distanciou o homem de sua natureza poética, fator fundamental para que viva em equilíbrio e seja capaz resgatar e desenvolver o que Morin chama de “necessidade de hiperpoesia”.

Fazendo um contraponto a todo esse processo desumanizante engendrado pelo desenvolvimento da técnica que expomos até aqui, salientamos que a Revolução Industrial apenas desencadeou o que hoje vivemos que é uma revolução tecnológica sem parâmetros históricos, a questão, para não ficar no âmbito do bem e do mal da tecnologia, não reside na tecnologia em si, que sabemos que é de vital importância o seu desenvolvimento para toda a humanidade. Em várias áreas, dos meios de transportes, meios de comunicação, para a medicina, e a uma lista infindável de setores em que a tecnologia atua e beneficia a humanidade, a questão não é o desenvolvimento tecnológico em si, mas o uso que se faz dessas tecnologias e do ser humano inserido nesse processo.

Em outras palavras, não há como contestar que o desenvolvimento tecnológico nos trouxe grandes vantagens e não há mais como conceber o mundo sem a tecnologia, porém,

embora seja fácil detectar que as novas tecnologias têm o poder de alterar nossos hábitos e nossas formas de agir, é bem mais difícil registrar que algumas também podem alterar radicalmente nossos modos de ser, como pensamos, como percebemos e organizamos o mundo externo e interno, como nos relacionamos com os outros e com nós mesmos, como sentimos. Essa dificuldade torna-se particularmente preocupante em um momento ímpar, como o que estamos vivendo neste início do século XXI, em que as novas tecnologias se expandem, penetrando em todos os contextos sociais e transformando o mundo numa velocidade assustadora.

É importante compreendermos que nós também estamos passando por transformações internas radicais em função de nossa exposição a esses aparatos tecnológicos, como fazemos parte do processo, fica mais difícil analisá-lo sem o distanciamento necessário para isso. No que tange à educação, paciência, atenção e a capacidade de compreensão do mundo, que está em constante movimento, ficam prejudicadas. Nossa visão a esse respeito não é pessimista, pois de acordo com Morin (2000), o desenvolvimento tecnológico, também nos legou o que o autor denomina de contracorrentes regeneradoras, segundo ele, frequentemente na história, as correntes dominantes provocam o desencadeamento de contracorrentes que podem mudar o curso dos acontecimentos, das quais devemos considerar:

- a contracorrente ecológica que, com o crescimento das degradações e o surgimento de catástrofes técnicas/industriais, só tende a aumentar;
- a contracorrente qualitativa que, em reação à invasão do quantitativo e da uniformização generalizada, se apegue à qualidade em todos os campos, a começar pela qualidade de vida;
- a contracorrente de resistência à vida prosaica puramente utilitária, que se manifesta pela busca da vida poética, dedicada ao amor, à admiração, à paixão, à festa;
- a contracorrente de resistência à primazia do consumo padronizado, que se manifesta de duas maneiras opostas: uma pela busca da intensidade vivida (“consumismo”); a outra pela busca da frugalidade e da temperança;
- a contracorrente, ainda tímida, de emancipação em relação à tirania onipresente do dinheiro, que se busca contrabalançar por relações humanas e solidárias, fazendo retroceder o reino do lucro;
- a contracorrente, também tímida, que, em reação ao desencadeamento da violência, nutre éticas de pacificação das almas e das mentes. (MORIN, 2000, p. 73)

Morin aponta então que, ainda que timidamente, há um movimento de retorno às raízes se formando como reação ao que vivemos como consequência do desenvolvimento das tecnologias. Para Morin, já podemos vislumbrar o irromper de uma política a serviço do ser humano, inseparável da política de civilização, que promete intensificar-se e ampliar-se ao

longo do século XXI e constituir múltiplos focos de transformação. Porém, a verdadeira transformação só poderia ocorrer com a transformação de todos num processo cíclico, operando assim uma transformação global.

Antônio Candido (2011) também defende que o nosso tempo, apesar de altamente desenvolvido tecnologicamente, é repleto de barbárie, apesar de chegarmos ao máximo da racionalidade técnica, os mesmos meios que permitem o progresso não garantiram a qualidade de vida esperada, ao contrário, provocam a degradação da maioria. Imersos nessas contradições, o humano perde o seu valor, sendo comparado a objetos, uma peça a mais na grande engrenagem do sistema econômico. Entretanto, aqueles que se empenham na transformação dessa situação, sabem que não se trata de mera utopia, e sim de possibilidade real de mudança, pois atualmente não se concebe mais o elogio à barbárie; as desigualdades sociais e os preconceitos não são mais vistos como algo natural.

Nas caricaturas dos jornais e das revistas o esfarrapado e o negro não são mais tema predileto das piadas, porque a sociedade sentiu que eles podem ser um fator de rompimento do estado de coisas, e o temor é um dos caminhos para a compreensão (CANDIDO, 2011, p. 173).

Apesar de ainda haver muitos casos de intolerância e violência contra as diferenças, os discursos políticos afirmam que não é mais possível admitir tais situações. Apesar de na prática pouco ou nada fazerem para mudar, isso mostra que a imagem da injustiça constrange, e que a insensibilidade diante da miséria deve ser pelo menos disfarçada, já que a média da opinião não é indiferente ao sofrimento alheio. A literatura se coloca como um tipo de escrita contra essa barbárie, em todos os tipos de manifestações literárias, desde a que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis das grandes civilizações, a literatura se situa contra essas contradições e em favor da humanização.

Temos assim, que o universo humano dotado de sensibilidade e magia que os novos tempos insistem em negar, subsiste em grande parte graças à arte poética, que entre os percalços do percurso, resiste. Combatendo os hábitos mecanizados de pensar e dizer, a poesia resgata no homem, os valores essenciais que vão se perdendo em meio às incoerências do mundo e, pela palavra, dá um novo, intenso e puro modo de enfrentamento das contradições em favor da humanização. A força poética nos liberta dessa situação soturna que o sistema econômico impõe, com a sua capacidade de encantar pela palavra, ao mesmo tempo que desperta criticamente o sujeito para que compreenda a realidade.

2.3 Leitura e declamação: uma possibilidade de humanização

Para Antônio Candido (2011, p.176), “assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado”. De acordo com esse ponto de vista, ainda que a maioria de nós não se dê conta, necessitamos da literatura para viver, pois durante a vigília, ela está presente na vida de todos, seja por meio da ficção escrita, das telenovelas, dos casos, noticiários ou canções.

Candido (2011) afirma ainda que assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. “Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CANDIDO, 2011, p. 177). A literatura, então, se configura como uma necessidade profunda do ser humano.

São bens incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, a opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 2011, p. 176)

Citando a Economia Política e sua teoria da utilidade marginal, segundo a qual o valor de uma coisa depende em grande parte da necessidade que temos dela, o autor vai mostrando pouco a pouco o valor e a importância da literatura na vida de todo ser humano. Para ele, os bens incompressíveis não são apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas também os que garantem a integridade espiritual e é justamente aí que entra a literatura como arte que humaniza.

Mário Vargas Llosa (2004) ao falar sobre a relação entre verdade e mentira nas obras literárias, também defende o direito à literatura, como uma arte capaz de humanizar. Afirmando que a vida real nunca foi e nem será suficiente para satisfazer os desejos humanos, Llosa aponta que os seres humanos são dotados de fantasia, e essa capacidade de criar com a imaginação cria um abismo entre o que somos e o que gostaríamos de ser, entre o que temos e o que desejamos. Assim a literatura é um atenuante que nos auxilia a suportar nossa realidade limitada.

Quando produz livremente sua vida alternativa, sem outra constrição que as limitações do próprio criador, a literatura estende a vida humana, acrescentando-lhe aquela dimensão que alimenta nossa vida recôndita:

aquela impalpável e fugaz, porém preciosa, de que só vivemos de mentira. É um direito que devemos defender sem rubor. Porque brincar com as mentiras, como fazem o autor de uma ficção e seu leitor, com as mentiras que eles mesmo fabricam sob o império dos seus demônios pessoais, é uma maneira de afirmar a soberania individual e defendê-la quando ameaçada; de preservar um espaço próprio de liberdade, uma cidadela fora do controle do poder e das interferências dos outros, no interior do qual somos, na verdade, os soberanos do nosso destino. (LLOSA, 2004, p. 25)

Conforme essa perspectiva, a leitura literária enriquece a existência humana e, mais do que isso, completa-a, compensando o homem de sua condição de desejar e sonhar sempre mais do que pode alcançar. De mais a mais, cria um espaço de liberdade que possibilita, ainda, o resgate de uma parte importante da memória que nos permite refletir sobre nossa condição de ser social. Mostrando a cada leitor que, nossas frustrações, grandezas ou mazelas, não são privilégios de cada um, mas sim, existem para serem compartilhadas com os demais. Assim, a partir da literatura, o homem tem a oportunidade de pensar como coletividade humana em detrimento do pensamento individualizado e, por isso, fragmentado de si e do mundo.

Um mundo sem literatura teria como traços principais, de acordo com Llosa (2004), o conformismo e a submissão ao que é estabelecido mesmo antes do nascimento. A literatura é um meio de conhecimento de verdades profundas sobre a realidade humana, pois alguns romances ou poemas têm a capacidade de nos mostrar um lado obscuro de nós mesmos que pode ser até monstruoso. A literatura, não a ciência, foi a primeira a investigar os abismos do fenômeno humano e a descobrir seu potencial destrutivo e autodestrutivo. Assim, um mundo sem literatura seria cego a essas questões; conhecê-las e principalmente reconhecê-las como parte de nós, nos permite transformá-las.

Llosa (2004, p. 359), afirma que “toda boa literatura é um questionamento radical do mundo em que vivemos”, sendo assim, ela não diz nada aos seres humanos que se contentam com a vida tal como a vivem. Ela é alimento para os rebeldes e inconformados. Disso advém sua importância como arte transformadora, pois sem uma dose de rebeldia e inconformismo contra a mediocridade e opróbrio da vida, estaríamos vivendo ainda num estágio primitivo, a ciência e tecnologia não teriam se desenvolvido, os direitos humanos não seriam reconhecidos e nem a liberdade existiria.

E não existe melhor fermento de insatisfação diante do que existe que a literatura. Para formar cidadãos críticos e independentes, difíceis de manipular, em permanente mobilização espiritual e com uma imaginação sempre em brasa, nada como as boas leituras. (LLOSA, 2004, p. 360-361)

A literatura nos forma e nos transforma à medida que nos permite experimentar um mundo cujas leis rompem com a vida real; por isso nos torna mais aptos para lidar com as adversidades e nos devolve a poesia da existência.

A importância da leitura literária, portanto, reside no fato de que o ato de ler implica a capacidade de compreender que, conforme afirma Roland Barthes (1989, p. 12), “a língua não se esgota na mensagem que engendra; ela pode sobreviver a essa mensagem e nela fazer ouvir, numa ressonância muitas vezes terrível, outra coisa para além do que é dito”. No caso dos poemas, que é o objeto de leitura escolhido para a intervenção prática nesse estudo, ainda que alguns sejam herméticos, e aparentemente sem referência suficientemente clara à realidade, possui sonoridade, tonicidade, rima. Ou seja, o poema é uma forma que suscita emoções no leitor, permitindo a percepção nítida de sentimentos que antes da leitura estavam em estado vazio e sem consistência, para o da forma construída, palpável, concreta e, assim, humaniza ao ampliar a capacidade de ver, sentir e recriar sentidos.

Por estarmos tratando do texto poético como um tipo de leitura capaz de humanizar, é imprescindível ressaltar o que Antônio Candido (2011) chama de humanização:

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182).

A literatura dialoga com a vida social e faz a ponte entre o complexo universo homem-linguagem-mundo, desenvolvendo a capacidade de sentir, já que, utiliza a linguagem, mas, sobretudo, está relacionada principalmente com o imaginário e com símbolos que lhe dão liberdade ao representar as coisas do mundo. Sobre essa liberdade, Antônio Candido diz:

[...] é o quinhão da fantasia, que às vezes precisa modificar a ordem do mundo justamente para torná-la mais expressiva; de tal maneira que o sentimento da verdade se constitui no leitor graças a esta traição metódica. Tal paradoxo está no cerne do trabalho literário e garante a sua eficácia como representação do mundo. (CANDIDO, 2006, p. 21)

Partindo da expressão do mundo, a literatura pode ser um veículo de mudanças de atitude pela forma como interage, paradoxalmente, com o homem. Devido a sua maneira às

vezes fantasiosa de representar os fatos sociais, simplifica ao leitor compreendê-los e internalizá-los.

O trabalho de leitura e declamação com o texto poético, desenvolvido na escola, configura-se, assim, numa experiência com esse universo particular da linguagem impregnado de significações, mas que depende do leitor, ser histórico e social, para lhe atribuir variados sentidos de acordo com o seu lugar no mundo. Ao se identificar com um texto, pensar sobre ele, declamá-lo, o aluno modifica-o e é modificado por ele, pois nunca se é o mesmo após cada experiência vivida.

No que diz respeito à declamação de poesias, a interação pessoal que acontece entre leitor e texto durante uma leitura em voz alta de um poema, é uma chance para que o aluno/leitor realize suas próprias descobertas não controláveis no ato de ler.

Obviamente não estamos falando da leitura comumente cobrada na escola, com o desafio de não “errar”, uma leitura para controle e averiguação de resultados fixos, padronizados. Estamos tratando aqui de uma leitura interpretativa, lúdica. Nesse caso, o leitor estabelece um vínculo íntimo com a palavra literária, em que a sua respiração e batimentos cardíacos podem ser - e geralmente são - alterados; quando tocado pelo texto sua pele arrepia, e nesse contato sensorial profundo, e entre as diferentes possibilidades de timbres e volumes que sua voz materializada em poesia vai emprestando ao texto diversas interpretações e significações, transcende o corpo e reverbera também no outro, o ouvinte.

Para Paul Zumthor (2014), existe uma conexão entre performance e leitura que coloca o leitor como ponto de partida do encontro com a voz poética e o corpo adquire importância singular. A noção de *performance* em Zumthor é um conceito complexo, passando por sua experiência de medievalista, o autor aborda concepções da teoria literária para a poética oral e faz a diferenciação entre *performance* e simples leitura, em voz alta ou não. A principal diferença reside na intensidade da presença do corpo que permite ao leitor sentir a poesia do texto. Ao considerar a voz, não somente nela mesma, mas como emanção do corpo e que, sonoramente, o representa de forma plena, o autor discorre sobre o que é o corpo e qual é o seu papel na leitura e percepção sensorial do texto literário:

No entanto, é ele que eu sinto reagir, ao contato saboroso dos textos que amo; ele que vibra em mim, uma presença que chega à opressão. O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para o melhor e para o pior. Conjunto de tecidos e de órgãos, suporte da vida psíquica, sofrendo também as pressões do social, do institucional, do jurídico, os

quais, sem dúvida, pervertem nele seu impulso primeiro. Eu me esforço, menos para apreendê-lo do que para escutá-lo, no nível do texto, da percepção cotidiana, ao som dos seus apetites, de suas penas e alegrias: contração e descontração dos músculos; tensões e relaxamentos internos, sensações de vazio, de pleno, de turgescência, mas também um ardor ou sua queda, o sentimento de uma ameaça ou, ao contrário, de segurança íntima, abertura ou dobra afetiva, opacidade ou transparência, alegria ou pena provindas de uma difusa representação de si próprio (Zumthor, 2014, p. 27-28).

Nesse sentido, temos que o leitor, ao materializar em sua voz o texto escrito, pode provocar em si sentidos diversos e o texto, por sua vez, ao internalizar-se no leitor, confere a ele novas possibilidades de compreensão do mundo. Sendo assim, a leitura em voz alta, e a declamação de poemas não é um processo mecânico de transposição de um texto para a voz. Não é uma ação previsível, pois está subordinada à percepção dos sentidos do corpo. Ao dar voz ao texto, este ecoa no corpo como um todo e, por isso, mesmo que se tenha ensaiado inúmeras vezes, no momento em que se coloca na voz, nem o texto nem o leitor são mais os mesmos.

No ato da declamação, o declamador se expõe ao risco, pois podem ocorrer imprevistos, surpresas, frustrações, a declamação, portanto, não se limita à mera repetição do texto escrito, pois permite inovações, improvisações. É uma experiência de transposição de obstáculos e limites, que podem ser associados aos riscos, obstáculos e limites que a vida nos impõem cotidianamente. Deste modo, ao transpor os seus limites no ato da declamação, o declamador termina a sua apresentação mais vivo, mais fortalecido e mais apto a superar as adversidades humanas.

Para esquadrihar esse assunto, de maneira teorizada e com maior profundidade, recorreremos mais uma vez a Zumthor (2014). Para ele, os caracteres físicos da voz são percebidos como presença na poesia. Como exemplo, esse teórico cita o fato de que, do contato com obras literárias, podem surgir expressões tais como: “esse texto me diz” ou “esse texto me fala”, numa referência à oralidade ou, mais especificamente, a uma vocalidade sentida como presença. Para o autor, essas expressões evidenciam um sentimento confuso que emerge da junção entre os vínculos naturais que existem entre a linguagem e a voz e permitem incessantes criações de sentidos no ir e vir da voz se impregnando de palavra e da palavra se impregnando de voz. Ainda sobre a importância da voz relacionada com a essência da poesia, Zumthor elenca seis teses:

Primeira tese: a voz é o lugar simbólico por excelência; mas um lugar que não pode ser definido de outra forma que por uma relação de distância, uma articulação entre o sujeito e o objeto, entre o objeto e o outro. A voz é, pois, inobjetével. **Segunda tese:** a voz, quando a percebemos, estabelece ou restabelece uma relação de alteridade, que funda a palavra do sujeito. **Terceira tese:** todo objeto adquire uma dimensão simbólica quando é vocalizado. Concebem-se as implicações dessa tese para a poesia; tanto mais ela permanece plenamente verdadeira quanto mais a voz é interiorizada, e não se produz percepção auditiva registrável por aparelhos. **Quarta tese** (também se referindo diretamente ao poético): a voz é uma subversão ou uma ruptura da clausura do corpo. Mas ela atravessa o limite do corpo sem rompê-lo; ela significa o lugar de um sujeito que não se reduz à localização pessoal. Nesse sentido, a voz desaloja o homem do seu corpo. Enquanto falo, minha voz me faz habitar a minha linguagem. Ao mesmo tempo me revela um limite e me libera dele. **Quinta tese:** a voz não é espetacular; a voz não tem um espelho. Narciso se vê na fonte. Se ele ouve sua voz, isso não é absolutamente um reflexo, mas a própria realidade. **Sexta tese:** escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte. Essa voz, dirigindo-se a mim, exige de mim uma atenção que se torna meu lugar, pelo tempo dessa escuta. Essas palavras não definiriam igualmente bem o fato poético? (ZUMTHOR, 2014, p. 81 – grifos nossos)

São conceitos complexos que o autor apresenta nessas seis teses, pois alguns agregam conhecimentos, que vão da filosofia, psicologia, literatura, linguagem e outros tipos de fundamentos. Com tais características, podemos dizer que a leitura do texto poético é a escuta de uma voz. Se for pronunciada em voz alta irá repercutir no ouvinte; se for uma leitura silenciosa, o leitor ainda assim poderá ouvir a sua própria voz. O ato de ouvir-se estabelece uma autocomunicação. A ação de ouvir o outro constitui uma interação e uma relação de alteridade que nos torna mais conscientes de nossa condição humana. Ao mesmo tempo percebemos que nossa existência, além de estar intimamente ligada a outrem, se torna mais rica à medida que desenvolvemos a capacidade de nos colocar no lugar do outro, dialogar e valorizar as diferenças existentes. Ao afirmar que a voz desaloja o homem de seu corpo, o autor nos diz que o corpo é simultaneamente o ponto de partida e o ponto de origem do discurso poético.

Nessa perspectiva, o texto poético significa o mundo na ordem do sensível e, através do corpo e da voz, o texto desperta a consciência confusa de estar no mundo, consciência essa que transcende a materialidade do corpo e do mundo e é confusa por ser anterior aos nossos afetos e julgamentos. A voz, que antes repousava no silêncio do corpo, ao emanar dele retorna, ou ecoa, e torna-se significativa carregada de simbolismos, definindo bem o fato poético.

Alfredo Bosi (1977) ao falar da voz, afirma que é possível uma nova representação dos seres por meio da voz ao viabilizar vários deslocamentos de sentido de um mesmo objeto mediante a entonação. Já que a correlação entre o som do signo e o objeto não é auto-evidente, a mediação de um sujeito que interprete um determinado código linguístico, altera os significados, já que este não dispõe de um som para cada experiência. O autor define a voz como “o ser da linguagem”.

O seu ser, que não se vê, não move diretamente a coisa, substitui-a, evoca-a, faz que ela dance com outras coisas, leva-a rápido da esfera da imagem para a do conceito e a traz de volta, no ritmo e na melodia, ao estado de pura sensação. (BOSI, 1977, p. 56)

Um mesmo som pode constituir signos de conotações totalmente diferentes, já que a pronúncia e a entoação podem alterá-los. Daí a importância do declamador, que ao assumir o papel de gestos vocais, pode modular a matéria fonética o quanto quiser e puder a fim utilizá-la para alcançar o caráter sensível daquilo que representa com a voz de maneira pitoresca.

É importante ressaltar também a interação entre a plateia e o declamador, nessa dinâmica entre a voz, o texto e a presença do corpo. Já que a natureza do trabalho com o grupo de declamadores prima pela oralidade, recorreremos a alguns conceitos de Paul Zumthor (1997) em sua obra *Introdução à poesia oral*, na qual o autor afirma que os movimentos do corpo são constituídos de uma poética e que a oralidade não se resume apenas à ação da voz, mas implica em tudo o que, em nós, se remete ao outro. Assim, tanto um gesto mudo, quanto um olhar compõem a oralidade.

Quanto a relação complexa da gestualidade com a linguagem, parece hoje que ela exige três séries de definições: reduntante, o gesto completa a palavra; precisando-a, dissipa nela uma ambiguidade; enfim, substituindo-a, ele fornece ao espectador uma informação, denunciando o não dito. (ZUMTHOR, 1997, p. 205)

O declamador, portanto, através do seu corpo, atravessado pela poesia do texto, interage simultaneamente com o público, com o poema e consigo mesmo. Completa, assim, com o corpo, os sentidos que o texto provoca, marcando com a presença corporal performática, o apelo à atenção e emoção. A declamação ultrapassa o limite da simples leitura, ela pode aflorar os sentidos daquele que declama e o declamador pode reverberar para o público o que está sentindo através de sua voz e do seu corpo.

Diante de tudo o que o foi exposto até aqui, ler e ouvir poesia (na escola ou não), não se trata simplesmente de transmissão de informação ou representações, mas acontecimento e busca de sentido. Por conta disso é tão importante que essa busca aconteça por meio da arte literária que é imaginação e criação simultaneamente. A capacidade de inventar é uma aptidão natural dos seres humanos e imaginar um mundo possível e começar a construí-lo a partir da imaginação, é uma força imanente ao literário. A literatura nos ensina que não há um sentido único para as coisas, não há uma verdade a ser descoberta, não há como extinguir o temor e a angústia diante do desconhecido, porém, ao nos proporcionar que nos voltemos para o detalhe, para o simbólico, para a abundância de sentidos, nos possibilita (re)significar as visões pré-fabricadas da vida, afirmando em nós a capacidade para suportar as dores ao mesmo tempo em que nos possibilita que nos tornemos mais humanizados.

CAPÍTULO III – Descrição e Análise dos Resultados – perspectivas de ação docente

3.1 A poesia em (inter)ação na escola: Relato da experiência

O projeto de leitura e declamação foi desenvolvido no segundo semestre do ano letivo de 2014, momento em que nossa atividade docente estava distribuída entre cinco turmas de mesma fase e ciclo, todas correspondentes ao sexto ano do Ensino Fundamental. Por esse motivo, optamos por não desenvolver o projeto em uma única sala e sim trabalhar no formato de oficinas extraclasse e agregar alunos de todas as salas, acreditando, assim, que o alcance do projeto seria maior, afetando indiretamente todas as turmas. A intenção inicial era realizar um encontro semanal, com duração de uma hora, para a realização de rodas de leituras, comentários sobre os textos lidos e ensaios para declamação.

A opção por trabalhar por projeto e extraclasse também foi porque o tipo de atividade planejada teria maior probabilidade de ser melhor executada com um grupo menor de alunos do que numa classe completa, consideramos também a importância de divulgar na escola essa maneira de trabalhar, já que os estudos por projetos enquanto metodologia de ensino, podem contribuir para o trabalho escolar, no sentido de contemplar o conhecimento em uma perspectiva de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade. Outro ponto que nos levou a essa escolha foi o fato de pretendermos que o grupo de declamadores fosse um projeto permanente da escola podendo ser renovado a cada ano com a substituição eventual de alguns participantes, já que alguns alunos mudam de escola, de cidade, começam a trabalhar ou a desenvolver outras atividades e não conseguem conciliar ou simplesmente se desinteressam.

Tendo em vista que o projeto de leitura e declamação foi direcionado a alunos do sexto ano, em que a faixa etária está entre 11 e 12 anos, portanto pré-adolescentes, jovens que estão num período instável da vida, de descobertas e mudanças rápidas e sentimentos aflorados, a intenção era trazer para discussão um tipo de leitura marcante para o leitor, algo mais do que conhecer o que se leu, mas uma provocação aos sentidos. Um tipo de leitura que estabelece uma relação com o texto da qual não se pode escapar ileso, com uma abordagem em que se ressalta o âmbito sensorial da palavra literária e do ato de ler, sendo assim capaz de despertar maior interesse e o ato de ler – e estudar literatura na escola - não ficaria restrito a categorizações, padronizações, muitas vezes distanciadas e alheias à complexidade do texto e aos sentidos do leitor, e que poderia desmotivá-lo.

As práticas realizadas foram pensadas para esse grupo específico de alunos para os quais já ministrávamos aulas de Língua Portuguesa há um semestre, pois, como já dissemos,

projeto foi desenvolvido segundo semestre escolar, portanto, já tínhamos um conhecimento prévio dos sujeitos da pesquisa. Todas as dinâmicas realizadas, bem como toda a condução do projeto, do início até a sua atividade final que foi o sarau, foram planejadas, criadas e executadas por nós, não foi retirada de nenhum manual, guia orientativo, livro teórico ou coisa do gênero. O registro das atividades para posterior descrição e análise foi feito geralmente por meio de gravação de áudio e, algumas vezes anotações escritas, também foi feito registros fotográficos e algumas filmagens.

Mesmo conhecendo a dificuldade dos alunos com a escrita, privilegamos nesse trabalho o desenvolvimento da oralidade. A partir dos conceitos estabelecidos por Zumthor (2007) percebemos que são de considerável importância dispensar atenção no que tange ao estudo não apenas da poética oral, e da valorização da oralidade como um todo, mas também da canção:

Ninguém sonharia em negar a importância do papel que desempenharam na história da humanidade as tradições orais. As civilizações arcaicas e muitas culturas das margens ainda hoje se mantêm, graças a elas. E ainda é mais difícil pensa-las em termos não-históricos, e especialmente nos convencer de que nossa própria cultura delas se impregna, não podendo subsistir sem elas. A mesma coisa ocorre com a oralidade da poesia: admite-se a realidade como uma evidência, quer se trate de etnias africanas ou ameríndias; é preciso um esforço de imaginação para reconhecer entre nós a presença de uma poesia oral bem viva. Um exemplo entre muitos: segundo Le martin de 16 de abril de 1981, são compostas, a cada ano, na França, dez mil canções, entregues a 3.000 cantores profissionais cujas gravações enchem centenas de discos... Apesar da importância dessas cifras, a maior parte dos estudiosos de poesia as ignoram. (Zumthor, 2007, p. 10)

Em nosso estudo utilizamos canções com dois intuitos, primeiro como fator de motivação, já que o trabalho com música é capaz de tocar a sensibilidade e também é prazeroso, portanto seria interessante não apenas para os alunos mas também para o público na ocasião da realização do sarau; e o segundo como uma forma de expandir a percepção cultural dos alunos, já que em nossa região predomina dois tipos de músicas que é o funk e o sertanejo, assim tiveram oportunidade de conhecer outros ritmos e intérpretes que não conheciam.

Como vimos, na citação acima, Zumthor (2007) não apenas destaca a importância das tradições orais como também a força poética das canções. O autor também lamenta a ausência de uma ciência da voz que traria para o estudo da poesia oral uma base teórica que lhe falta e que pudesse abarcar para além da física e da fisiologia, mas que explorasse seus aspectos linguísticos, antropológicos e históricos.

Em razão de um antigo preconceito em nossos espíritos e que performa nossos gostos, todo produto das artes da linguagem se identifica com uma escrita, donde a dificuldade que encontramos em reconhecer a validade do que não o é. Nós, de algum modo, refinamos tanto as técnicas dessas artes que nossa sensibilidade estética recusa espontaneamente a aparente imediatez do aparelho vocal. (Zumthor, 2007, p. 11)

O autor esclarece nesse trecho que há uma antiga tendência em sacralizar a escrita e, por conseguinte, o desenvolvimento da oralidade vai sendo relegado a segundo plano. No entanto, percebemos que essa atitude reflete numa deficiência na formação dos jovens na escola, visto que o ser humano em sua complexidade necessita de uma educação que integre todos os seus aspectos o que significa o reconhecer que possui uma voz e saber a importância de exercer o direito de utilizá-la.

Assim buscamos desenvolver atividades que possibilitasse o desenvolvimento da oralidade em comunhão com o acesso à cultura musical brasileira e a leitura de textos poéticos. A escolha das músicas e dos textos trabalhados se deu de maneira aleatória, selecionamos de acordo com o nosso gosto pessoal e caso fosse necessários, faríamos alterações ou substituições no decorrer do projeto, no entanto, não houve necessidade de mudança de rumo, pois os alunos demonstravam gostar do material que levávamos a cada encontro.

Ainda na fase em que o projeto estava sendo estruturado, mentalmente e no papel, todas as cinco salas foram avisadas que seria desenvolvido na escola um trabalho com a leitura e declamação. Poucos detalhes foram fornecidos, mas explicamos que o caráter do projeto era a leitura de textos poéticos e que o grupo iria apresentar os poemas lidos para toda a escola. Explicamos também que o número de vagas seria limitado a três alunos por turma, totalizando um grupo de quinze alunos e que o grupo teria encontros semanais, fora do horário de aula. Avisamos, ainda, que seria divulgado o período de inscrição no mural da escola.

Esta estratégia foi utilizada porque o objetivo não era selecionar alunos por apresentar habilidade ou intimidade com a leitura e nem o contrário. Não queríamos excluir alunos ditos indisciplinados ou que apresentassem dificuldades para se expressar ou para ler. A intenção também era a de observar quem iria se interessar por um projeto de leitura, mesmo sem ter clara dimensão do que se tratava, pois, os alunos, em sua maioria, desconheciam o sentido da palavra “declamação”. Aqueles que demonstrassem interesse seriam bem-vindos.

Assim que o projeto foi qualificado e aprovado junto à Universidade, no final do mês de agosto, retornamos para a escola para dar início à intervenção prática. Nesse período aconteciam os jogos interclasses, momento em que os alunos ficam extremamente empolgados e envolvidos com os acontecimentos, os jogos, a torcida, a competição e quase não têm olhos para outra coisa. Como o prazo para o desenvolvimento do projeto era curto, de setembro a dezembro, mesmo temendo que os alunos não dessem atenção, foram afixados cinco avisos ao lado das portas das salas de aula dos alunos envolvidos. Isso foi feito após o horário de aula. No dia seguinte, para nossa surpresa, vários alunos vieram nos procurar para fazer inscrição. Ao final do dia, as vagas se esgotaram, tendo sido impossível contemplar todos os interessados.

Além dos quinze previstos, foram admitidos mais dois alunos que insistiram muito para participar, alegando que nunca se interessaram por nada na escola, e que agora que queriam, não poderiam ficar de fora. Infelizmente, esses frequentaram poucos encontros e desistiram para se dedicar aos treinos de *futsal* que ocorriam nos mesmos dias e horários.

O primeiro encontro do grupo aconteceu no dia 11/09/2014. A escola possui uma sala de vídeo, que é espaçosa, equipada com ar condicionado, caixa de som, projetor de vídeo e cadeiras de plástico que podem ser encaixadas e colocadas à parte liberando a sala para ensaios e dinâmicas, por essas características propícias ao desenvolvimento do nosso trabalho, esse foi o local escolhido para os nossos encontros.

No horário combinado, os alunos foram chegando e sem que fosse pedido, pegaram as cadeiras e se organizaram em círculo. Sentaram-se lançando olhares curiosos enquanto aguardávamos que todos chegassem para começarmos. Compareceram os dezessete que estavam inscritos. Consideramos interessante a forma como se organizaram, pois já demonstrou que esperavam uma maneira diferente de tratar a leitura, inclusive da configuração da sala de aula onde, geralmente, ficam dispostos em filas. De fato, o objetivo era um tipo de leitura literária distinto das propostas a que estavam habituados nos contatos com livros didáticos. Estes usualmente buscam controlar o entendimento do texto, reduzindo a liberdade do leitor.

De maneira informal, explicamos a natureza do projeto aos alunos. Falamos um pouco sobre a linguagem usada nos poemas, tentando esclarecer que, nesse tipo de texto, aquilo que se busca, ainda que se encontre, sempre pode ter muitos outros sentidos e cada leitor pode ter um olhar e uma compreensão diferente, já que o texto literário permite, por vezes, mais incertezas que asserções. Falei ainda que aos poucos a intimidade com o texto iria se ampliando, de tal forma que ficaria possível o domínio sobre as possibilidades que o texto

oferece, ou seja, os limites da compreensão que se manifesta pela maior ou menor relação com o texto.

Nesse primeiro encontro foi distribuída uma cópia do poema “Estatuto do homem”⁴ de Thiago de Mello para cada aluno. A intenção de começar com este texto foi por se tratar de um longo poema que permite trabalhar, já de início, o espírito de coletividade. A leitura foi organizada de forma que cada um lesse um artigo, já que no poema cada estrofe é um artigo. Como os alunos estavam estudando sobre a ditadura militar nas aulas de história, falamos brevemente sobre as condições de produção do texto, que foi escrito no Chile em 1964, quando o poeta estava exilado devido aos movimentos repressores do período do governo militar.

Fizemos uma segunda leitura e então foi pedido que, na medida do desejo de cada um, fossem feitos comentários sobre as impressões que tiveram sobre o texto. Objetivávamos, nesse primeiro encontro a realização de experiências de leituras, permitindo que a interlocução com as palavras provocasse, nos alunos-leitores, deslocamentos e transformações. Não queríamos que o texto fosse dominado pelo aluno, por isso não levamos dicionários, mesmo sabendo da existência de palavras que não faziam parte do vocabulário deles e que, por isso, fugiria de sua compreensão. Desejávamos o contrário, que como leitores fossem tocados pela materialidade das palavras, pelo seu jogo de sentidos, compreendendo o todo independentemente de uma ou outra palavra que lhes escapasse o significado.

Começaram os comentários justamente sobre as palavras desconhecidas do texto, então, explicamos que não havíamos levado dicionários, pois o propósito era nos ater aos sentimentos, imagens, pensamentos, que a leitura nos provoca. Então, imediatamente, duas alunas disseram que o mundo seria uma “chatice” se tudo o que está ali escrito, fosse de fato lei. Outro aluno disse que o que mais chamou sua atenção foi o motivo pelo qual o poema foi escrito, uma forma de protesto contra o sofrimento do povo brasileiro. Outro participante aproveitou para complementar que há tantos anos foi escrito e ainda hoje tanta gente sofre da mesma situação e como seria bom se esse poema fosse lei de verdade e principalmente se a lei fosse cumprida. Esse mesmo aluno, no dia seguinte pediu permissão para ler o poema para os colegas da sala, assim, o projeto de fato não se restringiu apenas ao grupo de leitores/declamadores, mas começava a ser propagado pela escola.

Outros comentários foram surgindo aos poucos, os alunos diziam que estavam com medo de “errar” a resposta. Mais uma vez tivemos que explicar que não havia respostas

⁴ In: **Vento Geral, Poesia 1951- 1981**. Em anexo, página 107.

prontas, ou certas, ou erradas, já que foi pedido apenas para comentarem as lembranças, sensações, emoções que a leitura despertara. Explicamos que aquele que achou uma “chaticice” estava tão certo quanto o que se comoveu com o sofrimento do povo brasileiro, mas que poderíamos pensar juntos a respeito das duas opiniões depois de uma nova leitura. Assim fizemos, chamando atenção à percepção das múltiplas possibilidades de olhar para o texto poético, respeitando o olhar diferente de cada um.

Terminamos esse primeiro dia de oficina com sentimento de satisfação em relação aos resultados. Apesar de a maioria ter ficado intimidado e não ter se expressado, os que falaram demonstraram que o texto provocou uma reflexão sobre a condição humana. Houve opiniões diferentes sobre o texto, como não poderia deixar de ser, já que se trata de um texto complexo, mas os alunos demonstraram interesse na discussão e foram avisados que posteriormente voltaríamos a esse texto e que ensaiaríamos uma apresentação em equipe, cada um responsável por declamar um artigo.

Assim que as atividades foram iniciadas, percebemos que com apenas um encontro por semana o prazo não seria suficiente para a realização de um trabalho consistente. Tínhamos disponíveis para a execução do projeto apenas quatro meses, considerando o calendário escolar com seus feriados, semana científica, jogos, reuniões entre outras atividades escolares que acabariam por reduzir os dias previstos para as oficinas com o grupo. Além disso, haveriam outras duas semanas em que não haveria encontro com os alunos, pois precisaríamos nos ausentar para cumprir os créditos do Mestrado que ainda estava em andamento.

Diante dessa observação, foi marcada uma reunião com os alunos participantes do grupo, para propor o aumento para mais um encontro por semana, ficando assim, ampliado o tempo em que ficaríamos juntos. Antes de terminar de expor essa situação, vários alunos se manifestaram para dizer que já haviam conversado entre si a respeito e que também iriam pedir para aumentar os dias de encontro e ainda acrescentaram que acreditavam que uma hora passava depressa demais e não dava tempo para quase nada e que gostariam que as oficinas durassem no mínimo uma hora e meia.

Apesar de querer, nem todos os participantes conseguiram autorização dos pais para ficar mais tempo e, por esse motivo, aumentamos um encontro, mas quanto à duração, ficou acordado que passaríamos do horário apenas com aqueles que pudessem ficar e os outros seriam liberados. De qualquer forma, essa disposição e vontade dos alunos em aumentar o tempo das atividades levou-nos a uma constatação inicial de que a prática com o

texto literário estava surtindo efeito. Restava saber quais eram os elementos motivadores: o texto, a metodologia utilizada, as duas coisas juntas, ou outros elementos.

No segundo encontro, começamos com um exercício respiratório com balões e falamos da importância de se respirar corretamente para a saúde e para falar em público. Muitos alunos ficaram envergonhados e não quiseram fazer o exercício, pois era necessário expandir e contrair o abdômen e a região diafragmática. Percebemos então, a necessidade de se fazer um trabalho corporal nas próximas oficinas, para a auto-aceitação e desinibição.

A leitura nesse dia foi a música “De sabugo a Visconde”⁵ de Lenine. Após distribuir uma cópia impressa para cada aluno, fizemos uma roda de leitura como no primeiro encontro. Antes de pedir aos alunos que falassem sobre suas percepções sobre o texto, eles já se prontificaram a falar. Isso mostra o quanto estão “formatados” e condicionados a seguir modelos. Na cabeça deles, esse segundo encontro deveria ser exatamente como o primeiro. Como no primeiro encontro foi assim, julgaram que essa seria a dinâmica de todos os encontros. Essa “robotização” do aluno que acontece nas séries iniciais dificulta um trabalho não tradicional em sala de aula, pois sempre que se propõe uma atividade lúdica, alguns logo perguntam se não será feito nada na aula do dia. Vão ficando pouco a pouco insensíveis ao aprendizado que se tem no contato com a arte, engendrando um pensamento pragmático e competitivo desde muito cedo.

Antes de iniciar as falas sobre o texto, pedimos para que tirassem as cadeiras e deixassem a sala bem livre, logo em seguida avisei que se tratava de uma música. Ninguém a conhecia, colocamos a música para tocar, e pedimos para que se deixassem envolver por ela e usassem o espaço como quisessem. Como a música tem um ritmo animado e trata sobre a vida do Visconde de Sabugosa, personagem do Sítio do Pica-pau Amarelo de Monteiro Lobato, história conhecida por todos os alunos, o envolvimento foi empolgante. Dançaram, e cantaram juntos, mesmo os que demonstram timidez no cotidiano da sala de aula e não se manifestaram no encontro anterior. Quando terminou a música pediram para repetir, porém foram informados que era hora de voltar as cadeiras para o lugar e falar sobre o texto.

O trabalho corporal já havia começado sem que eles se dessem conta. Agora, mais descontraídos, queriam falar, mas antes, pedimos que se começasse pelos mais tímidos e os que se mostraram aparentemente impermeáveis à linguagem poética, chamando-os pelos nomes concedemos a eles a oportunidade de falar em primeiro lugar, pois as vezes acontece de alunos com esse perfil dizerem que o colega já disse o que estavam pensando e por isso

⁵ In: **Lenine.Doc**. Universal: 2010 CD. Em anexo, página 97.

não precisam falar mais, mas mesmo tendo espaço para iniciar os comentários, se recusaram novamente. Assim que a palavra foi passada aos demais, apontaram a transformação que ocorreu na vida do sabugo em Visconde por meio da leitura. Discorreram sobre a possibilidade de viajar e conhecer coisas e lugares e da vasta experiência que a leitura permite e que a música traduz muito bem. Encerramos o encontro do dia novamente cantando e dançando a música/poema, e mais uma vez os alunos demonstraram muita alegria na participação, mesmo os que se calaram durante os comentários.

No encontro seguinte, foi usada uma estratégia de leitura diferente. Colocamos vários poemas espalhados sobre a mesa, mas com a parte escrita para baixo e pedimos para que alguém se voluntariasse a sortear um e ler, em pé, para os demais colegas. Uma aluna que geralmente contesta as atividades e usa a negação do que está posto na tentativa de se auto-afirmar, quis ser a primeira. Ela sorteou o poema “Motivo”⁶ de Cecília Meireles. Terminou a leitura e foi logo dizendo: “Não entendi nada!”. Outros, já afoitos para falar gritaram: “Eu entendi, deixa eu falar!” É muito comum a maioria dos participantes desse grupo e aos demais colegas de suas respectivas salas de aula a inabilidade de ouvir e a urgente necessidade de falar. Tentamos usar essas oportunidades para também trabalhar o respeito para com a fala do outro, o saber a hora de falar e de calar e saber esperar o momento oportuno de se manifestar.

Sugerimos à aluna que estava com a palavra que fosse por partes e lesse novamente os quatro primeiros versos. Ela o fez e ao terminar a leitura solicitada repetiu que continuava sem entender. Utilizei a situação para explicar que o texto poético não deve ser encarado como algo a ser decifrado, mas como uma materialidade verbal que atua no leitor, e tanto pode incomodá-lo ou encantá-lo, pois desperta sentimentos.

Abrimos espaço para a discussão do texto com a participação de todos e fluiu uma reflexão interessante, em um dado momento, devido aos versos: “Não sou alegre nem triste:/sou poeta.”, vários alunos disseram que na vida deles não havia nada de alegre. Apenas uma disse que a vida dela era de tristezas e alegrias e muitos se calaram. Então começamos juntos a fazer uma leitura mais profunda do poema comparando com as próprias vidas, enquanto nós, na posição de professora mediadora das reflexões que se desdobravam, íamos perguntando: Será mesmo que só há tristeza nas vidas? O que os deixam tristes? O que os deixam felizes? Os alunos foram aos poucos, por meio das próprias ponderações que faziam, com o mínimo possível de intervenção no raciocínio desenvolvido, percebendo no poema a discussão sobre a transitoriedade da vida, as inquietações que perpassam a existência de todos

⁶ In: Viagem e Vaga Música. Em anexo, página 110.

os seres, reconhecendo que todos passam por alegrias e tristezas como humanos que são. E, portanto, suas vidas não eram apenas feitas de tristezas. A intenção não era a de mudar a percepção que os alunos tinham sobre si, mas sim problematizar os sentimentos que surgiram a partir da leitura para que pudessem se conhecer melhor e desenvolver um melhor relacionamento com eles mesmos.

A ideia inicial era ler pelo menos uns três poemas nesse dia, mas ficamos apenas nesse, pois a discussão fluiu além do esperado. Foi possível perceber nos alunos uma mudança na percepção cotidiana, geralmente automatizada, de repetição de conceitos cristalizados, relacionaram-se com o que foi lido para além de um olhar racionalizado ou classificador, cumprindo o propósito de degustar as palavras, abrir-se aos sentidos múltiplos do texto observando os próprios sentimentos. Até mesmo o tema da morte apareceu na associação feita por uma aluna com o último verso do poema: “E um dia sei que estarei mudo: mais nada.” Completando sua interpretação, essa aluna falou das vantagens de se sentir completo, pleno com o que se é e o que se tem.

Foi seguida a mesma dinâmica no próximo encontro e lemos o poema “Quem sempre foi, sempre será”⁷ de Pedro Bandeira. O texto, inicialmente, trouxe leveza para o encontro com o bom humor do poeta. Apesar de o foco não ser chamar a atenção para os elementos gramaticais, os alunos puderam observar as terminações do verbo no futuro e no passado (am/ão). Porém, em seguida ponderamos sobre a questão da mudança.

Será que as pessoas podem mudar, ou quem sempre foi, sempre será? A princípio os comentários que surgiram defendiam que não é possível mudar, inclusive um dos alunos citou o ditado popular “pau que nasce torto, morre torto”, para reforçar a sua opinião de que as pessoas não mudam. Essa questão permeou toda a oficina do dia e os alunos fizeram relatos de casos na família de pessoas que tinham envolvimento com drogas e, com muito esforço, deixaram de ser usuários. Outros deram exemplos de mudança de opinião a respeito de colegas de sala não gostavam e que mal não conheciam e depois de conhecer melhor passaram a gostar, dessa forma as observações eram feitas e outros exemplos iam surgindo. Falaram também das mudanças sociais por que passaram. Uma menina havia se mudado de outro Estado e comentou como a vida dela havia se transformado em tão pouco tempo: a casa, os amigos, a cidade, tudo diferente. Provocou com a sua fala que seus colegas também pensassem a respeito das mudanças que ocorreram na vida deles nos últimos tempos.

⁷ In: Cavalgando o arco-íris. Em anexo, página 110.

Assim, os alunos/leitores conseguiram perceber no diálogo que se estabelecia com as histórias e opiniões dos colegas, que não existe uma verdade absoluta, e que os conceitos prontos que carregavam sobre as coisas podiam ser ampliados ou transformados ao dialogar com os poemas e com os companheiros do grupo. No processo de aprendizagem também estava o processo de transformação e não havia, portanto, a possibilidade de ser sempre o que se é. Novamente, lemos apenas um texto no encontro do dia, já que as discussões renderam além do esperado.

No próximo dia de oficina, deixamos os textos de lado para trabalhar um pouco o corpo. Com um suave som ambiente e os alunos em círculo, todos em pé, fizemos alguns alongamentos simples, um pouco de exercícios respiratórios e em seguida foi solicitado para que se movimentassem, caminhassem pela sala, deixando-se envolver pelo som, apenas guiados pela música. Alguns se entregaram à atividade e outros se sentaram. Uma foi para o cantinho da sala na tentativa de se esconder. Também nos movimentávamos com eles, dançávamos e pegávamos nas mãos dos alunos que insistiam em ficar sentados e conduzia-os para o meio da sala para participarem, tão logo os soltava eles voltavam a se sentar ou se encolher num canto.

Depois de alguns minutos, paramos a música e conversamos um pouco sobre a necessidade de aceitação de si e a preocupação que a maioria de nós tem sobre o que os outros vão pensar a respeito do que somos ou fazemos. Colocamos novamente a música pedindo para que tentassem novamente, dessa vez se entregando ao som e aos próprios movimentos, como se estivessem sozinhos ou sem se importar com a presença alheia e os acanhados se soltaram um pouco mais; alguns não voltaram a se sentar.

Na sequência da oficina, a sala foi dividida em dois grandes grupos. Pedimos a cada um que pensasse em uma qualidade, aquela que fosse mais importante para eles e que eles mais desejavam cultivar em si, e não dissessem, apenas pensassem. Em seguida, o grupo I espalhado pela sala, ficaria em silêncio, com os olhos fechados e o grupo II, um a um, sem fazer ruídos, iria falar no ouvido dos colegas do grupo I a qualidade que haviam escolhido. Por exemplo, se escolheram “feliz” ou “corajoso”, falariam no ouvido colega: “Seja feliz sempre!”, “seja corajoso sempre!”. À meia luz, com uma música clássica tocando, iniciamos a atividade. Assim que todos os colegas do grupo II, já haviam falado a todos os colegas do grupo I, o som foi desligado e aos poucos os alunos foram orientados a abrir os olhos. Invertemos as posições, os alunos do grupo II ficaram em silêncio com os olhos fechados e os outros falaram em seus ouvidos as qualidades escolhidas. A reação dos alunos a essa vivência foi fantástica. Eles relataram que parecia que as vozes vinham do “além” e penetravam em

seus ouvidos, transmitindo paz e vontade de ser aquilo que ouviam. Dentre as qualidades escolhidas por eles e transmitidas aos colegas durante a dinâmica, estavam: “feliz”, “confiante”, “vencedor”, “honesto”, “amoroso”.

Nos encontros seguintes, o grupo sempre pedia para repetir a dinâmica, pois ficaram de fato tocados. Além de iniciar o processo de tomada de consciência corporal, muitos ali ultrapassaram alguns limites próprios como a coragem de dançar e se expor na frente dos colegas, aflorando a sensibilidade. Mas não repetimos, pois havia ainda muitas leituras a serem feitas e também precisávamos começar os ensaios de declamação. De modo que as oficinas seguiram com alternâncias entre leituras de novos textos e ensaios dos textos já lidos e escolhidos pelos alunos, no pátio da escola, onde mais tarde seria realizado o Sarau.

No dia em que fizemos a leitura do poema “Lagoa”⁸ de Carlos Drummond de Andrade, a perspicácia da leitura de alguns alunos foi surpreendente. Demonstraram que existe um espaço e uma relação complexa entre o leitor e o texto lido que tendem a modificar ou acentuar de alguma forma o objeto proposto pelo autor. No referido poema, uma leitura possível é a de que o mar representa o abstrato, o não-vivido, o que é distante da realidade. A lagoa, por outro lado, pode representar o vivido, a experiência, algo próximo ou cotidiano. Os alunos fizeram essa mesma relação, mas foram além. Apenas uma pessoa do grupo afirmou conhecer o mar e todos os outros que não conheciam se identificaram com o poema fazendo alusão ao Rio das Mortes, que é o rio que divide a nossa cidade em dois lados bem demarcados historicamente e reorganizaram o poema: “Eu não vi o mar, eu vi o Rio”. Um aluno, pedindo a palavra, ultrapassou essa simples relação lagoa/rio. Disse que o mar poderia representar a cidade grande, que a maioria ali também não conhecia, e a lagoa a cidade pequena como Nova Xavantina, e que não importa o tamanho, o importante era se sentir bem e satisfeito com o que se tem.

Devido à grande aceitação dos alunos ao trabalho com música, levamos para um de nossos encontros a música “Aquarela”⁹ de Toquinho. Também foi entregue para cada participante uma cópia para acompanharem e cantarem junto com a música. Observando a reação dos alunos àquele poema/música, fomos percebendo que, enquanto acompanhavam o som e tentavam cantar juntos, muitos iam se emocionando. Ao final, vários estavam com os olhos marejados de lágrimas. Quando a música terminou de tocar e o som foi desligado, experimentamos um pouco de silêncio, simplesmente olhando para o grupo esperando que explicassem o motivo de tamanha emoção.

⁸ In: Obra completa. Anexo, página 97.

⁹ In: Aquarela. Ariola:1983. LP. Anexo, página 111.

Ficaram envergonhados por estarem tão emocionados, mas foram se soltando aos poucos e dizendo o quanto a música trabalhava a imaginação e sentimentos que não sabiam explicar. Um deles disse que era como se pudesse ver em sua frente acontecendo tudo o que o cantor dizia. Outro disse que trazia fortes lembranças de quando era pequeno. Saudades, vontades, lembranças, primeira infância, se misturaram em uma aquarela de emoções e comentários com muita suavidade, até que alguns deles perceberam que o compositor/cantor/poeta tratava da trajetória humana e sua vida cheia de incertezas e que a única certeza que se tem é que um dia “descolorirá” e disse: “Professora, descolorirá, vai morrer, né? O futuro é mesmo uma astronave que ninguém sabe onde vai dar, mas sabemos que vamos morrer”. Diante desse comentário, outros alunos se lembraram e estabeleceram uma relação de intertextualidade com o último verso de “Motivo” de Cecília Meireles que já haviam conhecido em um encontro anterior. O texto unido à voz na música levou aquelas crianças ao um estado de pura sensação e reflexão diante da existência.

Perante esse contato tão intenso com o universo dos sentidos, nossos comentários tornaram-se desnecessários. Ainda assim, durante as múltiplas leituras que os alunos engendravam, tentávamos despertar a consciência de que nem tudo se explica. No que diz respeito à linguagem e sua escritura, e mais especificamente à poesia, esta está carregada de sentidos que nos escapam, já que a interação do leitor com esse tipo de texto traz sensações determinadas pela experiência individual de cada um. Desta forma, o texto tem “fios” que se entrelaçam, tecendo os sentidos da própria existência.

Nesse mesmo dia trabalhamos também a música “Andorinhas”¹⁰, de Marcus Viana, a letra dessa música é um poema que trata do amor e respeito de São Francisco de Assis aos animais e à natureza como um todo. Os alunos emocionaram-se novamente, essas emoções foram aproveitadas para se trabalhar a questão do meio ambiente da nossa cidade. Pensou-se nas belezas naturais de Nova Xavantina e na necessidade de sua preservação, uma necessidade vital para a humanidade. A reação dos pequenos leitores aos textos denotou que a intenção de trabalhar a leitura de textos poéticos como uma forma de sensibilização, reflexão e gosto pela leitura estava surtindo efeito.

O comportamento e os comentários dos alunos demonstravam que além de conseguir estabelecer conexões emocionais com os textos, eles também estavam desenvolvendo relações racionais entre o que extraíam da leitura e suas vidas no nível íntimo e social. Os encontros aconteciam na sequência do horário de aula normal que era das 13:00h as 17:00h, e o grupo se

¹⁰ In: São Francisco de Assis. *Sonhos & Sons*: 2001 CD. Em anexo, página 98.

reunia das 17:00h as 18:00/18:30h, por diversas vezes a escola liberava os alunos as 16:00h, ou por conta de reuniões pedagógicas e/ou administrativas, para realização de conselho de classe, ou outros motivos, nessas ocasiões, os alunos do grupo de declamadores não iam para casa, ficavam esperando até a hora do nosso encontro, o que nos fazia crer que estavam interessados e satisfeitos com o aprendizado que estavam adquirindo com as atividades de leitura e, isso nos levava a acreditar que a atuação desse trabalho como formador de leitores também estava sendo cumprida, pois é natural que nós, seres humanos, busquemos mais daquilo que nos satisfaz, assim, tendência sinalizada pelas atitudes dos alunos era a de que continuariam a ler mesmo após encerrada as atividades do grupo.

Quanto à declamação, uns dos pedidos feitos aos alunos era para que treinassem em casa, em frente ao espelho, ou como preferissem, mas sempre atentos aos sentimentos que a poesia dos textos despertava neles e deixassem fluir os movimentos e o tom de voz de acordo com o que o poema dizia e fazia emergir as sensações. Quando retornavam para as próximas oficinas, após as tentativas de criação de suas performances em casa, tentávamos adequar um ou outro gesto, expressões, pausas, a fim de ressaltar os sentidos dos textos.

Cada um escolheu o poema que gostaria de apresentar no dia do sarau, que ainda não havia sido agendado, porém fomos convidados de última hora para fazer uma apresentação na abertura da Semana de Ciências e Tecnologia da escola. Apesar de não se sentirem preparados, os alunos ficaram empolgadíssimos com a possibilidade de se apresentar, e então, foi escolhido, pelo grupo, o poema “Estatutos do Homem”, de Thiago de Mello.

Tivemos tempo para dois ensaios e no dia da apresentação, dois alunos faltaram, por medo de se apresentar. Foi o primeiro contato do grupo com o público e uma excelente oportunidade para observação da reação dos espectadores e da performance individual. A avaliação foi que sentiam medo de que rissem deles, que não prestassem atenção pois, segundo eles, muita gente não gosta poesia. Os meninos tinham medo da avaliação dos colegas que consideravam poesia “coisa de menina”, além de não esconderem o receio de esquecer o texto. Um aluno assumiu a parte dos outros que faltaram, pois havia decorado durante os ensaios e tinha boa desenvoltura e autoconfiança. Uma menina não conseguiu declamar, quando chegou a sua vez pegou no microfone, tentou, gaguejou e, por fim, disse que não conseguia, apesar de ter memorizado sua parte e ter se apresentado muito bem nos ensaios. Saiu do palco chorando. A plateia, composta de professores e alunos do turno vespertino, que é o mesmo turno que os alunos participantes do projeto fazem parte, não foi hostil como eles temiam, assistiram atentamente à breve apresentação e aplaudiram.

No encontro seguinte conversamos sobre essa apresentação e todos estavam animados e dispostos a fazer melhor na próxima oportunidade. Aproveitamos para falar sobre improvisação, caso esqueçam parte do poema na hora de declamar, e da necessidade de vencer os medos e obstáculos, relacionando a dificuldade de falar em público com as dificuldades com que nos deparamos no dia a dia, mas que a cada dificuldade superada nos tornamos mais fortes. A aluna que não conseguiu declamar não estava frustrada, empenhou-se mais a partir dali a fim de estar segura no dia do sarau.

O tempo estava passando e o projeto já estava se encaminhando para a sua conclusão. Então, aproveitamos uma semana que estaríamos fora para cumprir os créditos do mestrado e, portanto, não haveria encontro com o grupo e pedimos a eles que durante a semana, utilizando sites da internet, ou livros na biblioteca da escola ou outras fontes a que tivessem acesso, realizassem leituras de poemas diversos, e assim, selecionassem aqueles que mais gostassem para compartilhar com os colegas no próximo encontro. A única exigência é que não se esquecessem de anotar os nomes dos autores e os títulos dos poemas escolhidos. Quando retornamos de viagem, mesmo antes do dia da oficina alguns alunos nos procuraram para mostrar os poemas que haviam selecionado. Outros, porém não se deram ao trabalho de cumprir a tarefa.

Infelizmente menos da metade do grupo fez o que foi solicitado. No entanto, os que fizeram nos surpreenderam positivamente, pois trouxeram poemas de Mário Quintana, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa e Pedro Bandeira. Numa clara demonstração de mudança no gosto e percepção estética. Um dos poemas escolhidos foi “Quero” de Drummond, na temática do amor, entretanto, trazendo reflexões sobre o tema e fugindo da pieguice, característica dos poemas que a aluna que o escolheu gostava antes de iniciar o projeto.

A maioria extraiu os poemas em livros da biblioteca da escola, e optou por mais de um para declamar no dia do sarau que se aproximava. Permitimos que cada um escolhesse apenas um poema dessa atividade, pois haviam outros poemas trabalhados no decorrer do projeto que também seriam declamados, e caso deixasse livre a escolha deles, a apresentação ficaria muito extensa. Nesse dia não nos ativemos às reflexões sobre os textos, ou sobre os sentimentos e imagens ou memórias que eles despertavam. Apenas fizemos as leituras e, ao final, declamamos para eles o poema “Especulações em torno da palavra homem” de Drummond. Os alunos puderam perceber os pontos em que a voz e a expressão se unem para dar vida ao texto, demonstrando aquilo que o leitor/declamador pretende passar para o seu público.

Nos dois encontros semanais de que dispúnhamos, buscávamos estabelecer um espaço de liberdade. Os alunos escolhiam se queriam ler em pé diante do grupo, sentado, escondido atrás do texto, repetir a leitura, dizer o que lhes vinha em mente. Enfim, nosso papel era coordenar e instigá-los a refletir sobre os textos, e sempre trabalhando o coletivo. Alguns poemas eram ensaiados em grupo ou duplas, para que aos poucos fossem percebendo que individualmente fica mais difícil realizar as coisas, que um depende do outro para fazer um trabalho completo, e se uma pessoa faltar prejudica todo o grupo, pois todos são importantes.

Nessa linha de pensamento, pedimos a todos que pensassem em um nome para o nosso grupo para que juntos escolhêssemos um. Assim foi feito e dentre os nomes sugeridos estavam: “Poetas da Lua”, “declAMANDO”, “Poetas do Futuro”, “Que a poesia nos transFORME”, dentre outros, e o nome escolhido por assembleia foi “grupo de declamadores ‘que a poesia nos transFORME’”. Os alunos escolheram também a cor azul turquesa claro para simbolizar o grupo.

Já estávamos no mês de novembro, há um mês do término do projeto, e então conversamos com a gestão da escola e manifestamos o desejo de confeccionar camisetas para o grupo, para que fossem usadas no dia do sarau. A direção apoiou a ideia e gostou, tanto do nome do grupo, como da cor escolhida e confirmou que a escola arcaria com as despesas. Solicitamos que fosse agendada uma data para a realização do sarau, e sugerimos que fosse aberto para a comunidade com a presença dos familiares dos alunos. O projeto estava fluindo bem e se delineando conforme o planejado.

“Anel Mágico”¹¹ de Marcus Viana e “Órfãos do Paraíso”¹², também de Marcus Viana com interpretação de Milton Nascimento foram poemas/músicas que também trouxeram muita emoção aos ensaios. Apesar de um aluno classificá-las como “músicas de velório” os outros gostaram muito. Sabemos que a polaridade faz parte, e procuramos respeitar as opiniões negativas a respeito dos textos, consciente de que o movimento dos jovens nessa faixa etária é justamente negar, especialmente aquilo que os tocam. Uma aluna sugeriu que, em lugar de uma pessoa só declamar a música/poema “Anel Mágico”, que fosse cantada por todos em forma de *rap*. Consideramos a sugestão interessante e os colegas também gostaram e, assim, partimos para os ensaios. Coletivamente os alunos cantavam a música no ritmo de *rap*, em seguida tocava a música e eles faziam uma performance de mãos dadas, em movimentos circulares, formando caracóis, no ritmo suave e lento da música. Para a música

¹¹ In: As mais belas canções de natal. Sonhos & Sons: 1995 CD. Anexo, página 98.

¹² In: Trilhas e temas - vol. 6. Sonhos & Sons: 2006 CD. Anexo, página 99.

“Órfãos do paraíso” foi pensada a performance, envolvendo o grupo inteiro, com utilização da bandeira do Brasil. O sarau começava a tomar forma.

A partir daí não introduzimos mais novos textos, mas fizemos releitura dos textos anteriores e todos os encontros estiveram pautados nos ensaios das declamações para o sarau. A princípio, ocorreu a ideia de uso de figurino para o dia da apresentação. Buscamos em um baú de figurinos de teatro que a escola possui e encontramos peças interessantes. Fizemos alguns ensaios usando as roupas, concluímos que a vestimenta agregaria um visual envolvente à apresentação, mas percebemos que ficaria complicado para os alunos lidar com a memorização do texto, a performance, a plateia e as trocas de roupas. Acertamos, então, que o figurino da apresentação seria apenas a camiseta do grupo e uma calça jeans, ficaria mais simples, mas também bonito.

Nas duas últimas semanas anteriores ao sarau, os ensaios ocorreram diariamente. Muitos alunos faltavam, pois não receberam autorização dos pais para estarem todos os dias na escola fora do horário de aula. Ainda assim, com os que podiam comparecer, foi um trabalho árduo. Em um dos ensaios recebemos um convidado para nos auxiliar: um colega com experiência em teatro que se incorporou ao grupo, trabalhando técnicas de interpretação e expressão corporal. Esse colega promove a Mostra Estudantil de Teatro em Nova Xavantina há 15 anos, e tem muitas peças premiadas na cidade e no Estado. Sua contribuição, portanto, foi importantíssima para que os alunos se sentissem ainda mais seguros.

Como a apresentação seria no pátio da escola, um lugar que não tem boa acústica, os últimos ensaios foram realizados já nesse ambiente e com o uso de microfones, que era um tabu para quase todos os alunos. Uma aluna se recusava a usá-lo, e quando fazia, era sempre com muita dificuldade, ou então fazendo gracejos inoportunos a fim de disfarçar seu bloqueio com o objeto; outros, se divertiam e se sentiam importantes por tê-lo nas mãos.

Para a aluna que não havia conseguido se apresentar na abertura da semana científica, foi necessário criar uma personagem, para que assim ela se sentisse confiante e conseguisse ensaiar. Ela declamou o poema “Mais respeito, eu sou criança”¹³ de Pedro Bandeira, e ensaiou como se fosse uma criancinha de aproximadamente 5 anos de idade, fazendo a voz e os trejeitos pueris característicos dessa idade. Assim, conseguiu se soltar durante os ensaios e no dia do sarau, realizou uma apresentação perfeita. Conforme íamos ensaiando percebíamos os tipos de adequações necessárias para que cada aluno se sentisse o mais confortável e confiante

¹³ In: Mais respeito, eu sou criança! Anexo, página 99.

possível, pois apesar de estarem empolgados com a ideia de serem protagonistas de uma noite cultural na escola, falar em público não era fácil para todos.

Infelizmente, a aluna que estava com dificuldades com o microfone, não se apresentou individualmente no dia do Sarau, suas dificuldades iam além do falar em público. Desde o início do ano letivo havíamos percebido que ela não conseguia ler e que sofria *bullying* na sala de aula devido às suas limitações. Fizemos então atendimentos individuais com ela na tentativa de superação da dificuldade com a leitura e, um dia, durante as aulas de Língua Portuguesa, pediu para ler um texto. Os colegas todos riram julgando que ela não conseguiria. Pois ela não apenas leu como não errou e não gaguejou nenhuma vez. Quando terminou a leitura a sala toda aplaudiu, e disseram que estudavam com ela há anos e ela não lia nada, isso aconteceu antes da formação do grupo de declamadores.

Quando foram abertas as inscrições para participar do projeto ela foi uma das primeiras pessoas a se inscrever. Durante o projeto, em muitas ocasiões se mostrava hostil com os colegas e se recusava a fazer algumas atividades, consciente de suas dificuldades com a leitura e, conseqüentes experiências desagradáveis, sabíamos que tal comportamento era uma autodefesa e por isso, fazíamos a medição dos conflitos na tentativa que ela se desenvolvesse no seu ritmo e fosse se libertando dos traumas e dificuldades. Era possível perceber melhorias significativas no seu modo de se relacionar com os colegas do grupo e também da sala de aula e com os conteúdos escolares, a medida que o projeto avançava.

Apesar de não ter se apresentado individualmente no dia do sarau, ela participou apresentando-se nas declamações coletivas e, ao final do evento, foi a que mais manifestou gratidão e afeto, demonstrando o quanto a experiência no projeto foi válida em sua vida. Mesmo tendo obtido vários avanços no desenvolvimento pessoal e nas relações interpessoais, essa criança ainda continuou com alguns bloqueios, mas a importância do trabalho coletivo foi ressaltada na demonstração de satisfação dela em estar ali e fazer parte do grupo.

Não pudemos organizar um evento exclusivo para o grupo, já que, o máximo que conseguimos negociar com a escola foi uma noite de apresentação dos projetos desenvolvidos na escola durante o ano em curso, mas o sarau seria a atração principal da noite; e foi com grande entusiasmo que planejamos como seriam as declamações dos textos lidos durante o projeto.

Os alunos/leitores e agora também declamadores sentiam-se importantes, pois, como parte da estratégia de trabalho de formação de leitores e conseqüente fator humanizante da poesia, todo o sarau foi montado com a participação dos alunos em todas as decisões. Os alunos foram envolvidos e puderam deliberar na montagem da apresentação, em aspectos

como: a ordem das exposições, seleção dos textos a serem declamados, coreografias nas apresentações com música, maneira como as cadeiras dos convidados e as deles estariam dispostas no pátio da escola, enfim, todo o sarau foi organizado de acordo com a vontade dos alunos e com a nossa coordenação. Depois de tudo decidido e ensaiado, as apresentações ficaram com a seguinte sequência e configuração:

No dia do Sarau, nós, na qualidade de professora coordenadora do projeto, fizemos uma fala esclarecendo aos presentes a respeito da natureza e objetivos da formação do grupo de declamadores na escola. Explicamos a importância do desenvolvimento da leitura, da oralidade, do trabalho em equipe e, principalmente dos afetos. Falamos um pouco de como a prática foi desenvolvida no decorrer dos quatro meses e, em seguida, declaramos aberto o Sarau “Que a poesia nos transFORME...”!

Então, nesse momento, os alunos que estavam sentados num lugar separados para eles, se levantaram e começaram, todos ao mesmo tempo, a caminhar pelo espaço/palco declamando os seus poemas. À medida que cada um terminava, se agachava e, por fim, o último aluno em pé, dirigiu-se à plateia e perguntou se gostariam de apreciar esses e outros poemas, convidando a todos os presentes para uma viagem pelo o mundo da poesia. A curiosidade foi instigada, e já era possível ver no semblante da plateia um certo ar de encantamento enquanto os alunos se enfileiravam e voltavam a ocupar os seus lugares.

A apresentação do sarau foi feita por nós, íamos chamando os alunos conforme sequência já ensaiada, apresentando o nome do declamador, do poeta e da poesia a ser declamada na seguinte sequência:

Poema de abertura: **Eduarda** – Poema “Convite”¹⁴ de José Paulo Paes.

Sabrinna – Poema “Paraíso”¹⁵ de José Paulo Paes.

Ricardo – Poema “Quero me casar”¹⁶ de Carlos Drummond de Andrade.

Hemerson – Poema/música “Sítio do Pica-pau Amarelo”¹⁷ de Gilberto Gil, cantando a primeira parte e declamando a segunda (essa música não foi tocada).

Kenia – Poema/música “De Sabugo a Visconde” de Lenine. A aluna declamou e assim que encerrou a declamação a música foi tocada e todos entraram cantando e dançando.

Elisângela – Poema – “Do amoroso esquecimento”¹⁸ de Mario Quintana - não se apresentou.

Declamação em dupla: **Hemerson** (novamente) – Poema – “Identidade”¹⁹ de Pedro Bandeira

¹⁴ In: Poemas para brincar. Anexo, página 100.

¹⁵ Idem 14. Anexo, página 101.

¹⁶ In: Alguma Poesia. Anexo, página 101.

¹⁷ In: Revafela. Warner Music: 1977 - LP. Anexo, página 102.

¹⁸ In: Espelho Mágico. Anexo, página 102.

juntamente com **João Victor** – Poema – “Quem sou eu?”²⁰, também de Pedro Bandeira, com estrofes intercaladas.

Apresentação coletiva: **Todos** – Poema/música “Anel Mágico” de Marcus Viana – todos os alunos cantaram juntos em ritmo de *rap* e ao final, tocou a música e os alunos fizeram uma coreografia.

Karlla – Poema “Mais respeito eu sou criança” de Pedro Bandeira.

Marcos Paulo – Poema “Lagoa” de Carlos Drummond de Andrade.

Daniella – Poema/música “Andorinhas” de Marcus Viana (essa música não foi tocada, foi apenas declamada).

João Victor – Poema “Meus errinhos”²¹ de Pedro Bandeira.

Isadora – Poema “Lira Romantiquinha”²² de Carlos Drummond de Andrade (declamou apenas as três primeiras estrofes).

E o poema de encerramento do sarau também foi uma apresentação coletiva. **Ricardo** (novamente) declamou o Poema/música “Órfãos do Paraíso” de Milton Nascimento em seguida com a música tocando os todos juntos apresentaram uma performance utilizando a bandeira do Brasil. Ao final da apresentação, todos já estavam segurando juntos a bandeira erguendo-a bem alto e gritando em uníssono ao final da música: “VIVA O BRASIL!”.

Então, o evento foi dado por encerrado, e enquanto as pessoas iam deixando suas cadeiras para ir embora, cada aluno entregou alguns pequenos corações vermelhos confeccionados em feltro e preenchidos com fibra de silicone que havíamos confeccionado com antecedência, uma pequena lembrança do sarau.

Obviamente enfrentamos algumas dificuldades nesse percurso. Uma delas foi em relação ao agendamento da data do evento. Até quatro dias antes da apresentação a escola não havia fechado uma data, fato que causou muita ansiedade para todos os participantes do projeto. E quando se confirmou a data, não foi para o sarau apenas, mas uma noite de apresentação dos projetos da escola. Como não havia mais tempo hábil para outra data mais apropriada, o nosso projeto teve que ser realizado juntamente com outros dois da escola. Como o encerramento do ano letivo estava próximo ficou inviável protelar o evento. A opção foi concordar, sendo que pedimos apenas que o grupo de declamadores fosse o último projeto a ser apresentado, concluindo a atividade.

¹⁹ In: Cavalgando o arco-íris. Anexo, página 102.

²⁰ In: Mais respeito, eu sou criança! Anexo, página 103.

²¹ In: Idem 20. Anexo, página 105.

²² In: Obra completa. Anexo, página 104.

Além disso, o Sarau aconteceu em um dia letivo normal, com aula até às 17:00 horas, e o início das apresentações dos projetos da escola, incluindo o projeto de leitura e declamação com o sarau do grupo de declamadores “Que a poesia nos transFORME”, a partir das 18:00 horas. Assim, foi um período curto de tempo entre o término da aula e a organização do pátio da escola para o início das apresentações. Por esse motivo, não tivemos condições de decorar a escola conforme era o nosso desejo, afim de criar um clima mais poético.

Outro ponto que prejudicou a participação da comunidade, é que foi uma tarde de muita chuva, antes, durante e depois das apresentações, além da demora em definir a data e por isso não houve divulgação adequada. Os alunos convidaram seus pais, mas poucos compareceram. Apesar do número reduzido de público, os presentes demonstraram apreço pela apresentação do sarau, muitos vieram nos cumprimentar e agradecer pelo trabalho realizado com seus filhos, professores em comum também elogiaram o trabalho desenvolvido com as crianças.

3.2 Experiência e transformação: Análise dos Resultados

Quando começamos o trabalho com essas crianças, tínhamos algumas ideias na cabeça, mas ao mesmo tempo, sabíamos que o que pretendíamos desenvolver não estava nos manuais didáticos enquanto metodologia de ensino, e também não havíamos encontrado em nenhum livro de teoria literária. A única certeza que tínhamos era o desejo de que esses jovens transpusessem uma espécie de barreira, e que, a partir de então, seus pensamentos, suas falas, ações, e reações deixassem de estar condicionadas às convenções escolares e/ou familiares. Desejávamos que esse espaço dos encontros semanais com os colegas, professora e textos poéticos, fosse um lugar de reflexão sobre a condição de ser e estar perante o mundo e as pessoas, representando uma possibilidade de emancipação. Uma meta bem audaciosa, reconhecemos, mas que pretendíamos atingir por intermédio da leitura e declamação de poemas.

Para tanto, uma das principais estratégias foi a liberdade. Vários alunos participantes do projeto, apesar da pouca idade, têm muitas responsabilidades em casa, alguns cuidam dos afazeres domésticos, limpam a casa, cozinham, lavam roupas e até cuidam de irmãos mais novos. Portanto possuem uma rotina diária em que são obrigados a tomar decisões importantes para manter a ordem da casa em funcionamento na ausência dos adultos, mas quando chegam à escola, na maioria dos casos, são obrigados a apagar suas experiências e

capacidades para submeterem-se aos conteúdos desconectados de sua realidade e às regras e normas que lhe tiram a voz. A liberdade, então, foi no sentido de respeitar o aluno como um ser, que mesmo estando em formação, sabe escolher, decide e consegue apresentar boas ideias.

Com essa liberdade, usamos os textos como subterfúgio para falar sobre as experiências individuais de cada membro do grupo, mesmo contrariando a crítica literária, encontrada em Antônio Candido (1996) que, ao citar Emil Staiger, diz que ao interpretar um poema não se deve falar de si mesmo, mas da obra, não emprestando a ela os sentimentos e ideias pessoais que brotam por sua sugestão; mas procurar extrair os elementos que estão contidos nela. Nesse caso, divergimos dessa indicação, porque a nossa intenção com as leituras não era a de interpretar, tampouco a de tecer comentários técnicos a respeito dos textos, e sim, deixar fluir os sentimentos, olhar para si, para aprender a olhar o outro e o entorno, sentir vontade de ler mais, a partir do relacionamento que estabeleciam com os textos.

É ainda Antônio Candido (1996) que diz que, para alguns estudiosos, a poesia tem uma essência incomunicável, impossibilitando que seja objeto de estudo, pois tem uma irracionalidade profunda que se torna significativa apenas à intuição de cada um. Para outros, que adotam um posicionamento oposto, afirmam que a poesia pode ser objeto de estudo sistemático se estudada a partir desta sua natureza íntima. Nesse sentido, poderíamos introduzir a noção do prazer e da emoção que a leitura provoca como condição de conhecimento. Sem querer vincular o contato com a leitura literária apenas ao sentimento subjetivo, mas reconhecendo que o sentimento, neste caso, é um critério de direção e de introdução ao mundo simbólico desse tipo de leitura, como ponte para a humanização e formação de leitores. Pois uma vez assegurada esta introdução pela simpatia, o leitor paulatinamente, e intuitivamente, passa a apreender o ritmo, e assim, o estilo. E então, por meio da sensibilidade apreende, no todo, a beleza própria da poesia.

Vejamos como o grupo chegou a isto. Além dos poemas que selecionamos e levamos para as rodas de leitura nos encontros semanais, os alunos eram incentivados a buscar textos e autores que lhes satisfizessem o gosto pessoal, e assim, foi iniciada a viabilização da construção de um repertório, de que tratam Graça Paulino e Rildo Cosson (2009). Esses autores afirmam a necessidade de a escola formar alunos com autonomia para a escolha de leituras de acordo com os gêneros e tendências que assegurem um pertencimento identitário. Dessa maneira é possível que o repertório literário dos alunos seja criado sem uma imposição

autoritária do que deve ou não ser lido. Naturalmente os alunos vão se tornando leitores por identificação com os textos que aprendem a escolher.

Parece-nos que foi o que ocorreu com os participantes do projeto, pois logo nos primeiros encontros, foi perguntado aos alunos se gostavam de poesia. Muitos responderam que sim e disseram que costumavam anotar no caderno escolar, ou em caderno a parte, reservado só para esse fim. É comum aos jovens nessa idade, dedicarem-se a esse tipo de atividade. Costumam ter o que chamam de ‘caderno de poesias’, ou uma agenda ou diário onde anotam, além das poesias, a escrita de si, de suas intimidades. Pedimos então que trouxessem alguns desses textos e o resultado está transcrito a seguir em cinco exemplos separados como amostragem:

1 - Os homens são uns diabos
Não há mulher que o negue
Mas todas estão esperando
Um diabo que as carregue.

2 - Sou ciumenta, não minto
É bom que saibas, meu bem
Se fores meu não consinto
Que sejas de mais ninguém.

3 - Sonhei que o fogo gelava
Sonhei que a neve ardia
Por sonhar o impossível
Sonhei que você me queria.

4 - Eu queria ser uma lágrima
Para em teus olhos nascer
Rolar pela tua face
E em tua boca morrer.

5 - Amo um garotinho
Mas ele nem me nota
Que culpa tenho eu

Se amo um idiota?

O que os alunos chamaram de poesia, notamos que se tratava de trovas populares, que são repassadas através das gerações. Mas após dois meses de trabalho com esses alunos solicitamos que fizessem uma pesquisa na internet, ou nos livros da biblioteca da escola e escolhessem alguns textos que mais gostassem e trouxessem para os nossos encontros para socialização. E o resultado mostrou que havia ocorrido uma mudança completa no gosto desses alunos. Pelo menos daqueles que realizaram a atividade. Trouxeram poesias de autores consagrados, como Mario Quintana, Carlos Drummond de Andrade, Pedro Bandeira e Fernando Pessoa. Não foi pedido que fizessem escolha de acordo com os poetas trabalhados no projeto, e nem foi pedido poemas de autores famosos, apenas pedimos que o texto fosse significativo para eles, que lhes tocassem de alguma forma. A escolha desses alunos denota que o trabalho realizado no projeto surtiu um efeito positivo na formação de um repertório literário.

Entretanto, nos valemos de algumas considerações de Márcia Abreu (2006) e também de Mario Vargas Llosa (2004), para afirmar que a boa leitura é a que afeta o leitor. Os alunos que participaram do projeto tiveram a oportunidade de desenvolver um senso estético, através da leitura de poemas. Tiveram contato com questões suscitadas pelas poesias que provocaram reflexões e debates e, assim, foram estimulados a perceber outros mundos e vivências, o que funcionou como um auxílio no processo de avaliação da leitura realizada, na sistematização das informações absorvidas e na ampliação de seus horizontes e gosto literário.

Porém, de acordo com a pesquisa de Márcia Abreu (2006) não há consenso quando se trata de gosto literário. A autora aponta que mesmo entre pessoas “autorizadas”, por sua carreira e posição diante da literatura, a selecionar bons textos literários, há grandes divergências. As obras consideradas como “as melhores” de um determinado período são na verdade a escolha de uma minoria. E muitas outras obras que jamais seriam classificadas como literárias, também são lidas por milhões de pessoas que lhe atribuem valor e se emocionam ou se divertem com tais textos, apesar de não ter o prestígio de um erudito, ou crítico literário.

Conforme Llosa (2004), esse assunto, devido a sua subjetividade, demanda prudência.

Os efeitos sócio-políticos de um poema, de um drama ou de um romance são inverificáveis porque nunca acontecem de maneira coletiva, mas individual, o que quer dizer que variam enormemente de pessoa para pessoa. Por isso é difícil, para não dizer impossível, estabelecer pautas precisas. Por outro lado,

muitas vezes esses efeitos, quando resultam evidentes no âmbito coletivo, podem ter pouco que ver com a qualidade estética do texto que os produz (LLOSA, 2003, p. 361).

É assim que muita produção literária que sobrevive à margem da grande crítica, como por exemplo as trovas populares que os alunos gostavam, pode também desempenhar um papel importante na tomada de consciência social e individual dos leitores. Embora esses efeitos sejam difíceis ou impossíveis de mensurar, não equivale dizer que não existam. A boa literatura, portanto, seria aquela capaz de apaziguar, ainda que momentaneamente a natural insatisfação humana.

No caso dos nossos alunos/leitores, durante o desenvolvimento do projeto pudemos observar que muitos atingiram uma mudança no gosto literário, do popular para os clássicos poetas brasileiros; fato que por si não se configura em bom ou ruim, apenas demonstra que o tipo de atividade realizada conseguiu efetivamente desempenhar uma das funções da escola que é apresentar aos educandos esse tipo de conteúdo de maneira significativa.

Ainda que a ideia original fosse trabalhar a arte pela arte, a poesia pela poesia, o texto em si, por sua capacidade de múltiplas interpretações, em vários momentos se encaminhou para discussões morais e éticas. Foi assim que a propósito do texto de Marisa Lajolo escrito em 1982, “O texto como pretexto”, durante as atividades de leitura com os alunos, surgiram muitas situações de uso do texto como pretexto. Assim, como Lajolo (2009) que, 17 anos após ter escrito o seu texto, estabeleceu um diálogo consigo mesma e com ele reescrevendo-o e alterando algumas posições que considerou equivocadas na época da primeira escrita, também nós, acabamos reavaliando a ideia inicial do projeto, e cedemos ao uso do texto como pretexto para abordar e conversar sobre angústias, dúvidas e valores que aqueles jovens traziam para as rodas de leitura.

Creio hoje que esta minha implicância era ingênua. Textos são construídos por uns (e não por outros) procedimentos de linguagem, são construídos no horizonte de uns (e não de outros) valores, defendem e condenam uns (e não outros) comportamentos. Assim, não vejo como, no trabalho escolar com leitura, passar ao largo da dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto (LAJOLO, 2009, p. 107).

Marisa Lajolo faz uma releitura de sua preocupação com esse tipo de uso do texto em sala de aula, afirmando que negar tais questões, latentes no texto, é desconsiderar a essência textual de tecido, trama, entrelaçamento que a palavra texto carrega em si desde sua formação

etimológica. Não discutir tais assuntos quando esses surgem a partir da leitura seria ainda, não considerar outro aspecto indissociável ao texto, que é o contexto.

O apagamento do contexto de produção e de leitura se configuraria em um equívoco. Lajolo (2009, p. 107) complementa afirmando: “Talvez seja exatamente essa dimensão que valha a pena ser recuperada e mesmo privilegiada nas atividades escolares com o texto”. Assim, nos sentimos autorizadas a usar o texto como pretexto para discutir e refletir a respeito questões pessoais dos alunos/leitores, pois percebemos que era justamente por aí que eles estabeleciam o vínculo com a leitura. Então, sem hesitar, mas com muito zelo, os textos iam sendo usados, desdobrados em cada relato de experiência dos leitores. Os poemas lidos, possibilitavam às crianças/leitoras abstrair um pouco de sua personalidade, ora pela identificação, ora pela repulsa em relação aos temas ou conteúdo dos textos. Assim, podiam vislumbrar um pouco de si, além de terem a oportunidade de acessar saberes subjetivos extraídos dos poemas e dos relatos dos colegas.

Depois da familiaridade com a linguagem poética e com a dinâmica das rodas de leitura, era comum que as crianças fizessem uma ponte entre o texto lido e a própria vida. O texto era então usado como pretexto, mas de maneira contextualizada, para que pudessem pensar sobre suas próprias condições enquanto seres sociais. E assim, conforme a etimologia da palavra contexto (tecer em conjunto, entrelaçar com) iam sendo tecidas redes de relações entre textos e leitores, como uma forma de se enxergar e se compreender através dos poemas. Em uma determinada tarde, quando vários alunos afirmavam que não havia alegria em suas vidas, foi por intermédio da própria poesia e discussão em torno dela que acabaram por concluir que a vida é polaridade, portanto constituída de alegrias e tristezas, provavelmente voltaram para casa um pouco mais harmonizados e confortáveis com a própria existência.

É o que confirma Vargas Llosa (2004) ao discorrer sobre romances e sobre a literatura de um modo geral. Para ele, esse tipo de leitura é importante para que os seres humanos possam ter o tipo de vida que não se conformam em não ter:

Os homens não estão contentes com o seu destino, e quase todos – ricos ou pobres, geniais ou medíocres, célebres ou obscuros – gostariam de ter uma vida diferente da que vivem. Para aplacar – trapaceiramente – esse apetite surgiu a ficção. (LLOSA, 2004, p. 12)

Para Llosa, na origem de cada obra literária pulsa um inconformismo, um desejo insatisfeito. E a suposta irreabilidade da literatura transforma-se para o leitor em símbolo ou alegoria que pode perfeitamente ser convertida em representação de realidades e de

experiências que se pode identificar na vida. Assim, de acordo com o escritor, o leitor, através da leitura, tem a oportunidade de ampliar a sua própria vida, já que a leitura literária preenche a insuficiência da vida.

O mistério e a incompletude da vida que gera insatisfações e temores podem também ser exemplificados por meio da impenetrabilidade das palavras, representados pelos versos de Drummond:

Chega mais perto e contempla as palavras
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?²³

Esse trecho do poema “Procura da poesia”, de Carlos Drummond de Andrade, exemplifica o sentimento que a linguagem poética expressa, demonstrando que é na busca do conhecimento totalizador que a humanidade caminha tendo a literatura a seu lado. Esse mistério que as palavras encerram também serve de provocação, para que a curiosidade diante de si e do mundo esteja sempre aguçada. A ação literária mantém relação com a formação do juízo estético, ao instigar a criticidade das pessoas e a busca pela chave sobre a qual Drummond refere-se em seu poema. Trata-se de um despertar motivado por meio da provocação que a poesia causa nos leitores inconformados.

Outro ponto importante observado no decorrer do projeto foi o fato da leitura estimular o diálogo, cuja importância para grupo de declamadores era a de troca de experiências e confrontação dos gostos. Nesse sentido, a união também foi uma estratégia para o trabalho de humanização e formação de leitores. Ao fazer a transferência do texto para a própria experiência de vida, os alunos conheciam melhor os colegas e demonstravam que sentiam-se mais seguros em relação às suas próprias experiências, pois podiam compreendê-las sob outros pontos de vista. As leituras iam se constituindo em busca e ampliação da compreensão dos fenômenos da vida à medida que os alunos iam se posicionando criticamente como leitores de poemas, de si, dos outros e da vida. Esse mergulho no mundo

²³ Fragmento do poema “Procura da Poesia”. In: ANDRADE, Carlos Drummond. **A rosa do povo**. Rio de Janeiro: Record, 2005. P. 25-26.

das palavras sobressaiu como atividade pedagógica, pois instigava reflexões e gerava aprendizagens.

Os textos eram lidos, discutidos e posteriormente decidíamos se alguém gostaria de declamá-lo. Então passávamos para a decisão da formatação de como seria a apresentação e além dos textos declamados individualmente, em vários momentos optamos por apresentações coletivas. Essa atitude aproximava os alunos, que eram de salas de aula diferentes, colocando-os em situação de igual importância. Em alguns momentos, durante os ensaios individuais, notávamos que alguns alunos que se destacavam mais, intimidavam aqueles que tinham menos desenvoltura. Esse mal-estar, ou pequeno clima de rivalidade desaparecia completamente nos momentos de ensaios coletivos, fortalecendo a união do grupo e a noção de equipe.

Conforme as atividades de leitura iam sendo desenvolvidas o grupo ia percebendo que a leitura não é apenas decodificação e também não serve apenas para informação, mas que eles, na função de leitores, exerciam um papel fundamental diante dos textos. Obviamente alguns alunos não conseguiam ultrapassar a leitura parafrásica, inferindo apenas o sentido explícito dos textos. Outros, porém, estabeleciam um processo de interação verbal, desencadeando em apreensões polissêmicas, cada um de acordo com o seu modo de ver, sentir e interagir com os poemas. A articulação e exploração entre diversas formas de linguagem, música, imagem, gestos corporais, mediaram a inserção dessas crianças no universo simbólico da poesia, facilitando o trabalho de desenvolvimento da capacidade de compreensão.

Sabendo que o ato de ler é uma atividade que exige tempo e atenção e que não é tarefa de imediata assimilação, o desafio nesse trabalho foi interpelar a presença de um aluno/leitor habituado a condições contrastantes, em que cada vez mais, a pressa e o excesso de informações altera a qualidade da percepção humana de si e do mundo. O imediatismo é uma marca dessa geração. Parar, escolher uma posição e um lugar confortável e dedicar tempo à leitura parece perda de tempo para muitos jovens. Eles estão habituados a conviver com assuntos sérios, mas que são tratados como banais, principalmente pela mídia. Por conta disso, substituem o contato íntimo consigo mesmo e com o mundo por uma observação desprovida de aprofundamento. Sintomas do mundo tecnológico, conforme nos aponta Walter Benjamin ao analisar a linguagem jornalística como exemplo dessa superficialidade:

Se a imprensa se propusesse agir de tal forma que o leitor pudesse apropriar-se das informações como parte de sua experiência, não alcançaria, de forma

alguma, seu objetivo. Mas seu objetivo é outro, e o alcança. Seu propósito consiste em excluir, rigorosamente, os acontecimentos do âmbito no qual poderiam atuar sobre a experiência do leitor. Os princípios da informação jornalística (novidade, brevidade, inteligibilidade e sobretudo ausência de qualquer conexão entre notícias isoladas) contribuem para este efeito, tanto como a paginação e o estilo linguístico (...) (BENJAMIN, 2000, p. 36).

O autor esclarece, portanto, que o estilo linguístico do jornal é construído de modo que entorpece a imaginação e a autonomia dos leitores. Outros meios midiáticos aos quais os jovens estão expostos também agem da mesma maneira, sonogando a experiência.

O projeto de leitura e declamação foi uma forma de lidar com a leitura, de maneira a provocar uma ruptura com esse modelo estabelecido. Trabalhar com a leitura enquanto **experiência** que afeta os sentidos e proporciona a transformação do sujeito no propósito de humanizá-lo, ou seja, possibilitar um olhar aprofundado - não mecanizado - sobre si e o mundo; provocando um deslocamento de sua zona de conforto e despertando a curiosidade por novas maneiras de contato com textos, especificamente os textos poéticos.

A noção de experiência utilizada está embasada em Walter Benjamin, que faz distinção entre experiência e vivência. Segundo ele, “A experiência não consiste precisamente com acontecimentos fixados com exatidão na lembrança, e sim, em dados acumulados, frequentemente de forma inconsciente, que afluem à memória.” (BENJAMIN, 2000, p. 34). A poesia permite a experiência por ser um tipo de texto que atua no inconsciente. Apoiado nos conceitos de “memória voluntária” e “memória involuntária” de Marcel Proust, Benjamin esclarece o conceito de experiência e como a sociedade moderna vista por ele, vive um momento de destruição dessa experiência.

A “**memória voluntária**”, segundo o autor citado, compreende toda a variedade de vivências passadas que poderiam ser acessadas arbitrariamente pelo intelecto. Esse tipo de memória seria como que uma herança para a lembrança com a função de resgate do passado. Configurando-se num tipo precário de memória que, por meio da lembrança, liquidaria justamente a experiência que haveria de resgatar, pois estaria sujeita aos apelos da atenção. A “**memória involuntária**”, por outro lado, seria o reservatório das impressões mais significativas do homem, guardadas no inconsciente, configurando-se como o domínio da sensibilidade sobre o intelecto. A possibilidade posta por Benjamin é que a “memória involuntária” está relacionada com o estético. Ela traz para o presente um tempo que a “memória voluntária” não é capaz de apreender, o tempo da rememoração, o qual não se reduz à mera consecução dos segundos, que não se mede pelos ponteiros do relógio, mas sim, aquele mediante o qual a verdadeira experiência se desdobra.

Ela corresponde ao repertório íntimo da pessoa, isolada em todos os sentidos. Onde há experiência, no sentido próprio do termo, certos conteúdos do passado individual entram em conjunção na memória com elementos do passado coletivo (BENJAMIN, 2000, p. 37).

Diante desses dois conceitos, Benjamin delimita ao domínio da “memória voluntária” à vivência, enquanto que a memória “involuntária” seria a única capaz de mergulhar na experiência. O que constitui a memória involuntária, portanto, é aquilo que não é expresso conscientemente, estando muito mais relacionado com percepções sensoriais marcadas no inconsciente.

Nesse aspecto podemos citar a importância do trabalho com o texto literário na escola, já que esse é um tipo de texto que atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente, já que manipula o que na palavra é criação, jogos de sentido, ficção. No momento em que o texto, que é externo ao sujeito, é internalizado e o afeta, é então que se configura a experiência e nesse processo subjetivo ocorre a humanização.

No decorrer do projeto desenvolvido na escola, tivemos momentos de risos, choros, lembranças do passado, comparações entre o texto e as histórias de vida dos participantes do grupo. Dessa forma, as leituras realizadas não significaram somente assimilação das informações contidas nos textos. Houve um transbordamento. A leitura em diversos momentos esteve entrelaçada pela percepção dos sentidos, não se resumiu à decodificação ou a uma prática automatizada, mas foi estabelecida uma relação entre leitor e texto, dando lugar à experiência, que forma e transforma o sujeito. Transpondo da teoria à prática, relatamos a seguir o caso de um dos participantes do projeto de leitura e declamação.

Um dos alunos participantes do projeto, um menino muito calado, que fala baixo, com dificuldade para olhar nos olhos enquanto conversa, e para formular e expressar suas opiniões. De início estranhamos o seu interesse em participar do grupo, mas ficamos felizes, por saber que a sua participação no projeto representava uma oportunidade de superação. No último ensaio antes do sarau, ele nos procurou e disse: “professora, me belisca, preciso saber se não estou sonhando, sou eu mesmo que estou aqui?” Ele estava visivelmente feliz e consciente de sua vitória sobre seus medos, de sua mudança após a experiência com os textos literários.

Porém, não foi tão simples ou fácil a sua transformação. No decorrer dos quatro meses de duração do projeto, por três vezes quis desistir. Procurou-nos para dizer que não continuaria. A justificativa era que precisaria auxiliar a família nos afazeres domésticos.

Sempre dizíamos que ele era muito importante para o grupo e que não gostaríamos que ele desistisse, mas que a decisão cabia apenas a ele. E ele continuou!

Durante as atividades de leitura, foi aos poucos criando coragem para dizer o que pensava sobre os textos, começou a se voluntariar para ler, passou a demonstrar mais confiança em si. Até a sua postura mudou. Andava com a cabeça erguida, discordava de algumas colocações que os colegas faziam. Mesmo fora do grupo o seu comportamento foi alterado, em sala de aula por exemplo, passou a fazer perguntas para tirar suas dúvidas quando não entendia uma explicação, coisa que antes não fazia. Nas aulas que demandavam participações orais, antes sua voz era quase inaudível e após entrar para o projeto, houve uma melhora significativa. No dia do sarau, foi um dos primeiros a chegar, infelizmente ninguém de sua família compareceu, fato que não tirou o brilho dos olhos e a alegria daquele garoto por estar ali. Ele fez uma bela apresentação. Declamou o poema que ele mesmo escolheu: “Lagoa”, de Carlos Drummond de Andrade, além daqueles declamados coletivamente com grupo. Alguns professores em comum nos disseram, posteriormente, que ficaram felizes por vê-lo se apresentando tão bem, pois conheciam as suas limitações.

Entretanto, nem todos os integrantes do grupo conseguiram fazer essa travessia. Dois outros meninos desistiram do projeto dias antes do sarau. Não houve argumento que os convencessem a tentar superar o medo de se expor, se apresentar. Numa clara demonstração de que para que a experiência com o texto literário seja de fato transformadora, é necessário estar receptivo, se deixar afetar e interagir para além da compreensão do texto, para assim, colocar-se em risco diante dele e se permitir ser tocado. A experiência e a transformação humana decorrente dela, portanto, não pode ser quantificada ou homogeneizada, não é previsível ou passível de ser fabricada, e sim uma aventura íntima, individual ao alcance de quem se reconhece frágil e se abre a ela, de quem se reconhece humano e, portanto, inacabado, e em constante processo de aprendizagem e crescimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso entre a ideia inicial, o desenvolvimento do projeto de leitura e declamação e a sua execução prática, com o contato direto entre, professora, alunos e textos, foi todo perpassado por uma constante reflexão sobre a importância das intervenções pedagógicas. Ainda que existisse uma preocupação em se manter a prática atrelada a uma base teórica, percebemos que o que prevalecia era nosso posicionamento político-filosófico enquanto professora à frente do grupo. Sem desconsiderar ou diminuir a importância da teoria no fazer pedagógico, nossa concepção de sociedade, de escola, de criança, de adolescente, de educação, de poesia, nossas convicções pedagógicas, foi o paradigma que influenciou a condução do trabalho didático dando-lhe o formato que teve.

Não afirmamos com isso que possuímos opiniões cristalizadas, muito pelo contrário, aprendemos e nos transformamos com essa experiência juntamente com os alunos. O desenvolvimento dessa pesquisa e a sua necessária junção entre teoria e prática permitiu-nos ressignificar tanto o nosso olhar sobre a leitura e a literatura, quanto nossa prática pedagógica. A observação aqui se refere à importância do professor. E, mais especificamente, da necessidade e relevância da formação de qualidade dos professores, já que a capacidade de compreender e agir no mundo está diretamente relacionada com a educação profissional e, portanto, também teórica, a que tivemos acesso. Os erros e acertos na condução desse projeto, assim como de toda prática pedagógica, estão intimamente vinculados com os valores e o tipo de formação que nos sustenta e que nos constitui como ser humano e como profissional docente.

Ressaltamos com isso, a importância de programas como o Profletras que em diversos pontos do país estão contribuindo para valorizar esse profissional e oferecer melhoras significativas no Ensino Fundamental, que é a base da educação escolar.

Dentre as dificuldades encontradas para a efetivação do projeto, a principal está relacionada com o curto prazo para a execução e, especialmente, por não ser um momento em que estávamos disponíveis apenas para nos dedicar a ele. Foi necessário conciliá-lo com as viagens para o cumprimento dos créditos do Mestrado e uma carga horária semanal de 30 horas na escola, pois durante todo o curso não obtivemos afastamento das atividades laborais.

Outro ponto importante a ser salientado é o fato do Programa Mestrado Profletras-Cáceres-MT refletir um problema nacional que é o enfoque muito pequeno para a Literatura. A matriz curricular contempla apenas uma disciplina de Literatura como obrigatória (Leitura do Texto Literário) e uma outra como optativa (Literatura Infantil-Juvenil), sendo que esta

última quando foi ministrada, já estávamos encerrando as atividades com os alunos, e a primeira, seis meses antes de darmos início. O que significa que durante o tempo em que nos ausentávamos do projeto para a dedicação aos estudos foi sempre para algo não relacionado ao que estávamos nos empenhando, era um desvio de atenção para outro assunto, não menos importante, e que de certa forma também acrescentava alguns valores à intervenção prática, mas que não implicava diretamente nos processos de construção e execução do projeto.

Quanto às dificuldades no dia-a-dia com os alunos, o Grupo foi iniciado com dezessete participantes. Logo na primeira semana, três desistiram, pois tiveram de escolher entre os treinos de *futsal* e o projeto de leitura e declamação, já que os horários coincidiram; optaram pelo futebol. Outro aluno precisou se desligar do projeto por ter se mudado de cidade, e mais dois desistiram às vésperas do encerramento das atividades do grupo, devido ao medo de se apresentar em público. Essas baixas já eram previstas, pois como os alunos não conheciam esse tipo de trabalho, era de se esperar que alguns não se identificassem, ou por alguma razão não continuassem no grupo. Com os que permaneceram até o fim, principalmente no início do trabalho, muitos alunos responderam de maneira negativa diante dos textos, pois não estavam acostumados com a leitura de textos poéticos. Talvez por falta de compreensão ou como uma reação ao que as leituras provocavam, era comum o receio em se posicionar diante dos textos, medo de afirmar que gostou ou não e emitir uma opinião. Brincadeiras inoportunas e ironização frente a algum detalhe dos poemas foram comuns acontecer. Muitos apresentavam dificuldades ao fazer a leitura oral, ou por acanhamento ou por acreditarem na existência de um modo padrão para leitura de poemas, com ritmo e entonação pré-determinados.

Mas aos poucos, com a nossa mediação, a própria poesia foi ensinando a essas crianças. Foram sendo envolvidas e conseguiram ampliar esse olhar. Durante as discussões sobre os textos, tentávamos ressaltar a ambiguidade e a polissemia da poesia e da própria vida, e assim, esses problemas foram sendo sanados. Os alunos desafiavam e eram desafiados pelos textos e os sentimentos gerados eram articulados pela sensação da dúvida, a inquietação diante dos poemas possibilitava sentirem-se vivos, humanos. Ao duvidar e não se conformar com o texto, essa provocação fazia com que olhassem para si e para os poemas, num processo dialético que os instigava a ler mais e a se deixar tocar pelo texto. Disso advém o sentido humanizador que com base em Candido (2011) e Llosa (2004) defendemos nestas discussões.

A contradição do ser humano reside no fato de, ao saber-se limitado, finito, e para compensar buscar de alguma forma a transcendência, a eternidade, por isso tem a necessidade de criar símbolos cuja fonte é a poesia. Quanto mais simbólicas forem as atitudes, mais distintas serão dos instintos animais, conseqüentemente, mais humanas. Assim, ainda que

muitas vezes de maneira inconsciente, o homem necessita da poesia para conectar-se consigo mesmo. Por essa capacidade de acessar o inconsciente, a poesia é uma forma de linguagem que comunica mesmo antes de ser compreendida, pois a força das palavras organizadas atua no leitor de forma que este pode organizar melhor a própria mente e sentimentos o que o torna mais capaz de estruturar sua visão de mundo.

Com base nos estudos de Candido (2011), essa pesquisa nos mostrou que os alunos têm direito de vivenciar os sentimentos que a linguagem poética oferece enquanto arte e enquanto instrumento de educação e quando exercem esse direito, deparam-se com um universo de conhecimentos novos que pode ser transformador. Têm o direito ao acesso, e principalmente de serem orientados à experimentação e à leitura do texto literário já que é fundamental o auxílio do educador para que esse encontro com a poesia possa ocorrer. É tarefa de um educador bem formado e consciente de seu papel provocar seus alunos a perceberem que esse gênero textual trabalha elementos capazes de ajudá-los a se ver e se reconhecer no mundo como sujeitos ativos, além de compreenderem melhor o meio social no qual se encontram.

Cada texto foi lido muitas vezes, tendo em vista a realização da atividade final de declamação. Conforme as leituras iam sendo multiplicadas, intuições, ideias novas e comentários diferenciados iam surgindo e tornando-se o combustível do projeto. Contrariando nossos temores iniciais de que os alunos se cansariam dos textos, eles mesmos pediam para ler novamente. Como exemplo disso, citamos os dias em que a ideia era apenas introduzir textos ainda não lidos, mas eles pediam para ensaiar, o que implicava repetir as leituras já realizadas em encontros anteriores. Acreditamos que essa resposta positiva, ocorreu em função do trabalho focado na leitura enquanto **experiência**, termo cunhado por Benjamin (2000), que o diferencia de vivência.

Nesse aspecto, ressaltamos a conexão entre as leituras e as impressões marcadas na memória, que funcionavam como um modo de compensação das dores diárias, capazes de humanizar por despertar a sensibilidade. Os alunos não apenas vivenciaram e sim experienciaram a leitura poética que representou para esses leitores um contraponto às antinomias do mundo tecnológico a qual estão habituados. Uma forma de resgate da essência humana, que pela palavra, afeta o corpo e os sentidos e transcende o “eu” consciente tocando no inconsciente.

O mudança de comportamento observada nos alunos mostrou na prática o funcionamento da teoria de Benjamin (2000) de que o sujeito não domina a experiência, pois essa tem caráter provisório, mas os textos poéticos viabilizam o ato de visitar algo

acontecido recorrendo à memória e, nessa viagem, altera a intensidade da percepção da circunstância vivida e, portanto, constitui-se em uma nova experiência. Assim, a poesia ao provocar o recordar, dar cor ao acontecido, acessa diretamente o inconsciente, reinventa imagens e, por isso, é capaz suavizar o passado além de tornar suportável as dores das contradições do presente que a consciência vigilante é obrigada a enxergar. A arte poética é, portanto, uma descontinuidade na certeza da carência e da dor de ser humano.

Também a teoria de Zumthor (2014, 1997) foi observada na prática com os alunos, para esse autor, o fenômeno da performance estaria presente não somente nas tradições orais, mas também na leitura silenciosa, já que no ato de ler há sempre uma participação efetiva do corpo e, na leitura em voz alta, e no nosso caso também na declamação, a voz como emanção do corpo a ele retorna ou ecoa, porém como significante carregado de simbolismos. Assim, a leitura se traduz num contato aberto aos sentidos em que o texto é experimentado e para se experimentar um texto, é necessário não somente colocar a atenção nos sentidos da palavra, mas também abrir o texto aos sentidos do corpo de quem lê e de quem o ouve. É desse entrelaçamento de sentidos que resulta a performance.

E nessa relação com o texto pelo sentir que aqueles alunos identificados como acanhados no início das atividades puderam exercer um protagonismo comunicativo capaz de os fazer tomar consciência de que tem um corpo e que esse corpo produz uma voz e que essa voz é criadora. Ao exercerem o direito de falar e de serem ouvidos esses alunos se perceberam com parte do processo de construção da própria aprendizagem, por isso, houve um encorajamento que permitiu o deslocamento da posição de expectador passivo para agente que, pela voz, os libertou da timidez inicial. Esses participantes que iniciaram o projeto demonstrando inibição não desistiram, percebemos neles uma gradual mudança de comportamento que refletiu também em sala de aula, passaram a pedir para participar de atividades orais, demonstraram melhor capacidade de trabalho em equipe e apresentaram-se muito bem no dia do sarau.

Ao retornar às análises das atividades decorrentes desse estudo, evidenciamos que a poesia se coloca como um texto transformador, já que em muitos pontos podemos observá-la movendo a sensibilidade dos leitores, por vezes os textos atingiram espaços apenas latentes daqueles jovens alunos, fazendo-os despertar e verbalizar com o auxílio do texto poético, aquilo que antes ainda não lhes estava tão claro, ou que sentiam mas não sabiam como expressar. Como, por exemplo, os temas da vida e da morte sob o viés da palavra poética favoreceram o surgimento de efeitos imagéticos e de novas compreensões, juntamente com novos saberes relacionados à existência.

Ainda que no início os alunos demonstrassem algum estranhamento, julgamos natural, já que o projeto primou pelo desenvolvimento da oralidade cuja prática geralmente não é o foco nas aulas. Historicamente a “voz” está vinculada a um objeto de posse do professor, é ele quem detém a palavra, é pela oralidade que o professor ministra a sua aula, afirma o seu “saber” e a sua “autoridade” sobre os seus educandos, cabendo ao aluno o calar-se e aprender, sem perturbar o bom andamento da aula. Acreditamos que seja muito difícil que um aluno, de um momento para o outro, comece a ter iniciativa e autonomia, sem que anteriormente tenha tido a oportunidade de decidir, escolher, opinar, dizer o que pensa e sente. Por esse motivo, procuramos coordenar as atividades de modo que os alunos pudessem praticar esses valores exercitando a liberdade durante todo o percurso de desenvolvimento do projeto.

O ato de declamar trouxe àqueles jovens uma elevação na autoestima, e uma consciência de presença no mundo, passaram a enxergar-se melhor como um ser que tem um corpo que viabiliza o sentir, o pensar, e o agir. Após a realização do sarau, marcamos uma reunião com o grupo para apresentar as fotos do evento, e conversar sobre as impressões que tiveram (infelizmente o sarau foi filmado, mas a produtora responsável teve um problema com o computador e perdeu a filmagem). Relataram que a oportunidade de apresentar-se diante de um público foi muito relevante em suas vidas, foi para eles uma noite em que se sentiram importantes. Esses alunos desenvolveram também a capacidade de comportar-se de maneira adequada diante das palavras. Aprenderam a ouvir o outro, já que cada texto lido era também um texto ouvido. Aprimoraram a oralidade e a capacidade de argumentação, condição fundamental para um bom convívio social.

Do ponto de vista pedagógico, destacamos que o trabalho realizado a partir do um projeto, diferentemente do que comumente acontece em sala de aula, onde há uma cobrança institucional de cumprimento de um “repasso” de conteúdos, as atividades transcorreram de maneira mais leve. As atividades de leitura e discussões sobre os poemas não visavam o ensino de respostas “certas” nem tampouco a correção das “erradas”, assim, livres do jugo das avaliações e notas, os alunos eram incentivados a ter suas próprias opiniões, decidindo pelas respostas que lhes parecessem mais adequadas, diante da tentativa de compreensão de algum poema. Portanto um ambiente mais suscetível ao aprendizado.

Observamos ainda que os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar o valor do planejamento, já que participaram das decisões quanto a montagem do sarau, como tempo de duração para não ficar enfadonho para o público, a ordem das apresentações para dar um sentido de continuidade, a escolha dos textos e músicas e coreografias, disposição das cadeiras no ambiente para haver espaço suficiente para realização do que foi ensaiado, entre

outros detalhes. Vivenciaram também a importância do trabalho em equipe e a importância individual de cada um nas atividades coletivas, já que a apresentação do sarau foi toda pautada no sentido de coletividade. Houve ainda espaço para o desenvolvimento do pensamento divergente, com imediata proposição e encaminhamento de busca de soluções aos problemas que eram levantados, tanto no que se refere aos diálogos sobre os poemas, quanto à escolha de qual texto declamar, a ordem e formato das apresentações, o que pressupõe a ação direta do aluno ao seu processo de aprendizagem, de modo a proporcionar-lhe opções de escolha e a abertura para a tomada de decisão com comprometimento e consciência. Assim, temos que, do ponto de vista pedagógico, a construção da aprendizagem decorrente das atividades do grupo de declamadores foi significativa e interessante para os alunos, ao contrário do que geralmente acontece com os programas contidos nos livros didáticos, conforme mencionamos do decorrer desta pesquisa ao nos fundamentar em algumas ideias de Paulino e Cosson (2009), Zilberman (2007) e Geraldi (2004).

Quanto aos efeitos diretos do que estamos expondo, mencionamos o interesse dos alunos em continuar com o projeto no ano seguinte, mesmo não sendo mais nossos alunos, e a maioria ter mudado de turno, compareciam à escola no turno em que trabalhávamos apenas para se informar de quando poderíamos retomar as atividades, todos os membros do grupo de declamadores que permaneceram até o final do projeto, exceto um garoto, insistiu para continuarmos com os encontros para as leituras. Além disso, ressaltamos o entusiasmo com que vinham nos mostrar cada livro novo que emprestavam na biblioteca da escola, não apenas de poesia, mas também prosa, mesmo após o término do projeto.

Alguns alunos deram continuidade, de maneira indireta, ao trabalho iniciado com o grupo. No ano seguinte, após o encerramento das atividades do projeto, nas comemorações do dia das mães na escola, alguns alunos se organizaram e homenagearam as mães com declamações de poesias, o que foi motivo de surpresa e orgulho para nós ver essa continuação espontânea do trabalho e ainda mais por haver entre esses alunos alguns que não integraram o grupo de declamadores. Outro caso ocorreu na abertura dos jogos escolares. Um aluno participante do projeto escreveu o juramento e o memorizou e foi o juramentista dos jogos. De onde podemos depreender que, sob a perspectiva pedagógica, acreditamos que os objetivos foram atingidos, pois os alunos se tornaram mais autônomos, criativos e confiantes no uso adequado de sua oralidade.

Ainda assim, não podemos afirmar que esse trabalho formou leitores. Para isso, seria necessário um acompanhamento ao longo da vida desses alunos, a fim de verificar a manutenção dos seus hábitos de leitura. Podemos, contudo afirmar que as experiências e os

sentimentos que cada etapa de desenvolvimento do projeto provocou nos alunos/leitores/declamadores ao contato, saboroso ou doloroso, com os textos poéticos, na superação de seus medos, o trabalho coletivo, a músicas cantadas, ouvidas e choradas, as discussões sobre si e sobre a cidade, o país, o mundo, a vida e a morte, enfim o grupo de declamadores “Que a poesia nos transFORME...” ficará fortemente marcada na memória desses jovens, quiçá, por toda a existência e, em algum grau, foram formados e transformados.

Algumas perguntas ecoavam em nossa cabeça à medida em os encontros aconteciam e elas iam norteando a construção das práticas e do presente texto: como e o que significa estabelecer um contato efetivo com o texto literário? Através de quais percursos teóricos podemos pensar a leitura de textos literários na escola? Que tipo de atividade é capaz de instigar uma relação sensorial com o texto? Como provocar o leitor e trazê-lo para dentro do texto? Como o leitor absorve aquilo que lê?

Nosso intuito não foi o de responder objetivamente tais questões, pois o envolvimento dos alunos no projeto, o interesse pelas tarefas e principalmente a mudança de comportamento que demonstrou percepção da complexidade do mundo e dos seres, maior respeito com os colegas e maior confiança no uso da oralidade, foi resposta suficiente de que a literatura desenvolve nossa humanidade e pode formar leitores.

Também não procuramos descrever minuciosamente as atividades realizadas ou fazer dessas práticas o centro deste texto. Pois não se trata de enumerar uma série de propostas de atividades de leitura no ensino de literatura na escola, visto que cada grupo de alunos apresentará uma realidade distinta e a ação pedagógica necessariamente deve levar em consideração a realidade dos educandos no contexto social e escolar. Vale ressaltar, entretanto, que os resultados desse trabalho de leitura e declamação evidencia a possibilidade de humanização e formação de leitores por meio do desenvolvimento de atividades com a poesia na escola, na medida em que, em sua complexidade, produzem incômodos, perguntas, experimentações.

Esses atos inquietantes possibilitam aos alunos (e também ao professor) assumir um olhar mais aprofundado e íntimo sobre a literatura e sobre si, especialmente por considerar o corpo do leitor (e da palavra), a voz e os gestos - ou “performance” na acepção de Zumthor (2014). Ainda assim, como nos aponta Llosa (2004), não é possível mensurar o grau de humanização que cada um desses jovens atingiu, já que a subjetividade humana não é passível de quantificação. Contudo percebemos que muitos alunos foram tocados. A poesia é o espaço provocador do sentimento de integração; é a linguagem da beleza da qual raramente se escapa

incólume. O que pudemos observar durante o processo foi o início da construção de um saber de experiência, não apenas a manipulação de representações simbólicas transmitidas, mas o desenvolvimento da capacidade de representação de experiências. Os alunos tiveram a oportunidade de sair de uma posição de apenas receptor do conhecimento para ser sujeito que conduz e interfere na construção do próprio saber.

Por ser um fenômeno vivo, que dá sentido à existência, a poesia afeta e assim humaniza ao intermediar o contato do leitor com a sua essência humana. A importância do corpo no ato da declamação de poesias, conforme nos apontou Zumthor (2014), reside na ligação vital que se estabelece entre o leitor e o texto, pois o corpo possibilita ao declamador, e ao ouvinte/expectador, sentir a poesia que é algo além do que se pode racionalizar. A leitura poética nos auxilia na compreensão de nossa humanidade ao nos permitir sermos únicos e autênticos, ao entrar em contato com o nosso “eu”, num gesto de (re)ligar o homem (aluno/leitor), à um centro de significações sobre a existência.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Obra completa**. 5^a ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979.
- _____. **A rosa do povo**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- _____. **Alguma Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- BANDEIRA, Pedro. **Cavalcando o arco-íris**, 3.ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- _____. **Mais respeito, eu sou criança!** São Paulo: Moderna, 2009.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- _____. **Aula**. 14 ed. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BENJAMIN, Walter. IN: Pensadores - **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução, o narrador, sobre alguns temas sobre Baudelaire**. (3^a versão) Tradução José Lino Grünnewald, Edson Araújo Cabral de Oliveira Damião e Erwin Theodor Rosental. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- _____. **A modernidade e os modernos**, Tradução Heindrun Krieger Mendes da Silva, Arlete de Brito e Tânia Jatobá. 2^a. Edição, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.
- _____. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. (2^a versão) Tradução Francisco de Ambrosio Pinheiro Machado. Porto Alegre: Zouk, 2012.
- _____. **Magia e técnica, arte e política**.- Obras Escolhidas I. Tradução Sérgio Paulo Roaunet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm acessado em 18/02/2015 as 21:56h
- CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2011.
- _____. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- _____. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.
- _____. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas Publicações/FFLCH/USP, 1996.
- CASTRILON-MENDES, Olga Maria, Os (des)caminhos do universo telúrico de Manoel de Barros. In: MACHADO, Madalena; MAQUÊA, Vera (Orgs.). **Dos labirintos e das águas – Entre Barros e Dickes**. Cáceres-MT: Ed. Unemat, 2009. p. 41-52.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação [livro eletrônico]**. Londrina: Eduel, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. Aveiro (Portugal): Editora da Universidade de Aveiro, 2004.

GIL, Gilberto. **Revafela**. São Paulo: Warner Music, 1977. LP

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2000.

LENINE. **Lenine.Doc**. São Paulo: Universal: 2010. CD

LLOSA, Mario Vargas. **A verdade das mentiras**. 3. Ed. Trad. Cordelia Magalhães. São Paulo: Arx, 2004.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010.

_____. **Orientativo 2014 - ciclos de formação humana**. Disponível em: http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/UAGE/Guia_Orientativo_do_PPP_01_de_setembro_2014.pdf - acessado em 18/02/2015 as 22:16h

MALLET, E.E. João Nepomuceno de Medeiros. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Nova Xavantina, 2014.

MEIRELES, Cecília. **Viagem e Vaga Música**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MELLO, Thiago de. **Vento Geral, Poesia 1951- 1981**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1984.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **Amor poesia sabedoria**. Tradução de Edgar de Assis de Carvalho. 7. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. 10ª ed. São Paulo: Editora Ática S.A, 1996.

PAULINO, Graça. COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina. RÖSING, Tânia M. K. (Orgs). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação)

QUINTANA, Mário. **Espelho Mágico**. 2a. edição. São Paulo: Globo, 2005.

SEDUC. **Escola ciclada de Mato Grosso – Novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer**. 2. ed. Cuiabá: Seduc, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Literatura e pedagogia: interpretação dirigida a um questionamento. In: ZILBERMAN, Regina & Silva, Ezequiel Teodoro da. **Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2008.

SOUZA, Solange Jobin e. **Infância e linguagem : Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1994.

TOQUINHO. **Aquarela**. Ariola:1983. LP

VIANA, Marcus. **São Francisco de Assis**. Sonhos & Sons: 2001. CD

_____. **Trilhas e temas - vol. 6**. Sonhos & Sons: 2006. CD

_____. **As mais belas canções de natal**. Sonhos & Sons: 1995. CD

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura de literatura. In: ZILBERMAN, Regina. RÖSING, Tânia M. K. (Orgs). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação)

_____. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFGM, 2007.

_____. Regina & Silva, Ezequiel Teodoro da. **Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2008.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: CosacNaify. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich, 2014.

_____. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida.1997.

ANEXOS I - POEMAS APRESENTADOS NO SARAU

De sabugo a Visconde (Lenine)

Milho verde virou mungunzá
Do sabugo virei visconde
Quem já leu minha história aprendeu
Quem não leu vai perder o bonde

Eu sou milho de boa linhagem
Cultura e bagagem pra dar e vender
Quem não leu minha história perdeu
E é por isso que eu quero esclarecer

Eu andei pelas ruas da Grécia
Eu já fiz peripécia no reino de Atlantis
Fui vassalo do Rei Hamsés
Sem mover os meus pés daqui dessa estante

Fui além das muralhas da china
Além das minas do rei Salomão
Sem mover os meus pés dessa sala
Eu voei sem sair do chão

Lagoa (Carlos Drummond de Andrade)

Eu não vi o mar.
Não sei se o mar é bonito,
não sei se ele é bravo.
O mar não me importa.

Eu vi a lagoa.
A lagoa, sim.
A lagoa é grande
e calma também.

Na chuva de cores
da tarde que explode

a lagoa brilha
a lagoa se pinta
de todas as cores.
Eu não vi o mar.
Eu vi a lagoa...

Andorinhas (Marcus Viana)

Amo os peixes e os bichos da água
Amo as aves e os bichos do céu
Amo as flores e os seres da Terra.
Tudo o que vive e se move nela.

Há sempre andorinhas por onde eu vou
Brincam no vento, nas asas do amor
Amo a vida em toda a extensão.
Há um São Francisco em meu coração.

As pessoas, as plantas e os animais
São canteiros do mesmo jardim
Querem a alegria, o amor e a paz
Ao beijo da vida todos dizem sim.

Anel Mágico (Marcus Viana)

Se os corações e as mentes se unirem
Num grande anel com a força da paz
A luz do amor que aquece as estrelas
Irá nos iluminar

A vida é tão breve
E há tanto por fazer
Por que então matar e morrer?

Crianças da África,
Crianças da América

Crianças da Ásia,
Europa e Brasil

Crianças da Terra
Herdarão a paz
Her...da...rão a paz

Órfãos do Paraíso (Milton Nascimento)

Órfãos do sonho Brasil
Busquem os restos nas sobras da vida
Nas cinzas da esperança
As brasas da chama que nunca apagou
Venho inventar um novo país
Colar pedaços de sonhos de amor
Basta de escuro
Espadas de fogo
Que os anjos nos abram os portões do paraíso

Mais Respeito, eu Sou Criança (Pedro Bandeira)

Prestem atenção no que eu digo,
pois eu não falo por mal:
os adultos que me perdoem,
mas ser criança é legal!

Vocês já esqueceram, eu sei.
Por isso eu vou lhes lembrar:
pra que ver por cima do muro,
se é mais gostoso escalar?
Pra que perder tempo engordando,
se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria,
se é mais gostoso sonhar?

Se vocês olham pra gente,

é chão que vêm por trás.
Pra nós, atrás de vocês,
há o céu, há muito, muito mais!

Quando julgarem o que eu faço,
olhem seus próprios narizes:
lá no seu tempo de infância,
será que não foram felizes?

Mas se tudo o que fizeram
já fugiu de sua lembrança,
fiquem sabendo o que eu quero:
mais respeito eu sou criança!

Convite (José Paulo Paes)

Poesia

é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

Paraíso (José Paulo Paes)

Se esta rua fosse minha,
eu mandava ladrilhar,
não para automóveis matar gente,
mas para criança brincar.

Se esta mata fosse minha,
eu não deixava derrubar.
Se cortarem todas as árvores,
onde é que os pássaros vão morar?

Se este rio fosse meu,
eu não deixava poluir.
Joguem esgotos noutra parte,
que os peixes moram aqui.

Se este mundo fosse meu,
Eu fazia tantas mudanças
Que ele seria um paraíso
De bichos, plantas e crianças.

Quero me Casar (Carlos Drummond de Andrade)

Quero me casar
na noite na rua
no mar ou no céu
quero me casar.

Procuro uma noiva
loura morena
preta ou azul
uma noiva verde
uma noiva no ar

como um passarinho.

Depressa, que o amor
não pode esperar!

Sítio do Pica-pau Amarelo (Gilberto Gil)

Marmelada de banana, bananada de goiaba
Goiabada de marmelo
Sítio do Pica-Pau amarelo
Sítio do Pica-Pau amarelo
Boneca de pano é gente, sabugo de milho é gente
O sol nascente é tão belo
Sítio do Pica-Pau amarelo
Sítio do Pica-Pau amarelo
Rios de prata, pirata
Vôo sideral na mata, universo paralelo
Sítio do Pica-Pau amarelo
Sítio do Pica-Pau amarelo
No país da fantasia, num estado de euforia
Cidade polichinelo
Sítio do Pica-Pau amarelo

Do amoroso esquecimento (Mário Quintana)

Eu agora - que desfecho!
Já nem penso mais em ti...
Mas será que nunca deixo
De lembrar que te esqueci?

Identidade (Pedro Bandeira)

Às vezes nem eu mesmo
Sei quem sou.
Às vezes sou
“o meu queridinho”,
Às vezes sou

“moleque malcriado”.

Para mim

Tem vezes que sou rei,

Herói voador,

Caubói lutador, jogador campeão.

Às vezes sou pulga,

Sou mosca também,

Que voa e se esconde

De medo e vergonha.

Às vezes eu sou Hércules,

Sansão vencedor,

Peito de aço,

Goleador!

Mas o que importa

O que pensam de mim?

Eu sou quem sou,

Eu sou eu,

Sou assim, sou menino.

Quem Eu Sou? (Pedro Bandeira)

Eu às vezes não entendo!

as pessoas têm um jeito

de falar de todo mundo

que não deve ser direito.

Em cada lugar que eu vou,

na escola, na rua também,

ouço dizerem assim,

quando se fala de alguém:

- Você conhece Fulano,

que chegou de uma viagem?

- O pai dele é muito rico,

tem dois carros na garagem!

- E o Maneco, lá do clube?

Pensa que é rico também?
Precisa ver que horrível
é o tênis que ele tem!

Aí eu fico pensando
que isso não está bem.
As pessoas são quem são,
ou são o que elas têm?

Eu queria que comigo
fosse tudo diferente.
Se alguém pensasse em mim,
soubesse que eu sou gente.
Falasse do que eu penso,
lembrasse do que eu falo,
pensasse no que eu faço,
soubesse por que me calo!

Porque eu não sou o que visto.
Eu sou do jeito que estou!
Não sou também o que eu tenho.
Eu sou mesmo quem eu sou!

Lira Romantiquinha (Carlos Drummond de Andrade)

Por que me trancas
o rosto e o riso
e assim me arrancas
do paraíso?

Por que não queres,
deixando o alarme
(ai, Deus: mulheres!),
acarinhar-me?

Por que cultivas
as sem perfume
e agressivas
flores do ciúme?

Acaso ignoras
que te amo tanto,
todas as horas,
já nem sei quanto?

Visto que em suma
é todo teu,
de mais nenhuma,
o peito meu?

Anjo sem fé
nas minhas juras,
porque é que é
que me angusturas?

Minh'alma chove
frio, tristonho.
Não te comove
este versinho?

Os meus errinhos (Pedro Bandeira)

Está bem, eu confesso que errei.
Eu errei, está bem, me dê zero!
Me dê bronca, castigo, conselho.
Mas eu tenho o direito de errar.

Só o que eu peço é que saibam
Que eu necessito errar.
Se eu não errar vez por outra

Como é que eu vou aprender
Como se faz pra acertar?

Pais, professores, adultos
Também já erraram à vontade,
Já fizeram sujeira e borrão.
Ou vai dizer que a borracha
Surgiu só nesta geração?

Vocês que errando aprenderam,
Ouçam o que eu tenho a falar:
Se até hoje cometem seus erros,
Só as crianças não podem errar?

Concordem, eu estou aprendendo.
Comparem meus erros com os seus,
Se já cometeram os seus erros,
Deixem-me agora com os meus!

ANEXO II - OUTROS POEMAS TRABALHADOS DURANTE O PROJETO

Os Estatutos do Homem (Ato Institucional Permanente) (Thiago de Mello)

Artigo I

Fica decretado que agora vale a verdade.
agora vale a vida,
e de mãos dadas,
marcharemos todos pela vida verdadeira.

Artigo II

Fica decretado que todos os dias da semana,
inclusive as terças-feiras mais cinzentas,
têm direito a converter-se em manhãs de domingo.

Artigo III

Fica decretado que, a partir deste instante,
haverá girassóis em todas as janelas,
que os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra;
e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro,
abertas para o verde onde cresce a esperança.

Artigo IV

Fica decretado que o homem
não precisará nunca mais
duvidar do homem.
Que o homem confiará no homem
como a palmeira confia no vento,
como o vento confia no ar,
como o ar confia no campo azul do céu.

Parágrafo único:

O homem, confiará no homem
como um menino confia em outro menino.

Artigo V

Fica decretado que os homens
estão livres do jugo da mentira.
Nunca mais será preciso usar
a couraça do silêncio
nem a armadura de palavras.
O homem se sentará à mesa
com seu olhar limpo
porque a verdade passará a ser servida
antes da sobremesa.

Artigo VI

Fica estabelecida, durante dez séculos,
a prática sonhada pelo profeta Isaías,
e o lobo e o cordeiro pastarão juntos
e a comida de ambos terá o mesmo gosto de aurora.

Artigo VII

Por decreto irrevogável fica estabelecido
o reinado permanente da justiça e da claridade,
e a alegria será uma bandeira generosa
para sempre desfraldada na alma do povo.

Artigo VIII

Fica decretado que a maior dor
sempre foi e será sempre
não poder dar-se amor a quem se ama
e saber que é a água
que dá à planta o milagre da flor.

Artigo IX

Fica permitido que o pão de cada dia

tenha no homem o sinal de seu suor.
Mas que sobretudo tenha
sempre o quente sabor da ternura.

Artigo X

Fica permitido a qualquer pessoa,
qualquer hora da vida,
uso do traje branco.

Artigo XI

Fica decretado, por definição,
que o homem é um animal que ama
e que por isso é belo,
muito mais belo que a estrela da manhã.

Artigo XII

Decreta-se que nada será obrigado
nem proibido,
tudo será permitido,
inclusive brincar com os rinocerontes
e caminhar pelas tardes
com uma imensa begônia na lapela.

Parágrafo único:

Só uma coisa fica proibida:
amar sem amor.

Artigo XIII

Fica decretado que o dinheiro
não poderá nunca mais comprar
o sol das manhãs vindouras.
Expulso do grande baú do medo,
o dinheiro se transformará em uma espada fraternal
para defender o direito de cantar

e a festa do dia que chegou.

Artigo Final.

Fica proibido o uso da palavra liberdade,
a qual será suprimida dos dicionários
e do pântano enganoso das bocas.

A partir deste instante
a liberdade será algo vivo e transparente
como um fogo ou um rio,
e a sua morada será sempre
o coração do homem.

Motivo (Cecília Meireles)

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.
Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.
Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
- não sei, não sei. Não sei se fico ou passo.
Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo: mais nada.

Quem sempre foi, sempre será (Pedro Bandeira)

No passado e no futuro,
preste muita atenção,
para os dois não misturar,
pois só vai dar confusão!

Os políticos prometem,
se ganharem a eleição.
Se mentiram no passado,
no futuro mentirão!

Os ladrões não tem jeito,
pois em tudo põem a mão.
Se roubaram no passado,
no futuro roubarão!

Os cantores e as cantoras
vão cantar suas canções.
Se cantaram no passado,
no futuro cantarão!

As velhinhas tão doentes
tomam mel com agrião.
Se tossiram no passado,
no futuro tossirão!

Quem disser que estou errado,
que não tenho razão,
saiba que eu estou muito certo,
nisso eu sou um campeão!

Pois quem hoje é um boboca
não vai ter conserto não.
Quem foi bobo no passado,
no futuro é paspalhão.

Aquarela (Toquinho)

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo

Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva
Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu

Vai voando, contornando a imensa curva norte-sul
Vou com ela viajando Havaí, Pequim ou Istambul
Pinto um barco a vela branco navegando
É tanto céu e mar num beijo azul

Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo, com suas luzes a piscar
Basta imaginar e ele está partindo, sereno e lindo
E se a gente quiser ele vai pousar

Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida
Com alguns bons amigos bebendo de bem com a vida
De uma América a outra consigo passar num segundo
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo

Um menino caminha e caminhando chega no muro
E ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está
E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar
Não tem tempo nem piedade nem tem hora de chegar
Sem pedir licença muda nossa vida
Depois convida a rir ou chorar

Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar
Vamos todos numa linda passarela
De uma aquarela que um dia enfim
Descolorirá

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
Que descolorirá
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo

Que descolorirá

Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo

Que descolorirá.

ANEXO III - FOTOS DAS OFICINAS E ENSAIOS





ANEXOS IV - FOTOS DO SARAU





MCR Produtora - Gilberto Freitas



MCR Produtora - Gilberto Freitas





MCR Produtora - Gilberto Freitas



MCR Produtora - Gilberto Freitas















