

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL/PROFLETRAS

ELAINE APARECIDA DE OLIVEIRA ASSUNÇÃO

**POESIA E MÚSICA COMO APRIMORAMENTO DA LEITURA NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Belo Horizonte
2018

ELAINE APARECIDA DE OLIVEIRA ASSUNÇÃO

**POESIA E MÚSICA COMO APRIMORAMENTO DA LEITURA NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) - da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Teoria da Linguagem e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Edson Santos de Oliveira

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2018

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Faculdade de Letras/UFMG

A351p

Assunção, Elaine Aparecida de Oliveira.

Poesia e música como aprimoramento da leitura no ensino fundamental [manuscrito] / Elaine Aparecida de Oliveira Assunção. – 2018.

310 f., enc. : il., fots., grafs., color.

Orientador: Edson Santos de Oliveira.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

1. Leitura – Teses. 2. Literatura – Métodos de ensino – Teses. 3. Música na educação – Teses. 4. Atividades criativas na sala de aula - Teses. I. Oliveira, Edson Santos de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 372.4

FOLHA DE APROVAÇÃO

(Inserir folha de aprovação)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que permitiu a realização deste sonho e esteve comigo em todos os momentos de dificuldades me fazendo superar todos os desafios deste trabalho.

À CAPES, pela concessão da bolsa e incentivo à pesquisa, à equipe do PROFLETRAS, que nos acolheu de maneira ímpar, em especial a Profa. Dra. Regina Lúcia Péret Dell'Isola Denardi, ex-coordenadora e parceira na luta para que pudéssemos receber a bolsa da CAPES, à atual secretária, Cacilda Eunice Rios Zocratto, que de forma bastante gentil nos auxiliou nas demandas burocráticas e pessoais nos dispensando carinho, atenção e solidariedade.

Aos professores, pelo excelente trabalho realizado, pelo incentivo e colaboração em nossas pesquisas.

Aos professores das Bancas de Qualificação – Profa. Dra. Lea Dutra Costa e Prof. Dr. Cristiano Silva de Barros e Defesa - Profa. Dra. Hermínia Maria Martins Lima Silveira e Prof. Dr. Cristiano Barros, por aceitarem o convite e pelas preciosas contribuições.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Edson Santos de Oliveira, que com muita eficiência, dedicação, compromisso, disposição e determinação me auxiliou na realização deste trabalho transmitindo-me ricas sugestões para o aprimoramento desta dissertação.

Aos colegas e amigos do Curso do Mestrado Profissional em Letras da FALE-UFMG, que dividiram momentos de alegria, dúvidas e aflições sendo sempre muito solidários e prestativos.

À direção, coordenação e grupo de professores da Escola Municipal Dulce Maria Homem, que tornou possível a realização do projeto desenvolvido, em especial ao grupo de professores tanto da Escola Dulce Maria Homem como da Escola Municipal Prefeito Sebastião Camargos, que de forma solidária e prestativa responderam ao questionário sociocultural contribuindo de maneira ímpar para a realização desta pesquisa.

Aos alunos da turma em que foi realizada a pesquisa, pela colaboração e participação, pelos momentos de reflexões e aprendizados compartilhados, pelo protagonismo e atenção dispensados a este trabalho.

À minha família e amigos, em especial à minha filha, Maria Eduarda Assunção, e ao meu marido, João Itervaldo Assunção, que foram pacientes e compreensivos, acreditando que as coisas sempre dariam certo, também aos meus pais e ao meu querido irmão.

“Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética” (COSSON, 2014, p. 120).

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo apresentar propostas para se trabalhar a poesia nas últimas séries do Ensino Fundamental, utilizando a música como estratégia para a revitalização do ensino dessa arte da palavra na sala de aula, e conseqüentemente, para o aprimoramento da leitura. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em dois estabelecimentos da rede pública - Escola Municipal Dulce Maria Homem, de Belo Horizonte, e Escola Municipal Prefeito Sebastião Camargos, da cidade de Contagem - com alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II. Para tanto, este trabalho parte de questionários destinados a alunos e professores das escolas mencionadas, sondando a concepção que eles tinham de poesia. Na segunda etapa, buscamos fazer reflexões sobre a situação da poesia na escola a partir de alguns operadores tais como a seleção de leitura, a mediação e o cabedal de leituras do professor, a utilização da poesia pelo livro didático, a aproximação da poesia com o contexto social como forma de apurar uma leitura crítica e como proposta de uma escola libertadora, o papel do leitor, a relação entre ler e escrever. Na terceira fase, buscamos destacar traços fundamentais da linguagem poética tais como o papel da poesia na sociedade contemporânea, a estrutura interna do poema (estratos fônicos, morfossintáticos, semânticos, a relação som e sentido, as imagens), a relação entre a poesia, o contexto social e a subjetividade. A partir daí, na quarta etapa, partimos para a relação entre a música e a poesia, traçando um panorama da MPB e mostrando como esse gênero vai gradualmente se aproximando do poético. Tentamos demonstrar que alguns elementos musicais como as pausas, a oralidade, a voz, o ritmo, associados a traços da poesia como a disposição das palavras na página, os jogos vocabulares, as camadas óticas, fônicas, morfossintáticas e semânticas são instrumentos significativos para aprimorar o processo de leitura. A partir da relação da poesia com a música, destacando o papel da oralização, concluímos que há uma necessidade do som e da voz para que se instaure o sentido, alavancando assim a leitura. Ainda nessa etapa, desenvolvemos algumas reflexões sobre a música em estado puro, com sua camada sonora, rítmica, conectadas à subjetividade. Exploramos, na quinta fase, em quatro oficinas, textos poéticos e canções da MPB. As oficinas permitiram aos alunos mergulharem na relação corpo-palavra-som-imagem, refletir sobre a estrutura interna (camadas fônicas, morfossintáticas, semânticas) e externa (contexto social) do poema, levando os estudantes a praticarem, com prazer, exercícios de poesia. Metodologicamente, a mediação das atividades das oficinas foi baseada na obra *Letramento Literário: teoria e prática* de Cosson (2014), pautada na Sequência Básica, composta pelas etapas: motivação, leitura (oralidade), introdução, interpretação (interna e externa) e contextualização - (expansão). No final do trabalho, foi feita uma comparação entre o questionário inicial e final, avaliando se houve uma mudança na concepção de poesia e na capacidade de ler textos poéticos por parte dos alunos, o que foi confirmado na pesquisa.

Palavras-chave: Aprimoramento da leitura. Poesia e música. Ensino Fundamental. Poesia - escola

ABSTRACT

This research aims to present proposals to work on poetry with the senior elementary school years, using music as a strategy for this word art renewal in the classroom, and, as a result, to reading improvement. This is a qualitative research carried out in two public schools – Escola Municipal Dulce Maria Homem, Belo Horizonte, and Escola Municipal Prefeito Sebastião Camargos, in the City of Contagem - with eighth grade students from Elementary School II. Thereunto, this work goes from questionnaires for students and teachers of the mentioned schools, probing their conception of poetry. In a second stage, we sought to reflect on a situation of poetry in school, from some operators such as reading selection, mediation and teacher reading property, a use of poetry for the textbook, an approximation of poetry with the social context as a form reviewing and revising proposals of a liberating school, the role of the reader, a relationship between reading and writing. In the third phase, we sought to highlight the fundamental features of poetic language such as the role of poetry in contemporary society, an internal poem structure (phonic strata, morphosyntactic, semantic, a relation of sound and meaning, and images), the relation between poetry, social context and subjectivity. Furthermore, in a fourth stage, we go through a relationship between a song and a poetry, tracing a panorama of MPB and showing how this genre gradually approaches the poetic. It was enlightened that some musical elements such as pauses, orality, voice, rhythm, associated with traits of poetry as an arrangement of words on the page, such as vocabulary games, such as optical, phonic, morphosyntactic and semantic layers are major tools to improve the reading process. From the relation of poetry to a song, highlighting the role of orality, it was concluded that there is a need for the voice and its installation thus leveraging the reading. Besides, we developed some reflections on a pure music, with its sound layer, rhythmic, connected to the subjectivity. We explored, in the fifth phase, four workshops, poetic texts and MPB songs. The workshops allowed students to immerse themselves in the body-word-sound-image relationship, to reflect an internal and an external structure (social context) of the poem, leading students to practice poetry with pleasure. Methodologically, a mediation of the activities for the workshops was based on the Work “*Letramento Literário: teoria e prática*” by Cosson (2014), based on the Basic Sequence, composed by the stages: motivation, reading (orality), introduction, internal interpretation, contextualization, external interpretation - (expansions). At the end of the study, a review was performed between the initial and final questionnaire, evaluating an evolution in the conception of poetry and in the ability to read poetic texts by the students, which was confirmed by the research.

Keywords: Reading improvement. Poetry and music. Elementary School. Poetry - School

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Figura 1: <i>Poema Rio: o ir</i> de Arnaldo Antunes.....	118
FIGURA 2: Poema <i>Pássaro na vertical</i>	122
FIGURA 3: Imagem do vídeo <i>Essa Tal Festa Junina</i>	129
FIGURA 4: Aluno GH fazendo a leitura da música <i>Festa do Interior</i>	130
FIGURA 5: Ator IS fazendo a leitura dramática dos textos analisados	130
FIGURA 6: Imagem do vídeo da <i>Música Festa do Interior</i>	132
FIGURA 7: Quadro <i>Festa de São João</i> de Alfredo Volpi – 1953	137
FIGURA 8: Aluna IB lendo o poema <i>Profundamente</i> durante a Festa Junina da escola.....	144
FIGURA 9: Poema do aluno WL	145
FIGURA 10: Poema e ilustração da aluna SF	145
FIGURA 11: Poema e ilustração da aluna LA	146
FIGURA 12: Poema e ilustração do aluno IR	146
FIGURA 13: Aluno WL lendo seu poema	147
FIGURA 14: Aluna SF lendo seu poema	147
FIGURA 15: Aluna LA lendo o seu poema	147
FIGURA 16: Aluno IR lendo o seu poema	147
FIGURA 17: Comentário do aluno JA	151
FIGURA 18: Comentário do aluno JB	151
FIGURA 19: Comentário do aluno GH.....	152
FIGURA 20: Comentário do aluno AY.....	152
FIGURA 21: Poema <i>Ovo</i> de Augusto de Campos	158
FIGURA 22: Poema <i>Velocidade</i> de Arnaldo Azeredo.....	158
FIGURA 23: Poema <i>Ver Navios</i> de Haroldo de Campos.....	159
FIGURA 24: Poema <i>Xícara</i> de Fábio Sexugi	160
FIGURA 25: Imagem do videopoema <i>Poema em linha Reta</i>	160
FIGURA 26: Poema <i>Amortemor</i> de Augusto de Campos.....	163
FIGURA 27: Poema <i>Life</i> de Décio Pignatari	165
FIGURA 28: Poema <i>Nós</i> de Hugo Pontes.....	166
FIGURA 29: Aluno JA lendo o poema <i>Ver Navios</i>	166
FIGURA 30: Poema <i>Infinito</i> de Rodrigo Ferreira.....	167
FIGURA 31: Imagem da Videopoesia <i>Pedra de Pedra de Pedra</i>	168
FIGURA 32: Imagem presente na videopoesia <i>Pedra de pedra de pedra</i>	172
FIGURA 33: Imagem da videopoesia <i>Pessoa de Arnaldo Antunes</i>	174
FIGURA 34: Imagem da videopoesia <i>Soneto</i>	178
FIGURA 35: Imagem da videopoesia <i>Educação X Agressão</i> : produção feita pela autora ..	181
FIGURA 36: Alunos produzindo videopoesia no laboratório de informática.....	181
FIGURA 37: Videopoesia <i>A extinção dos animais</i>	182
FIGURA 38: Videopoesia <i>A guerra na Síria</i>	182
FIGURA 39: Videopoesia <i>O peso do Mundo</i>	182
FIGURA 40: Videopoesia <i>A crise brasileira</i>	182
FIGURA 41: Comentário da aluna SM	186

FIGURA 42: Comentário da aluna SF	186
FIGURA 43: Comentário da aluna IB	186
FIGURA 44: Imagens (1), (2), (3): CR fazendo apresentação de dancebreaking.....	192
FIGURA 45: Imagem do vídeo <i>A origem do hip hop</i>	193
FIGURA 46: Imagem do vídeo <i>História do Rap</i>	193
FIGURA 47: Imagem (1), (2), (3): alunos LP e RT cantando Rap	213
FIGURA 48: CR apresentando breakdance na Expodulce.....	114
FIGURA 49: Alguns grafites produzidos pelos alunos	214
FIGURA 50: Letra de Rap produzida pelo aluno GH.....	215
FIGURA 51: Letra de Rap produzida pelas alunas SF e IB.....	215
FIGURA 52: Letra de Rap produzida pelas alunas MS e WL	216
FIGURA 53: Letra de Rap produzida pelos alunos LA e MS.....	216
FIGURA 54: Comentário da aluna SF	219
FIGURA 55: Comentário da aluna EG.....	219
FIGURA 56: Comentário do aluno JD	219
FIGURA 57: Alunos apreciando folhetos de cordel	227
FIGURA 58: Exibição do vídeo <i>História do Cordel</i>	229
FIGURA 59: Alunas lendo cordel	230
FIGURA 60: Exibição do vídeo <i>Nenhum dorme uma noite atrás das grades e nem devolve um centavo pra nação</i>	238
FIGURA 61: Alunos do 9º ano cantando Repente	251
FIGURA 62: Repente produzido pelos alunos do 9º ano	251
FIGURA 63: Isogravuras produzidas pelos estudantes	253
FIGURA 64: Comentário da aluna AY	257
FIGURA 65: Comentário da aluna SH.....	257
FIGURA 66: Comentário da aluna GS.....	257
FIGURA 67: Poema <i>Preconceito</i> de Tchello D' Barros	259
FIGURA 68: Poema <i>Umbigo</i> de Avelino de Araujo.....	260
FIGURA 69: <i>Poeminhas cinéticos</i> de Millôr Fernandes.....	262

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Frequência com que os alunos liam poesia.....	27
GRÁFICO 2: Frequência com que os professores trabalhavam a música com seus alunos ..	28
GRÁFICO 3: Trabalho com a poesia e a música juntas na sala de aula	29
GRÁFICO 4: Frequência com que os professores de Português trabalhavam a música na sala de aula.....	32
GRÁFICO 5: Gosto dos alunos pela poesia	34

LISTA DE SIGLAS

AI5	Ato institucional Número Cinco
ALN	Aliança Libertadora Nacional
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CBC	Conteúdo Básico Comum
COEP	Conselho de Ética e Pesquisa
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
FALE	Faculdade de Letras
MPB	Música Popular Brasileira
MR8	Movimento Revolucionário Oito de Outubro
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
POINT	Polo de Integração
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNE	União Nacional dos Estudantes
VPR	Vanguarda Popular Revolucionária

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1	23
1.1 Contextualização da Proposta: a presença da poesia e da música na escola.....	23
1.2 A Escola Dulce Maria Homem	23
1.3 A análise do questionário sociocultural aplicado aos professores	24
1.4 Análise do questionário aplicado aos professores de História, Matemática, Geografia, Arte, Ciências, Inglês e regentes de turma dos anos iniciais	25
1.5 Análise do questionário aplicado aos professores de Português.....	29
1.6 Análise do questionário inicial aplicado aos alunos	33
1.7 Presença da poesia e música no livro didático usado pelos sujeitos da pesquisa: algumas considerações.....	39
CAPÍTULO 2 – LEITURA, POESIA E ESCOLA	44
2.1 Educação e literatura: entre o social e o estético	44
2.2 A mediação do professor	51
2.3 A importância do leitor	56
2.4 A relação entre ler e escrever.....	59
2.5 A seleção das obras.....	61
2.6 A questão do livro didático.....	67
CAPÍTULO 3 - A NATUREZA DO POÉTICO	74
3.1 O que é poesia?	74
3.1.1 Poesia e prosa	78
3.1.2 Poema e poesia.....	79
3.1.3 Forma e conteúdo.....	79
3.1.4 Som e sentido.....	81
3.1.5 Poesia e história	82
3.1.6 A imagem.....	82
3.1.7 O autor e o leitor	83
3.1.8 A inspiração	84
3.1.9 Poesia e ritmo	85
3.2 Poesia na escola	86
3.3 Poesia, representação e simulacro	86
3.4 Ensino de poesia e repertório dos alunos	87
3.5 Ensino de poesia: uma experiência com a escola pública.....	89
3.6 Poesia na escola: arte menor?	91
3.7 A poesia, sua “inutilidade” no mercado.....	92
3.8 Poesia, subjetividade e ideologia	94
CAPÍTULO 4 - O PAPEL DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO	97
4.1 Poesia e música.....	97
4.2 Poesia e música na escola	98
4.3 Música Popular Brasileira e Poesia – Panorama.....	102

4.3.1 Década de trinta	103
4.3.2 Década de quarenta.....	104
4.3.3 Revista de Música Popular Brasileira.....	105
4.3.4 Década de cinquenta e a Bossa Nova	105
4.3.5 A música de protesto.....	106
4.3.6 A música de Chico Buarque	108
4.3.7 O Tropicalismo e o Concretismo	110
4.3.8 Algumas correntes poéticas após a década de sessenta na interface com a MPB.....	112
CAPÍTULO 5 – DA TEORIA À PRÁTICA: Oficinas.....	116
5.1 DA APRESENTAÇÃO DO PROJETO	116
5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DAS OFICINAS	116
5.3 O DIAGNÓSTICO INICIAL	117
5.4 PRIMEIRA OFICINA.....	125
5.4.1 A música <i>Festa do Interior</i> : os recursos de expressividade e o ritmo musical.....	128
5.4.1.1 Motivação	128
5.4.1.1.1 Discussão oral	128
5.4.1.2 Introdução	129
5.4.1.3 Leitura dos textos.....	129
5.4.1.4 Interpretação interna	133
5.4.1.4.1 Primeira interpretação.....	133
5.4.1.4.2 Segunda interpretação.....	134
5.4.2 O poema <i>Profundamente</i> : os recursos de expressividade.....	137
5.4.2.1 Motivação	137
5.4.2.2 Introdução	138
5.4.2.3 Interpretação interna	139
5.4.2.3.1 Primeira interpretação.....	139
5.4.2.3.1.1 Contextualização.....	141
5.4.2.3.2 Segunda interpretação.....	142
5.4.3 Interpretação externa.....	143
5.4.4 Análise dos dados	147
5.5 SEGUNDA OFICINA.....	153
5.5.1 A poesia visual: imagens e sentidos.....	156
5.5.1.1 Motivação	157
5.5.1.2 Discussão oral	157
5.5.1.3 O primeiro contato com a poesia visual e a videopoesia: Análise oral.....	157
5.5.1.4 Introdução	162
5.5.1.5 Interpretação interna I.....	163
5.5.2 Interpretação interna II.....	168
5.5.2.1 Leitura I	168
5.5.2.2 Leitura II	174
5.5.2.3 Leitura III.....	178
5.5.3 Interpretação externa: produzindo videopoesia	180
5.5.4 Análise dos dados	183

5.6 TERCEIRA OFICINA.....	187
5.6.1 O rap e a cultura hip hop: corpo ritmo e movimento - Primeira atividade	191
5.6.1.1 Motivação	191
5.6.1.1.1 Discussão oral	191
5.6.1.2 Primeira leitura	194
5.6.1.3 Introdução	196
5.6.1.4 Primeira interpretação interna.....	197
5.6.1.5 Segunda interpretação interna.....	199
5.6.2 Segunda atividade.....	206
5.6.2.1 Interpretação interna	207
5.6.3 Interpretação externa.....	212
5.6.4 Análise dos dados	217
5.7 QUARTA OFICINA.....	220
5.7.1 A poesia de cordel.....	220
5.7.2 Trabalhando o cordel: os sentidos e as estratégias musicais.....	225
5.7.2.1 Motivação	226
5.7.2.1.1 Discussão oral	226
5.7.2.2 Introdução	229
5.7.2.3 Antes da leitura	230
5.7.2.4 Interpretação Interna.....	231
5.7.2.4.1 Leitura I	231
5.7.2.4.2 Leitura II	235
5.7.2.4.3 Leitura III.....	237
5.7.2.4.4 Leitura IV.....	241
5.7.2.4.5 Leitura V	245
5.7.2.4.5.1 A análise	245
5.7.2.4.6 Leitura VI.....	247
5.7.2.5 A apresentação de repente	250
5.7.2.6 A interpretação externa.....	253
5.7.2.7 Análise dos dados	254
5.8 O DIAGNÓSTICO FINAL	258
5.8.1 Análise dos dados	269
5.9 QUESTIONÁRIO FINAL.....	270
CONSIDERAÇÕES FINAIS	280
REFERÊNCIAS	286
APÊNDICES.....	294
Apêndice A	294
Apêndice B	299
Apêndice C	303
Apêndice D.....	305
Apêndice E.....	308

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta propostas para se trabalhar a poesia no Ensino Fundamental, principalmente nos últimos anos, utilizando a música popular brasileira como estratégia para a sedução dos jovens para a arte da palavra, e conseqüentemente, para o aprimoramento da leitura. A pesquisa é de natureza qualitativa e foi realizada na Escola Municipal Dulce Maria Homem, na região do Barreiro – Belo Horizonte. O trabalho foi realizado com uma turma do oitavo ano, numa sala com 23 alunos oscilando numa faixa etária entre doze e quatorze anos.

No exercício do magistério, várias questões têm-nos incomodado. Uma delas é a dificuldade da leitura. Após oito anos de alfabetização, as pesquisas têm constatado que muitos alunos não leem com proficiência. Por que o aluno tem tanta dificuldade de ler? Quais as causas de tanto desinteresse pela leitura?

Conforme Andrade (2009), os Congressos de Leitura do Brasil – COLE analisados pela autora entre 1978 e 1999 trazem a discussão sobre a crise da leitura na sociedade que em alguns momentos se confunde com a crise da escola. Assim, alguns autores como Paulo Freire, Ezequiel Teodoro e Magda Soares entre outros, apontam alguns fatores que contribuem para o problema da leitura no Brasil. Segundo Andrade (2009), Ezequiel Teodoro em 1979 vê a crise da leitura dentro da linha do “discurso-denúncia” em que as razões da crise estariam calcadas na sociedade em geral, incluindo a escola e os pesquisadores, impedidos de contribuir positivamente para a democratização do acesso ao livro por mecanismos de alienação e controle. Ainda segundo Andrade (2009), o discurso de Paulo Freire, em 1981, enxerga a crise nos mecanismos de alienação presentes na sociedade, mas contrapõe a esses mecanismos uma proposta de transformação social, assim Paulo Freire sai do nível da denúncia e da constatação para um movimento de análise que busca a definição do papel da escola e os caminhos de superação da crise, pela transformação da própria escola, calcada em novos eixos teóricos. Andrade (2009) ainda faz referência a um discurso de Magda Soares em 1983, em mesa redonda, juntamente com Ligia Chiappini Moraes Leite, Eni Pulcinelli Orlandi e Miriam Lemle. Nesse discurso que traz como título "Comunicação e Expressão: o ensino da leitura", a educadora mineira faz uma análise vertical da relação entre leitura e escola. Dessa forma, Magda Soares traz como reflexão as diferentes concepções de leitura das diferentes classes: enquanto as classes populares teriam uma visão pragmática da leitura, as classes dominantes veriam a leitura como forma de fruição. Orlandi, aprofundando a posição de Soares, aposta na valorização e na construção de diferentes histórias de leitura, propondo

que se considere a leitura como atividade produzida e que se atente às suas condições de produção.

Assim, ainda conforme Andrade (2009), a pesquisa na área de leitura, em alguns momentos, busca compreender a prática escolar; em outros, os elementos estruturais da linguagem e sua relação com a sociedade de forma que, a superação da crise da leitura deve ser vista como objeto de preocupação não só da escola, mas de toda a sociedade.

Se o ato de ler continua sendo um desafio para a escola, ler poesia parece ser um empreendimento ainda mais complexo. Será que a poesia, ensinada com novas estratégias, não seria uma forma de atrair o jovem para a leitura? A concepção romântica de poesia ainda paira na escola. Existem ainda resquícios fortes na sociedade brasileira de que poesia é apenas expressão do sentimento, descrição da natureza ou até mesmo uma atividade inútil.

No plano formal, a imagem que um jovem, na faixa de doze a quatorze anos (como os participantes desta pesquisa) tem de poesia é de que ela é um ato cansativo, lento, linear (apresentado apenas de uma única maneira, isto é, da esquerda para a direita) numa métrica e rima às vezes cansativa, como pudemos constatar em alguns comentários apresentados no questionário inicial aplicado aos estudantes participantes desta pesquisa ao perguntarmos a eles se gostavam de ler poesia:

JD¹: “Não leio e não gosto de poesia, acho ela cansativa”.

LD: “Não tenho interesse, acho chato”.

Ao responderem à pergunta: - *Você gostaria de ler mais poesia na escola?* - constatamos também que alguns alunos tinham até mesmo a concepção de que poesia não é objeto de estudo. Vejamos alguns de seus comentários:

JA: “Não. Por que escola é lugar de estudar”.

IR: “Não. Porque prefiro estudar”.

Com essas respostas percebemos que alguns dos alunos participantes desta pesquisa não entendiam o texto poético nem mesmo como um tema a ser tratado pela escola, deixando transparecer a ideia de inutilidade da poesia diante de outros temas “mais importantes” para eles.

¹ Para preservarmos a identidade dos participantes desta pesquisa, durante este trabalho, usaremos letras para identificá-los.

Mas será isso a poesia? Não haveria outras formas de ensinar a gostar dessa arte da palavra? As palavras não poderiam vir disseminadas na página ou até cantadas? Que elementos um jovem gostaria de encontrar em um poema? Essas questões nos instigaram a propor atividades que pudessem fugir do ensino tradicional de poesia.

Estando a poesia intimamente ligada à música, principalmente a música popular brasileira, que tem bons poetas como Vinicius, Chico Buarque de Holanda, Vitor Martins, Abel Silva, Capinam, Arnaldo Antunes, Fernando Brant, Antonio Cicero, além de outros, surgiu-nos a ideia de lançar mão de canções da MPB como estratégia para despertar o aluno para a leitura de textos poéticos. Mas acreditávamos que colocar apenas letras de bons autores não iria funcionar, embora fosse um primeiro passo. Tínhamos consciência de que um jovem, mesmo sem conhecer uma canção ou seu autor, era atraído pela melodia e pelo ritmo, que são ótimos instrumentos de sedução, mas isso não bastava. No exame de qualificação, o professor Cristiano Barros nos alertou para o fato de que seria importante, no ensino da poesia na escola, partir daquilo que o aluno já conhece e aprecia para depois mostrar a ele outros poemas. Essa sugestão nos levou a pensar em outras modalidades do poético. E foi assim que resolvemos utilizar, nas oficinas, não só canções da MPB, mas também de outras modalidades poéticas mais sintonizadas com os jovens, como o rap, a videopoesia e o cordel. Além dos estratos fônicos, morfossintáticos e semânticos, elementos como a voz, as pausas, a melodia, o ritmo, a disposição das palavras na página, os jogos vocabulares, em nosso entender, nem sempre são realçados no ensino da poesia e tais elementos são fundamentais no aperfeiçoamento da leitura.

No caso do rap, da videopoesia e do cordel, a audição e a visão ocupam papel importante. Ao ver palavras em outras direções, na videopoesia e na poesia concreta, ao ouvir, num ritmo acelerado, seja o cantador do cordel, seja o rapper, seja uma canção de MPB como um frevo, ou até mesmo ao ler em voz alta um poema de formato clássico, com entonação original, sem aquela cadência primária que a escola ensinou, o aluno acaba saindo da inércia da leitura arrastada. Seduzido pelo ritmo, pela melodia, pela voz e visual dos artistas (a roupa, o corpo, a dança) no vídeo ou assistindo a uma performance em que o corpo também faz parte da expressão poética, ele começa a descobrir outros ângulos da poesia (o verbal, o vocal, o imagético, o corporal) e percebe que essa arte da palavra continua viva e que ler é uma atividade muito mais agradável do que ele imaginava. Para isso é preciso que haja uma mediação do professor e uma estratégia bem definida. Dessa forma, traçamos os seguintes objetivos desta pesquisa:

Objetivo geral:

- Despertar nos alunos do Ensino Fundamental II o gosto pela poesia através da música, em especial a música popular brasileira (MPB) propiciando a eles maior aperfeiçoamento na capacidade de desenvolver habilidades de leitura e compreensão textual.

Objetivos específicos:

- Criar estratégias de leitura incentivando o gosto pela poesia valendo-se de canções da MPB e de outras formas musicais;
- Ampliar a capacidade do estudante de ler e compreender o texto poético, tendo em vista não apenas o significado, mas também o significante através de elementos como o som, o ritmo e outros estratos como o ótico, o fônico, o morfossintático e o semântico;
- Desenvolver atividades despertando o aluno para a importância da voz, da oralidade e do corpo na construção do sentido.
- Desenvolver atividades sistematizadas de leitura e compreensão textual em sintonia com o contexto social, contribuindo assim para a construção de um leitor competente e crítico, capaz de exercer plenamente sua cidadania.

Metodologicamente, a pesquisa apresentada neste trabalho se baseou na Sequência Básica proposta por Cosson (2014), em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática*, com suas diversas etapas (motivação, introdução, leitura e interpretação). Acrescentamos a expansão, fase que Cosson aconselha usar no Ensino Médio, uma vez que o texto poético é mais condensado que a prosa e possibilita a realização de trabalhos externos.

Considerando que ler supõe compartilhamento, prazer e consciência crítica, pelo letramento literário via leitura e escrita, o aluno pode se apropriar do texto e se tornar dono de sua palavra, como afirma Cosson:

É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (COSSON, 2014, p. 16).

O letramento literário permite saber da vida, transformando as palavras em narrativas e poesia. E a escola é instrumento importante para assegurar o domínio da leitura e da escrita, conforme defende o mesmo autor citado:

O letramento literário, conforme concebemos, possui uma configuração especial, pela própria condição de existência da escrita literária. O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido na escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (COSSON, 2014, p. 12).

A difícil tarefa da escola de tornar seus estudantes bons leitores, de maneira que se transformem em cidadãos críticos e reflexivos, faz com que os professores busquem soluções para amenizar essa dificuldade. Assim, é preciso que a escola reflita sobre suas práticas pedagógicas e busque oferecer instrumentos significativos para a compreensão leitora de seus estudantes. Nessa tentativa de atrair os jovens para a leitura, a leitura de poemas é uma dessas práticas, contudo, faz-se necessário um olhar especial em direção ao texto poético, pouco trabalhado nas escolas e visto por algumas delas como um “gênero menor” (PINHEIRO, 2005, p. 62).

Dessa forma, as atividades desenvolvidas com o texto literário não devem ser mecanizadas com o único intuito de decodificar a escrita ou valer-se de meras repetições, mas de ampliar o conhecimento através de práticas sociais da leitura, chamadas nesse contexto de letramento literário, práticas que conciliam a dimensão estética do texto com a social.

É fundamental construir uma prática pedagógica que seja capaz de instrumentalizar o leitor na construção de sentidos do texto, transformando-o a cada leitura e não somente se atendo a uma abordagem engessada em uma compreensão superficial do poema, prendendo-se pura e exclusivamente ao conteúdo, deixando de lado o significante, isto é, a camada formal do texto.

Num bom poema nada é gratuito: os sons, a camada visual, a sonora, a posição das palavras na frase, o tamanho do verso, o espaço em branco, os sinais de pontuação, o aspecto tipográfico, enfim há uma riqueza textual que muitas vezes é ignorada na leitura escolar, presa excessivamente ao que o autor “quis dizer”. Numa leitura poética não basta observar *o que foi dito*, mas *o como foi dito*. Poesia é trabalho elaborado de linguagem.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro pinçamos algumas respostas do questionário destinado aos professores e alunos tecendo reflexões sobre a visão que eles tinham da poesia. A intenção deste capítulo foi não só sondar a concepção de poesia desse público, analisando o modo como eles concebiam a arte da palavra, mas verificar a importância que eles davam a essa arte na construção do conhecimento.

No segundo capítulo, desenvolvemos reflexões sobre a relação entre poesia e educação. Inicialmente fizemos algumas considerações sobre a relação entre o estético e o

social na obra de arte. Acreditamos que a literatura de caráter social é imprescindível na escola. Ela possibilita uma reflexão crítica sobre o cotidiano do jovem e, de modo mais amplo, uma consciência do contexto nacional em que ele vive e, sendo bem trabalhada, ela ajuda a romper com aquela “concepção bancária” de educação a que se refere Freire (1980). No entanto, essa abordagem social não pode dispensar uma análise interna do texto, isto é, um trabalho com a literariedade. Não perdendo de vista a relação entre poesia e educação, colocamos algumas reflexões sobre a mediação do professor, a importância do leitor, a relação entre ler e escrever, a seleção das obras e, por fim, a questão do livro didático.

No terceiro capítulo, tecemos considerações sobre a natureza do poético. Elementos como a condensação de sentido, a polissemia, a capacidade do poeta de se espantar diante dos enigmas armados pelo real, as camadas fônicas, óticas, morfossintáticas, semânticas, a relação som/sentido, enfim, ressaltamos que todos esses elementos formais são necessários, mas não esgotam a natureza do poético. Lançamos mão ainda de alguns conceitos de Octavio Paz para verticalizarmos um pouco mais essa natureza. Na esteira do poeta mexicano, destacamos tópicos como a diferença entre poesia e prosa, poema e poesia bem como noções de imagem e de inspiração. Realçamos também, acompanhando esse grande poeta e crítico, a relação entre poesia e história, salientando uma correspondência entre o individual e o social. Nessa mesma linha e auxiliados por Averbuck, tentamos mostrar a importância da poesia para o adolescente. Mediada pela linguagem, a autora estabelece íntima relação entre a subjetividade do jovem e o contexto social. Nessa linha, o poético pode funcionar como um antídoto diante de uma civilização urbana e técnica que cresce a cada dia.

No quarto capítulo, inicialmente desenvolvemos reflexões sobre o papel da música na educação e no refinamento da sensibilidade e da inteligência. Num segundo momento, fizemos um breve histórico da MPB, tentando mostrar a contribuição que a música popular brasileira deu à poesia, tornando-a mais democrática e menos elitista, principalmente nas décadas de sessenta e setenta do século passado. Nessa contribuição, a figura de Chico Buarque de Holanda é fundamental, principalmente pela sua capacidade de conciliar com maestria, em suas letras e melodia, o elemento social com o estético.

No quinto capítulo, apresentamos as oficinas desenvolvidas no projeto de ensino. Inicialmente, realizamos um diagnóstico inicial de leitura e compreensão de textos poéticos a fim de sondar o conhecimento dos estudantes a esse respeito. Na primeira oficina, exploramos os elementos morfossintáticos, semânticos e, principalmente, fônicos, utilizando uma canção de Morais Moreira e Abel Silva - *Festa do Interior* - canção que nos pareceu oportuna, num momento em que a escola, onde foi realizada a pesquisa, se preparava para a Festa Junina. Na

segunda oficina, lançamos mão da poesia visual e da videopoesia com breves análises de alguns poemas de vários autores - os irmãos Campos, Décio Pignatari, Arnaldo Azeredo, Pessoa, Hugo Pontes, Cabral - desaguando na poesia de Arnaldo Antunes. Nosso objetivo nesta oficina foi levar o aluno a tomar consciência do aspecto verbivocovisual da palavra, como propõem os poetas concretistas. Na terceira oficina, nossa intenção se dirigiu para a cultura hip hop, que condensa várias manifestações artísticas (música/poesia, grafite e dança) explorando o corpo e está tão presente na periferia das grandes cidades. Em relação a essa manifestação cultural, priorizamos o rap, elegendo uma canção do artista Criolo e outra do rapper Fabrício FBC, que criaram textos injetando letras de Chico Buarque de Holanda como *Construção*, *Deus lhe pague* e *Cálice*. Na quarta oficina, continuamos na linha da cultura popular, elegendo a poesia de cordel, tão pouco divulgada na escola, mas que guarda semelhança com o rap, principalmente os repentes que têm sintonia com as “batalhas” dos rappers dos subúrbios. Finalizamos o projeto de ensino com um diagnóstico final e um novo questionário, analisando o desempenho das habilidades de leitura dos estudantes após as oficinas e constatando se houve ou não mudanças em relação à concepção da importância da poesia na construção do conhecimento deles.

Esperamos que as reflexões contidas neste trabalho sobre a poesia na escola, em diálogo com a música popular brasileira, em suas variadas expressões, possam trazer subsídios para novos trabalhos, contribuindo assim, para o fortalecimento da consciência crítica e da cidadania, permitindo aos alunos e professores da escola pública outro olhar sobre a arte da palavra.

CAPÍTULO 1

1.1 Contextualização da Proposta: a presença da poesia e da música na escola

Este capítulo traça um quadro de como tem sido a escolarização da poesia na escola articulando e cruzando questões levantadas a partir das respostas dos alunos e professores participantes desta pesquisa bem como do livro didático utilizado por eles. Para tanto, apresentamos algumas características da Escola Dulce Maria Homem, cenário desta pesquisa, além da análise dos dados obtidos através de questionários de natureza socioeconômica e pedagógica, aplicados aos alunos e também aos professores envolvidos nesta investigação. Apresentamos também uma pequena leitura de atividades propostas pelos autores do livro didático: *Português Linguagens* (8º ano) de William Cereja e Thereza Cochar - obra utilizada pelos sujeitos desta pesquisa.

1.2 A Escola Dulce Maria Homem

A escola Dulce Maria Homem está localizada na Rua Três Marias, Nº 221, no Bairro Miramar, na Regional Barreiro em Belo Horizonte e limita-se com os municípios de Ibituripe e Contagem – MG.

O estabelecimento foi fundado em 03 de fevereiro de 1991. O nome da instituição é uma homenagem à professora primária Dulce Maria Homem. Atualmente, a escola atende o 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental. No ano de 2009, iniciou-se o atendimento à Educação Infantil com o nome de UMEI Miramar, acolhendo alunos de 4 e 5 anos. Na sede da instituição são atendidos 380 alunos de manhã e 330 à tarde. Os alunos são oriundos do próprio bairro da escola e de regiões ao seu entorno.

O estabelecimento é constituído por treze turmas no turno da manhã e treze no turno da tarde, contando com vinte e três professores que trabalham de manhã e vinte, à tarde. A escola dispõe de uma diretora e duas vice-diretoras, duas coordenadoras pedagógicas pela manhã e duas à tarde, contando também com duas professoras de apoio/intervenção. A instituição conta com o programa da prefeitura de Belo Horizonte, Escola Integrada, que amplia a jornada diária do estudante oferecendo oficinas de lazer, esporte, cultura, arte e acompanhamento pedagógico no contraturno. Além disso, no fim de semana, a instituição disponibiliza seu espaço para o programa *Escola Aberta* onde são realizadas atividades de formação, cultura, esporte e lazer com a participação da comunidade.

A biblioteca da escola, *Vinicius de Moraes*, conta com 10.715 títulos e exemplares e 500VHS/DVD e 131 CDs. Os profissionais que atuam na biblioteca são concursados. Professores em reabilitação funcional também fazem parte desse espaço. Há livros de qualidade distribuídos pelo MEC, mas pouco utilizados. Como em várias escolas do país, sentimos a necessidade de se realizar um trabalho planejado e dinâmico com a biblioteca envolvendo alunos, professores e comunidade.

1.3 Análise do questionário sociocultural aplicado aos professores

A fim de se ter uma noção do perfil de alguns dos professores que trabalhavam com os alunos do Ensino Fundamental e do trabalho realizado por esses professores acerca da poesia e da música, foi aplicado um questionário sociocultural a doze professores de duas escolas públicas municipais: a primeira é a Escola Municipal Dulce Maria Homem, onde realizamos esta pesquisa. A segunda é a Escola Municipal Prefeito Sebastião Camargos, situada na cidade de Contagem, no Bairro Grande Vista Alegre. O questionário sociocultural foi aplicado nas duas escolas a alguns de seus professores, visto que a Escola Dulce Maria Homem, onde foi realizado o projeto de ensino desta pesquisa, é um estabelecimento consideravelmente pequeno e nem todos os professores se dispuseram a responder ao questionário. Além disso, atuavam na escola apenas dois professores de Língua Portuguesa, contando comigo, executora desta pesquisa. A escolha dos dois estabelecimentos se deu por serem os locais onde eu lecionava.

Dessa forma, contribuíram para essa pesquisa seis professores da Escola Dulce Maria Homem e seis docentes da Escola Prefeito Sebastião Camargos, sendo três professores de Língua Portuguesa, um de História, dois de Matemática, um de Geografia, um de Arte, um de Ciências, um de Inglês e dois professores regentes de turma dos anos iniciais.

Partindo do princípio de que a interdisciplinaridade tem sido estimulada nas escolas brasileiras, o questionário sociocultural foi aplicado a professores de diferentes áreas com o intuito de termos uma visão mais ampla do trabalho realizado sobre poesia e música nas escolas. Embora saibamos da importância da interdisciplinaridade para o aprendizado do aluno e que o estímulo à leitura literária, e em especial, a leitura do texto poético, não cabe apenas ao professor de Língua Portuguesa, mas também aos professores das demais disciplinas, constatamos que nem sempre é isso que ocorre no âmbito escolar. Assim, a fim de termos uma visão mais clara de como o texto poético tem sido trabalhado pelos professores

das outras disciplinas, analisamos os questionários deles separadamente. Num segundo momento, fizemos a análise dos questionários dos professores de Língua Portuguesa.

1.4 Análise do questionário aplicado aos professores de História, Matemática, Geografia, Arte, Ciências, Inglês e regentes de turma dos anos iniciais

Para que os professores tivessem mais liberdade e pudessem de fato refletir sobre as questões que apresentamos no questionário sociocultural e pedagógico, dei a eles a liberdade de responderem ao questionário quando e onde desejassem. Alguns professores levaram o questionário para casa e outros responderam na escola mesmo. Uns necessitaram de algum tempo para respondê-lo e entregá-lo, e outros concluíram a tarefa no mesmo dia. Vale ressaltar que os professores de Português demoraram um pouco mais do que os outros colegas para entregarem os questionários. Tal atitude sugere uma reflexão mais profunda sobre as questões tratadas.

Tivemos a colaboração de sete profissionais do sexo feminino e dois do sexo masculino. Os professores que contribuíram para esta pesquisa tinham entre 35 e 48 anos. O tempo que lecionavam variava de 7 a 24 anos. Apenas uma professora não tinha jornada dupla de trabalho e a maioria somava mais de 40 horas de carga horária semanal. Todos os professores trabalhavam em escolas públicas municipais e dois também lecionavam em estabelecimentos da rede pública estadual. A maioria fez o curso superior em instituição privada sendo que apenas um não possuía especialização.

A maior parte dos professores afirmou que não costumava participar de eventos culturais ou frequentar bibliotecas, o que é preocupante, uma vez que a falta de hábito de frequentar lugares que promovem a cultura é um entrave para a formação cultural dos professores incidindo na qualidade do ensino. A maioria dos professores respondeu que lia com uma boa frequência dando preferência a textos que os mantinham informados e atualizados, no caso os jornais, sobrando também um espaço razoável para a leitura de livros. Quanto à leitura de poesia, os professores ficaram divididos. Apenas cinco responderam que lia e quatro que não costumavam ler. Contudo, dois dos professores que disseram que costumavam ler poesia justificaram que lia porque essa atividade fazia parte do trabalho, sugerindo assim, que a atividade com o texto poético parecia não ser espontânea. Dessa forma, deduzimos que a maioria dos professores entrevistados não gostava de ler poesia, fato que pode refletir no ensino desse gênero.

Percebemos, nas respostas desses professores, uma concepção de poesia como “gênero menor” como afirma Pinheiro (2005) o que leva a um trabalho quase inexistente com esse gênero nas escolas. Essa concepção de poesia é comum na sociedade capitalista, tecnológica e imediatista em que vivemos. Já virou um chavão focar a atividade poética como algo inútil, atividade praticada por pessoas ociosas, que vivem nas nuvens.

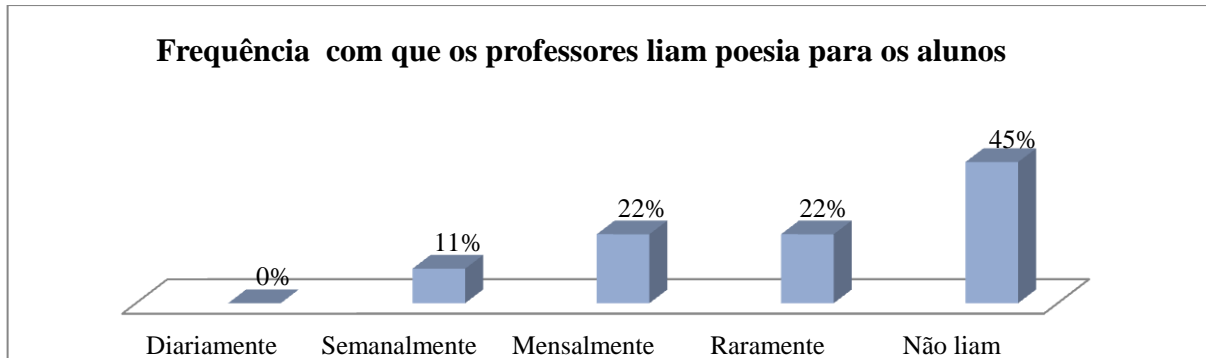
Quanto à pergunta - *O que leva os professores a lerem poesia?* - houve variadas opiniões, mas um denominador comum entre elas, como veremos. CM afirmou que: “gosto da musicalidade que percebo na poesia”; FH: “gosto do jogo de palavras”. A partir das respostas, observamos que o que mais chamava a atenção desses professores eram os traços estruturais que marcam esse gênero. Quanto ao gosto dos alunos pela poesia, os professores ficaram divididos. Os que achavam que os jovens não gostavam de ler esse gênero textual deram suas justificativas. FH afirmou que os estudantes “não desenvolveram habilidades necessárias à leitura desse gênero”. Já RS garantiu que era “desinteresse, desconhecimento, preguiça”. RP deu a seguinte resposta: “raramente vejo alguns (*alunos*) lendo, a não ser quando estão na fase de conquistas”. Já CP afirma: “para eles acho enfadonho”.

Pudemos perceber, nas respostas de alguns professores, que a falta de conhecimento adequado do que seja a poesia leva à desmotivação para a leitura. Por outro lado, também pudemos observar uma visão romântica em relação ao conceito de poesia conforme RP, que acredita nesse tipo de leitura apenas “... quando estão na fase de conquistas”.

Ao responderem à pergunta - *Para que serve a poesia?* - alguns professores reconheceram que ela nos leva a refletir. Contudo, observamos que as respostas dadas ainda caminhavam na direção de que poesia tende mais ao sentimento e pouca concepção do que ela realmente seja. Alguns professores não tinham uma consciência nítida de que além do sentimento, deve haver no texto poético um trabalho elaborado de linguagem, uma reflexão crítica sobre os problemas sociais, um olhar atento sobre o fazer poético, sobre temas existenciais, sobre o amor e outros sentimentos, enfim, sobre a vida. Até porque, segundo as respostas dos professores entrevistados, as faculdades nas quais estudaram não costumavam abordar a literariedade de forma vertical em suas disciplinas de forma que não adquiriram uma formação adequada para se trabalhar o literário e em especial o poético na escola. Dessa forma, embora todos os professores tenham admitido ser possível trabalhar a poesia em outras disciplinas, além da de Língua Portuguesa, também reconheceram que precisavam receber treinamento específico sobre literatura.

Diante desse fato, apenas alguns professores tinham o hábito de ler poesia para seus alunos e a maioria lia raramente ou não lia conforme descreve o gráfico a seguir:

Gráfico 1:



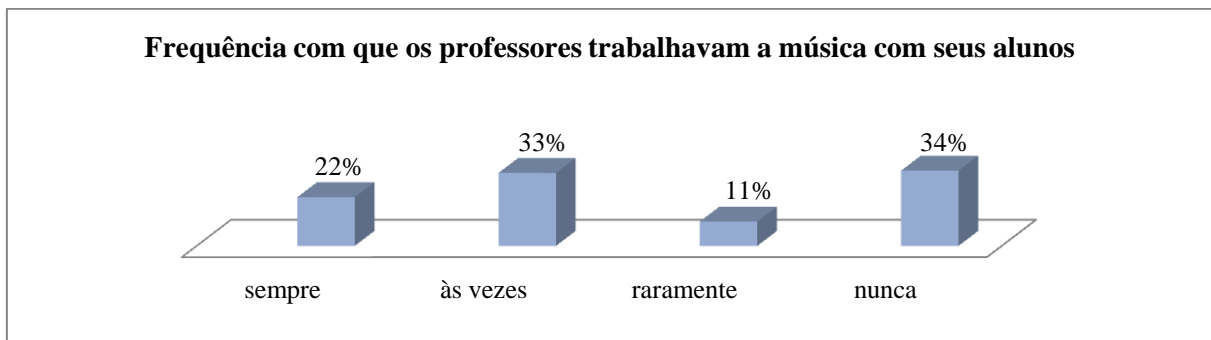
Fonte: Pesquisa da autora

Poucos professores sugeriam a leitura de textos poéticos para seus alunos, embora todos considerassem o trabalho com a poesia importante ou muito importante, o que deixa transparecer que, embora achassem relevante o trabalho com o texto literário, em especial o poético, a maioria deles não se sentia à vontade nessa atividade. CP, ao justificar o porquê de não sugerir poesia a seus alunos, afirmou que seria “porque preciso conhecer, gostar para estimulá-lo (se referindo ao aluno). Desta forma, percebemos em sua resposta, a necessidade do professor também ser estimulado para o poético e ainda, como afirma a professora, “precisa conhecê-lo”. BS, ao responder que lia raramente poesia para seus alunos, justificou que o fazia “sempre que demandado pelo livro ou em projetos literários realizados pela escola”. Embora a frequência com que liam poesia para seus alunos não fosse a ideal, percebemos em suas respostas que, ainda que de forma tímida, a escola se organizava para a realização de projetos com o texto literário, embora saibamos que o trabalho com a literatura na escola não deva ser algo esporádico, mas constante. É importante ressaltar também que CP deixou um recadinho no fim do questionário dizendo que “gostaria de saber mais sobre poesia na sala de aula”, o que denota seu interesse pelo poético. Tendo em vista que as faculdades não oferecem disciplinas envolvendo atividades entre o texto literário e outras áreas, uma sugestão seria a realização de cursos de formação continuada, possibilitando aos professores do Ensino Fundamental de outras áreas que não a de Língua Portuguesa, maior capacitação quanto ao literário. Um bom começo, seria uma aproximação maior dos professores com o acervo das bibliotecas de suas escolas. Infelizmente, nenhum professor da Escola Prefeito Sebastião Camargos considerou a biblioteca um espaço adequado para se trabalhar a leitura por questões de infraestrutura. CM, por exemplo, respondeu que não conhece o acervo da escola e CP respondeu que “nem se fala nisso, o próprio espaço físico não é convidativo para tal prática”. Conforme os dados analisados, houve divergência nas respostas dos professores

da Escola Municipal Dulce Maria Homem a esse respeito. Assim, enquanto alguns consideravam a biblioteca adequada, como MD e SF, outros não reconheciam esse espaço como propício para se fazer um trabalho com a leitura do texto poético. Dessa forma, MD considerou que “há poucos livros com este tema, são bem restritos e poucos autores disponíveis”. Já SF, ao responder que considerava o acervo da biblioteca adequado, justificou sua resposta com o argumento de que “todo ano o estoque é renovado. Basta sugestão do professor ou aluno. Nossa escola tem verba específica para a biblioteca”. Assim, percebemos uma discrepância entre a opinião dos professores em relação ao acervo da escola Dulce Maria Homem. Uma sugestão seria a realização de um projeto envolvendo professores, direção e bibliotecários a fim de que haja uma dinamização da biblioteca, espaço imprescindível para o aprimoramento da leitura.

Ao perguntarmos se tinham dificuldade de trabalhar o texto poético, os professores ficaram divididos; direcionando a pergunta para a situação de seus alunos, a maioria respondeu que os jovens tinham, sim, dificuldade de interpretar poesia. Ao serem indagados sobre com que frequência utilizavam a música com seus alunos, os professores responderam conforme indica o gráfico a seguir:

Gráfico 2:

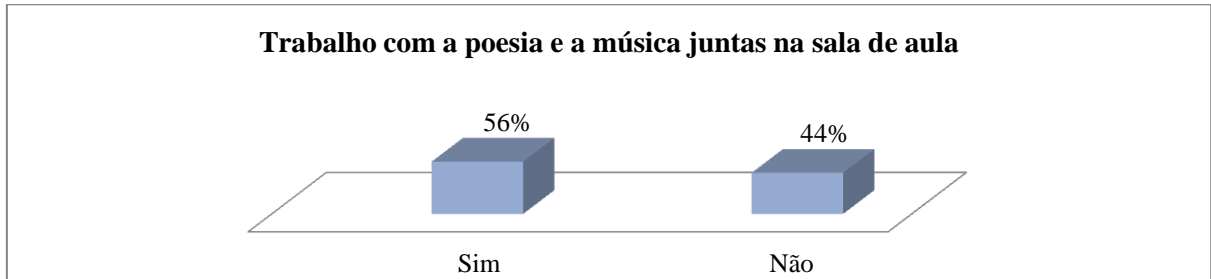


Fonte: Pesquisa da autora

Como podemos observar, apenas uma parcela dos professores, vinte e dois por cento, trabalhavam a música com mais frequência com seus alunos. Esse dado, assim, como os demais analisados por meio deste questionário, nos ajudou a compreender como a experiência literária do professor deve ser levada em consideração para entendermos o seu fazer pedagógico. Como sabemos, teoria e prática caminham juntas, de forma que, se ao professor lhe falta a experiência literária, certamente isso refletirá na forma com que ele lida com os textos literários na escola.

Ao responderem se já tinham trabalhado a poesia e a música juntas na sala de aula, tivemos o seguinte resultado:

Gráfico 3:



Fonte: Pesquisa da autora

Conforme apresenta o gráfico, pouco mais da metade dos professores já tinha trabalhado a poesia e a música juntas na sala de aula, embora constatássemos mais uma vez, que essa prática ocorria esporadicamente na sala de aula, como podemos perceber em algumas justificativas dadas pelos professores quanto à forma com que realizavam esse trabalho. Acompanhem algumas justificativas:

MD: “para a realização de um projeto”

CP: “já trabalhei música. Lembrei, a música Planeta Água (Guilherme Arantes) é poesia e adorei trabalhá-la na disciplina”;

SF: “às vezes trabalho a Rosa de Hiroshima com o 9º ano”.

Percebemos, através desse questionário, a urgência de ressignificação do trabalho com o texto poético na escola, de forma que os professores de outras disciplinas possam também integrar-se ao trabalho com o texto literário na escola, em especial o texto poético, realizando atividades que visem motivar seus alunos para a leitura trans(formando), conseqüentemente, a experiência literária tanto do aluno como do professor. Temos certeza de que a música pode ser um grande canal para que isso aconteça.

1.5 Análise do questionário aplicado aos professores de Português

Três professores de Língua Portuguesa colaboraram com esta pesquisa respondendo aos questionários. Dois deles eram da Escola Prefeito Sebastião Camargos, e um da Escola Dulce Maria Homem. A idade desses professores era de cinquenta, cinquenta e dois e

cinquenta e três anos. Dois tinham jornada de trabalho de mais de quarenta horas semanais e um, uma jornada de 22h30min. Dois professores trabalhavam em escolas municipais e um deles em escola municipal e estadual. O tempo que lecionavam era de trinta, dezessete e quinze anos respectivamente. Dois professores concluíram o curso superior em instituição privada e um em instituição federal, sendo que dois possuíam especialização.

Os dados revelaram que os professores liam com frequência considerável e se mantinham bem informados. Todos os professores afirmaram que liam poesia e deram suas justificativas. MF afirmou: “porque amo poesia. Ela me inspira, me encanta, mexe com minhas emoções. A poesia é algo muito presente em minha vida”; AL comentou: “porque me faz muito bem, gosto do trabalho com as figuras, as inferências”; AC: “além de matéria de trabalho, a poesia nos leva a sentir, viver e refletir a vida”.

Nesses relatos percebemos que predomina a concepção de poesia como sentimento, embora AC tenha destacado também o papel reflexivo da poesia. Com isso, não queremos dizer que poesia não suponha sentimento, emoção. O que percebemos é que ainda há fortes resquícios da relação da poesia com o sentimento, concepção que veio do Romantismo, estilo que durou quase cinquenta anos no Brasil e que parece continuar ainda hoje entre nós.

No que se refere ao gosto dos alunos pela poesia, dois professores achavam que os alunos não gostavam de ler esse gênero porque, segundo MF: “em geral, não têm muito contato com a poesia ou não foram devidamente estimulados a gostarem do gênero” e AL: porque “têm dificuldade de trabalhar a inferência necessária”. Já AC, que respondeu que os jovens gostavam de ler poesia, atribuiu o motivo ao fato de que “a poesia está associada à música de que os jovens gostam muito”.

Essas respostas embasam nossa hipótese de que os alunos não gostam de poesia pelo pouco contato que têm com o gênero pelo pouco estímulo que recebem. Contudo, é preciso levar em conta diferentes aspectos do processo de aprendizagem para não reforçarmos o discurso de que os alunos não leem e não gostam de ler, principalmente textos literários, porque os professores não ensinam. Dessa forma, é preciso pensar a relação que cada um estabelece com a leitura, uma vez que precisamos considerar o desejo de cada sujeito, os efeitos das experiências vividas por cada um. Por outro lado, sendo a escola o espaço prioritário, às vezes único, que permite um contato com o texto literário, em especial o poético, é preciso pensar em meios que estimulem os jovens para a leitura desse gênero textual. Em nosso entender, a música poderia ser um instrumento de motivação para os alunos se aproximarem do texto poético, embora ela não seja o único recurso possível de aproximação com esse gênero. Há também outros diferentes suportes e sistemas semióticos

como os que utilizamos para desenvolver as oficinas e que podem estimular os jovens despertando neles o gosto pela poesia.

Ao responderem à pergunta - *Para que serve a poesia?* - os professores deram as seguintes respostas: AC: “... serve para promover reflexões culturais sobre si mesma, sobre o homem e o contexto social em que foi produzida”; AL: “como luxo para a alma”; MF: “a poesia serve para estimular o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da oralidade, da reflexão, levando o indivíduo a transformar a realidade que o cerca”.

Percebemos, nessas respostas, maior consciência do valor da poesia em relação aos professores das outras áreas. Os argumentos são os seguintes: para promover reflexões críticas, para adquirir autoconhecimento, cultura, conhecimento do contexto cultural em que foi produzida, para transformar a realidade. O que se pode notar nas repostas é que há uma consciência da finalidade da poesia. No entanto, nossa hipótese é de que o trabalho mais significativo com esse gênero não é executado por questões ligadas à infraestrutura escolar, e até mesmo por uma formação acadêmica pouco comprometida com o literário. Assim, apesar de dois dos três professores terem considerado que as academias têm capacidade de formar adequadamente os professores para trabalhar o texto literário em sala de aula, percebemos a ressalva de que apenas nas licenciaturas de Língua e Literatura isso é possível. Foi nessa linha que AL deu a seguinte resposta: “nas licenciaturas de Português. Os cursos de Pedagogia não têm o texto literário como foco. Equivocadamente, apenas focam na alfabetização, com exploração dos aspectos prosódicos”. AC, que considerou que as academias não têm capacitado o professor adequadamente para a exploração do texto literário na sala de aula, respondeu que “salvo melhor juízo, cada academia naturalmente, tem sua tendência (umas focam linguística, outras literatura) e assim a poesia sofre as consequências dessa tendência”. Outras causas também contribuem para um trabalho pouco significativo na sala de aula como veremos posteriormente nos capítulos dois e três.

Quanto à pergunta - *Seus alunos têm dificuldade de interpretar o texto poético?* - todos responderam que sim, demonstrando que ainda há muito o que fazer para mudar essa situação. Os professores atribuíram a dificuldade de interpretar o texto poético à falta de vocabulário dos alunos, à incapacidade de realizar inferências e construção de sentidos; atribuíram também essa dificuldade aos poucos conhecimentos básicos de teoria literária e à ausência de análise do texto literário em sala. Outro fato alegado para a dificuldade de interpretar o texto poético foi a ênfase dada, nas aulas de Português, ao texto em prosa. Esses dados revelam a necessidade de se trabalhar o texto poético na escola com mais frequência e metodologia adequada.

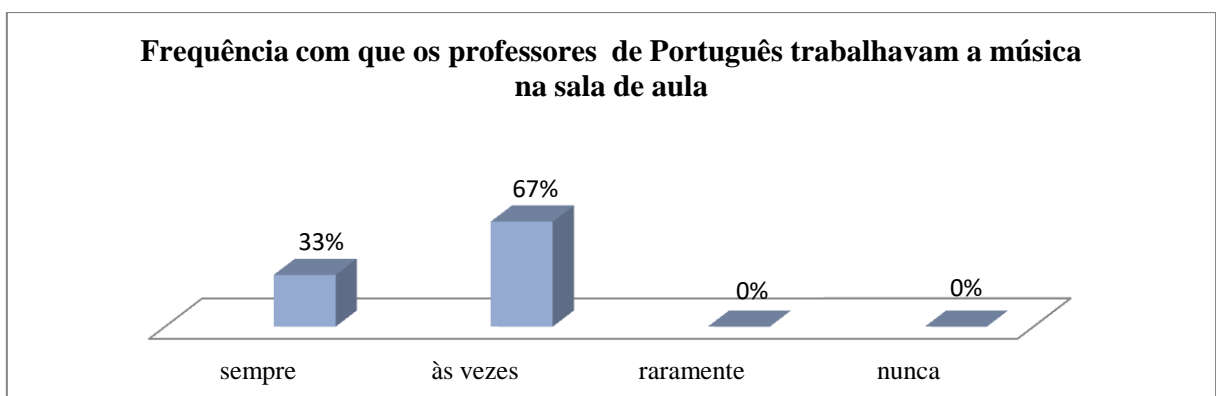
Dois professores consideraram que os livros didáticos não realizam um trabalho adequado com o texto poético. O primeiro afirma que eles “analisam e utilizam os textos poéticos limitadamente apenas a níveis lexical, sintático e semântico, relegando-os a objeto didático, prático, materializado em livros”. A opinião do segundo é que “muitos livros didáticos não trazem atividades que trabalham com o lúdico, com a sonoridade e o sentido poético dos textos. Exploram mais a interpretação escrita, o vocabulário e aspectos linguísticos”. O primeiro professor, afirmou que em alguns casos o texto de poesia é usado apenas para estudo de sintaxe, morfologia e métrica.

Com essas respostas, percebemos que é preciso que os livros didáticos explorem mais o texto poético valendo-se de metodologias adequadas a fim de que haja mais interesse dos alunos por esse gênero. Dessa forma, acreditamos que várias atividades poderiam ser desenvolvidas nesses livros tais como oficinas de criação abrangendo os diferentes estratos do texto poético, com trabalhos envolvendo poemas e letras de MPB, com temas variados e atuais. Lendo textos de MPB, ouvindo a melodia de canções bem elaboradas, tendo contato com letras de grandes compositores e poetas, os alunos perceberão que a poesia está mais perto deles do que imaginam.

Ao responderem se consideravam que a biblioteca da escola tinha um acervo adequado para se trabalhar a poesia, todos os professores responderam que não, deixando clara a necessidade de maior investimento em livros de poesia seja pela administração pública, seja pelos estabelecimentos de ensino. Para AC, “faltam obras e autores cânones o suficiente para a demanda, bem como espaço físico adequado, suportes, etc”. Já MF relata que a biblioteca “conta com poucos livros de poesia” e AL considera que “precisamos de maior variedade”.

Sobre a frequência com que trabalhavam a música com seus alunos, o gráfico a seguir nos permite visualizar melhor esses dados:

Gráfico 4:



Fonte: Pesquisa da autora

Todos os professores responderam positivamente quanto ao fato de já terem trabalhado com a poesia e a música juntas na sala de aula, posicionando-se da seguinte maneira:

AL: “Muitas poesias foram musicadas e a relação de lirismo entre uma e outra forma é muito estreita”.

MF: “Porque unir música e poesia é algo extremamente prazeroso e estimulante”.

AC: “Elas se complementam e possibilitam contextualizações das partes musical e literária”.

A resposta de AL destaca o quanto a relação entre música e poesia é estreita. Já AC e MF têm respostas semelhantes ao ressaltarem o prazer que há no trabalho com essas duas artes e a complementação que existe entre elas.

No que se refere à frequência com que os professores de Português liam poesia para seus alunos, dois responderam que era semanalmente e um que era diariamente, apontando boa frequência em relação à leitura de poesia para os alunos. Mesmo fazendo uma leitura diária, essa prática não foi suficiente para que os alunos sentissem gosto pela poesia, conforme apontam os dados analisados no questionário inicial aplicado aos alunos e explanados a seguir. Talvez fosse preciso um trabalho mais significativo com o poético numa perspectiva mais abrangente (camada sonora, ótica e visual) entre outros elementos de análise e compreensão textual.

1.6 Análise do questionário inicial aplicado aos alunos

A fim de traçar o perfil dos sujeitos desta pesquisa e investigar a experiência/conhecimento escolar desses alunos sobre o texto poético e a música, com o intuito de direcionar melhor o projeto de intervenção proposto por esta pesquisa, aplicamos um Questionário Socioeconômico e Cultural a 23 estudantes de uma turma do 8º ano da Escola Municipal Dulce Maria Homem, sendo quinze meninas e oito meninos, com idade entre doze e quatorze anos.

Os estudantes responderam ao questionário na sala de aula. Alguns não conseguiram terminar em uma aula (60 min) sendo preciso continuar a responder ao questionário na aula seguinte.

Conforme os dados analisados, a maioria dos estudantes morava no entorno da escola e era de classe média baixa. Quanto ao grupo familiar, a maior parte morava com os pais ou

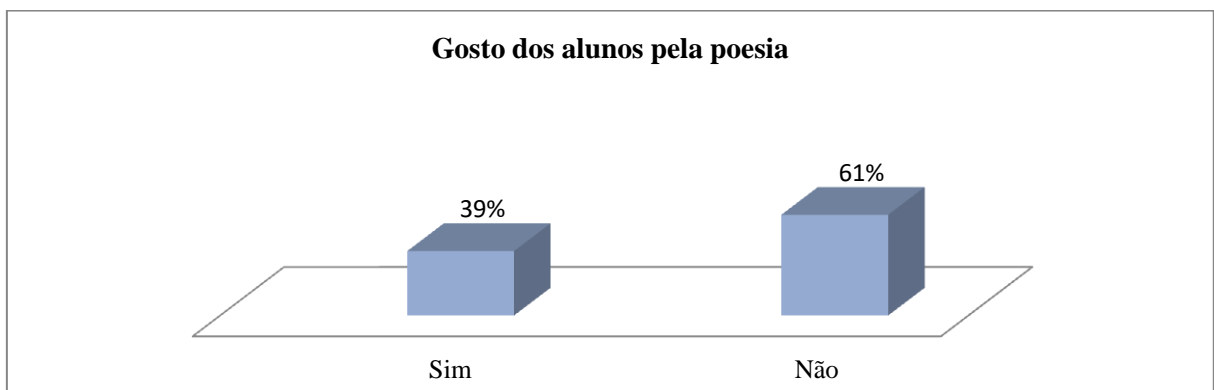
só com a mãe. Na maioria das famílias, o pai e a mãe trabalhavam fora e possuíam baixa escolaridade.

O uso da internet estava entre os meios mais usados pelos alunos para se manterem informados e/ou ocuparem o tempo livre. Eles utilizavam a internet para assistir a vídeos de temas variados, principalmente de youtubers famosos, ouvir música, jogar e para se conectar às redes sociais.

Esses dados foram substanciais para o desenvolvimento desta pesquisa, pois notamos que os alunos estavam mais próximos da poesia e da música do que imaginávamos. Através dos vídeos, dos jogos, da interação nas redes sociais, estavam em contato com elementos do poético e da música como o ritmo, o som, a melodia, as imagens, ainda que não percebessem.

A poesia não estava entre os gêneros mais preferidos dos alunos. Mais de sessenta por cento deles responderam que não liam esse gênero textual e não gostavam dele conforme indica o gráfico a seguir:

Gráfico 5:



Fonte: Pesquisa da autora

Essa informação apontou a escassez de um trabalho com a poesia na sala de aula de forma mais significativa e que incentivasse o gosto dos alunos pela poesia. Trata-se de um fenômeno preocupante, visto que os dados analisados também mostraram que, embora a escola não fosse o único lugar onde os alunos liam poesia, ela continuava sendo o maior espaço de leitura desses jovens.

Os estudantes, na sua maioria, responderam que não tinham dificuldade de interpretar o texto poético; no entanto, as respostas dos professores contradisseram esse resultado, apontando que os alunos tinham sim, dificuldade de interpretar textos em geral, incluindo o poético. A hipótese que levantamos é a de que a percepção de interpretação do texto poético

seja diferente do aluno para o professor, ou seja, cada um teria o seu horizonte de expectativa. Nessa perspectiva, enquanto alguns professores estariam esperando “A” interpretação correta, única, os alunos estariam se referindo a outros modos de interpretação e relação com o poético, não considerados pelos professores. Para os alunos, a palavra “interpretar” parece estar muito próxima do ato de ler qualquer texto. Eles não tinham consciência da refinada elaboração de um texto poético.

À pergunta - *“Quem sugeriu a você fazer sua última leitura de poesia?”* - cerca de cinquenta por cento dos estudantes responderam que foi o professor. Os demais afirmaram que foram eles mesmos ou algum familiar. Esse dado revela a importância da mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Daí a importância de se desenvolver um trabalho planejado, dando aos professores condições de se fazer um trabalho mais denso seja com cursos de aperfeiçoamento do magistério seja com uma melhor seleção do livro didático.

Ao responderem à questão: - *O que mais lhe chama atenção quando lê poesia?* - muitos alunos marcaram opções variadas (assunto, musicalidade, ritmo, rima). A maior parte afirmou que seriam as rimas. Essa resposta nos leva a levantar a hipótese de que, provavelmente, pelo fato do pouco trabalho desenvolvido com a poesia considerando sua literariedade, os alunos não conseguiam perceber outros aspectos estruturais do texto poético além da rima.

Ao responderem à questão - *Você sabe o que é poesia visual?* - quase sessenta por cento dos estudantes responderam que não conheciam essa modalidade, o que revelou urgência em se explorar esse gênero textual. Como já afirmamos, a maioria dos jovens tinha contato com vídeos, TV e internet. No entanto, não havia neles a consciência de que a poesia também se encontrava nesses meios, bem próxima de suas vivências.

Quase setenta por cento dos alunos não conheciam nenhum autor de poesia. Ao perguntarmos com que frequência os professores trabalhavam esse gênero na sala de aula, a maioria dos estudantes respondeu que tais atividades eram raras. Dessa forma, podemos relacionar o resultado da pergunta anterior a essa questão, uma vez que é possível afirmar que o distanciamento do texto poético inibe a oportunidade do estudante ampliar seu repertório cultural e literário.

Ao responderem o que é poesia, alguns estudantes se expressaram da seguinte maneira:

MA: “A poesia é uma rima bonita e tem forma de escrever diferente”.

LR: “Poesia são palavras que rimam com estrofes e que expressa o sentimento”.

YM: “É um conjunto de rimas que formam estrofes podendo ter verbos e orações”.

LA: “É uma arte que tem que ser mais reconhecida”.

GV: “É um conjunto de versos e estrofes”.

Através dessas respostas, observamos que a maioria dos alunos percebia os versos, as rimas e a expressão de sentimentos como os traços mais evidentes da poesia. Notamos, nas respostas, que até mesmo elementos linguísticos como verbos, e orações estavam voltados para o aspecto externo do texto poético (rimas, versos estrofes). A resposta de LA traz uma informação importante, revelando consciência do pouco valor dado à poesia. Nas demais respostas, essa percepção da poesia - associada apenas ao sentimento ou aos aspectos linguísticos - se deve à formação que os alunos receberam, normalmente focada nessas características.

Com relação à pergunta - “Para que serve a poesia?” - destacamos as seguintes respostas:

SF: “Poesia serve para representar tudo aquilo que há de belo e sensível, através de sentimentos em coisas rotineiras”.

LR: “A poesia pode expressar sentimento de amor, de raiva, de tristeza, alegria, etc”.

LA: “Serve para animar e divertir as pessoas com belas palavras e com rimas”.

MQ: “Para despertar sentimento, emoção e principalmente o prazer de ler”.

IB: “Poesia é tudo aquilo que toca o coração”.

Analisando essas respostas, percebemos um predomínio da visão romântica da poesia, voltada basicamente para os sentimentos. No entanto, relendo atentamente as respostas, notamos que há, de forma embrionária, algumas noções menos sentimentais da arte da palavra. SF, ao se referir às “coisas rotineiras” acena levemente para a relação da poesia com o cotidiano. LR tem um toque realista ao associar a poesia à raiva. LA acena para a relação do poético com o humor e a capacidade de sedução pelas rimas. A partir dessas respostas, podemos deduzir que, havendo uma mediação adequada do professor, os alunos podem perceber outros elementos estruturais do poema.

Mais de setenta por cento dos estudantes responderam positivamente à pergunta: - *Letra de música é poesia?* - Seria um bom resultado, se os estudantes não tivessem feito a associação letra/poesia com base apenas na semelhança entre a construção de uma canção e a estrutura externa de um poema de natureza clássica, contendo rimas e estrofes. Além disso,

destacaram nessa associação o traço que já marcamos anteriormente, a relação da música e da poesia com o sentimento e o romantismo. Leiamos algumas respostas.

MS: “Pois há versos e estrofes”.

JD: “Dependendo da música, ela envolve romantismo e rimas”.

LR: “Por expressar sentimentos e ter rimas”.

A maior parte dos estudantes respondeu que preferia ouvir a ler poesia:

IB: “Ouvindo posso prestar mais atenção nos detalhes, sentir o poema de uma forma melhor”.

SF: “Ouvindo um poema a musicalidade fica explícita e o ritmo é perceptível”.

JD: “Porque dá mais entusiasmo e curiosidade”.

Essas e outras respostas nos fizeram perceber que boa parte dos alunos, mesmo sem ter uma vivência da poesia, sentia prazer principalmente quando ouvia ou lia o poema oralmente, haja vista que alguns aspectos da sonoridade são aguçados com a voz. Sem conhecer teoria literária, esses alunos já apontavam para um elemento importante na poesia e que tem sido estudado recentemente: a importância da voz. A predominância da escrita, ao longo da história, distanciou a oralidade da poesia, que tem sido valorizada nos últimos anos. Zumthor (2005) faz referência ao resgate do falado e do oral tanto pelos poetas quanto pelos músicos: “a poesia sonora está hereditariamente marcada por dois desejos aparentemente contraditórios, mas de fato complementares, que lhe deram origem: o desejo do retorno ao oral, no âmbito dos poetas; o desejo do retorno ao falado, no âmbito dos músicos” (ZUMTHOR, 2005, p. 139).

Como a maioria dos alunos preferia ouvir a ler silenciosamente textos poéticos, talvez esse aspecto pudesse justificar parcialmente a falta do gosto pela poesia desses alunos, já que na maioria das vezes ela é abordada na escola completamente separada da música perdendo parte de seu aspecto sonoro, não atendendo, assim, a preferência da maioria dos estudantes.

Embora a maioria dos estudantes preferisse ouvir a ler silenciosamente poesia, boa parte respondeu que entendia melhor o poema fazendo a leitura silenciosa. Acompanhem duas respostas. GH: “Porque às vezes não entendo algo que a pessoa fala”; WL: “Porque não preciso ler em um ritmo tão rápido”. Essas respostas nos fizeram atentar para o fato de que a preferência pela ausência da voz no texto poético estaria relacionada à forma como se vinha trabalhando a leitura do poema na sala de aula. Assim, a resposta de WL demonstrou que

tanto a leitura oral quanto a silenciosa não eram realizadas com estratégias adequadas levando em conta o ritmo, a entonação, entre outros aspectos.

Como já assinalamos, a maior parte dos alunos respondeu que preferia ouvir os poemas por causa dos aspectos sonoros que despertam o prazer, aguçam a sensibilidade. Essas respostas nos fazem lembrar um comentário de Zumthor:

Tais são os valores exemplares produzidos pelo uso da voz humana e sua escuta. Elas só se manifestam, de maneira fortuita e marginal, na cotidianidade dos discursos ou na expressão informativa; a poesia opera aí a extensão da própria linguagem, assim exaltada, promovida ao universal. Pouco importa que ela seja ou não entregue à escrita. A leitura torna-se escuta, apreensão cega dessa transfiguração, enquanto se forma o prazer, sem igual (ZUMTHOR, 2002, p. 87).

Conforme os dados obtidos, mais de sessenta por cento dos alunos concordaram que o ritmo e a musicalidade do poema eram importantes para a sua compreensão, como pudemos perceber nas respostas de alguns estudantes. GH escreve: “Deixa o poema com mais sentido”; JB: “Fica mais fácil de interpretar” e IB: “Com o ritmo a leitura fica cativante, fazendo com que tenhamos um interesse maior em ouvir e ler”.

Esses comentários mostram a importância do ritmo e da musicalidade na produção do sentido, no processo da leitura, e atestam, conforme Brik já demonstrou, a anterioridade do ritmo sobre o verso: “O movimento rítmico é anterior ao verso. Não podemos compreender o ritmo a partir da linha do verso; ao contrário, compreender-se-á o verso a partir do movimento rítmico” (BRIK, 1971, p. 132).

A relação que os jovens têm com a música é muito boa e com os alunos desta pesquisa não foi diferente. Todos responderam que gostavam de ouvir música, o que demonstrou a preferência dessa arte em relação à poesia. Esse dado justifica a intenção desta pesquisa de se apropriar da música como ponte para o aprimoramento das habilidades de leitura e apreciação da poesia.

Os dados obtidos demonstraram que a preferência do gosto musical dos estudantes, na sua maioria, era por canções sertanejas, funk, música eletrônica, e muitas canções internacionais. Nota-se que os alunos conheciam mais músicas e cantores internacionais a canções e compositores brasileiros. Esses dados têm uma explicação: a grande influência da mídia, atrelada ao capital internacional, sobre os jovens, não lhes dão opções de conhecer outros gêneros musicais.

Quanto à música popular brasileira, muitos alunos demonstraram pouco conhecimento, citando nomes de cantores nacionais de diversos gêneros musicais,

compreendendo que a MPB compreendia todas as canções brasileiras independente da qualidade da letra e da melodia. Mesmo assim, ainda tivemos um grupo de estudantes - cerca de trinta por cento - que respondeu que gostava de MPB citando cantores e compositores como Maria Betânia, Alcione, Caetano Veloso, Milton Nascimento entre outros.

Esses dados referentes à preferência musical dos alunos e à familiaridade com a MPB foram muito expressivos para o desenvolvimento desta pesquisa. Os estudantes demonstram não conhecer, em nosso país, uma produção musical mais próxima da poesia.

Dessa forma, a análise desses dados tornou esta pesquisa mais desafiadora, revelando a necessidade de se realizar um trabalho voltado para um contato mais estreito com o texto poético e com a música, levando esses estudantes a ampliarem a sua capacidade de ler e compreender o texto poético, tendo em vista não apenas o significado, mas também o significante através de elementos como o som, o ritmo e outros estratos como o ótico, o fônico, o morfossintático e o semântico, contribuindo assim para a construção de um leitor competente e crítico, capaz de exercer plenamente sua cidadania.

1.7 Presença da poesia e música no livro didático usado pelos sujeitos da pesquisa: algumas considerações

O livro utilizado pelos alunos tem como título *Português Linguagens* (8º ano), dos autores William Cereja e Thereza Cochar, publicado pela Editora Saraiva, 9ª edição reformulada, 2015. Estas pequenas reflexões que realizamos sobre esse livro decorreram das respostas dos professores de Língua Portuguesa ao questionário. Eles reclamaram da inadequação de alguns livros de Língua Portuguesa no que se refere às atividades desenvolvidas com a poesia.

Os dados obtidos nesta pequena análise que fizemos demonstram que as atividades desenvolvidas com o texto poético são compostas de questões que priorizavam aspectos gramaticais, estando o texto poético servindo apenas de pretexto para as perguntas. Entre os muitos exemplos, citamos as atividades da página 29. Sob o título “Não confunda sujeito desinencial com sujeito indeterminado”, aparece o poema “Retrato de família”, de Carlos Drummond de Andrade. O livro pede para que o aluno leia o texto e observe, nas duas primeiras estrofes, as formas verbais. Depois explica que ocorreu sujeito desinencial e não indeterminado nas referidas estrofes. Não são desenvolvidas mais atividades com o poema.

O livro também traz alguns trechos de canções, contudo, não trabalha nenhum aspecto sonoro ou estrutural presente nesse gênero. Como exemplo, temos o trecho da canção “Rosa-

dos-ventos”, de Chico Buarque, na página 51, em que as atividades apenas chamam a atenção para os verbos impessoais e sua relação com a oração sem sujeito. Além disso, não dá importância à literariedade do texto, ignorando também os elementos musicais. Há nessa canção alguns detalhes simples que poderiam ser explorados. A estrutura musical da canção, por exemplo, permite ensinar ao aluno a diferença entre o tom menor e o maior. O primeiro, no qual a canção está composta, é melancólico, entrando em sintonia com a letra. A letra contém vários elementos que poderiam ser explorados. Nota-se, na primeira estrofe da canção, uma semelhança com um famoso poema de Vinicius – *Soneto da separação*. Leiamos a primeira estrofe do poeta-compositor: “De repente do riso fez-se o pranto/ silencioso e branco como a bruma/ e das bocas unidas fez-se a espuma/ e das mãos espalmadas fez-se o espanto”. Leiamos agora a primeira estrofe da canção Rosa-dos-ventos: “E do amor gritou-se o escândalo/ do medo criou-se o trágico/ no rosto pintou-se o pálido/ e não rolou lágrima/ nem uma lástima pra socorrer”. A partir dessa comparação, outras questões poderiam surgir. Nada disso é feito. Tem-se a impressão de que a canção é introduzida apenas para ornamentar a atividade e trabalhar conceitos gramaticais.

Na página 67, o livro apresenta o poema “O Açúcar”, de Ferreira Gullar sob o título “As vozes verbais na construção do texto.” Entre as atividades propostas voltadas especificamente para o aspecto gramatical, encontramos uma atividade que abordava a ideia de contraste entre a doçura do açúcar e a vida amarga das personagens que trabalham nos canaviais. Estamos diante de um ótimo texto que poderia levar o aluno a fazer reflexões sobre a exploração do trabalho na sociedade em que vivemos. Outros elementos estruturais do poema poderiam ter sido explorados como a extensão dos versos que oscilam entre longos e curtos, conotando o processo árduo e artesanal do trabalho do operário, presente nos versos longos, e o comodismo do eu poético e dos patrões que consomem o açúcar sem nenhum esforço. O trecho que segue justifica nossa leitura: “Este açúcar veio/ da mercearia da esquina e tampouco o fez o Oliveira, dono da mercearia./ Este açúcar veio/ de uma usina de açúcar em Pernambuco/ ou no estado do Rio/ e tampouco o fez o dono da usina. Como podemos notar, os textos poéticos apresentados no livro didático não receberam uma exploração vertical. Pode ser também que a autocensura dos editores, com medo de perder uma edição inteira de livros, continue ainda resistente a temas de forte conteúdo social, como no caso deste poema, o que contribui para não haver uma exploração maior do texto pelo livro didático.

As páginas 100 e 101 trazem o poema “Saturação”, de Elias José. Leiamos o texto:

Qualquer dia viro fera./faço a trouxa/e ganho asas, ganho o mundo./Não aguento mais discurso de mãe,/caretice de pai/e tortura de irmãos. /Não aguento ver cadernos, livros, provas./Hora certa de dormir e de acordar./Deveres todos, direitos poucos,/asas cortadas, meias nos pés/ e asas na cabeça./ Se não fosse o medo/- não do medo, mas da saudade./- pegaria o primeiro avião,/ônibus ou trem, mas .../ Qualquer dia viro a mesa./Viro fera e me dissolvo no ar .../ Quero ver só quem vai chorar/de saudades.

Felizmente, nessa atividade os autores não usaram o poema para trabalhar questões apenas linguísticas. As atividades que seguem tratam da questão semântica valendo-se da intertextualidade com o texto “O cérebro em nova formação”, apresentado anteriormente pelo livro. Ambos os textos tratam da temática da adolescência, abordada pelo capítulo, mas a exploração da literariedade é restrita. No poema, os autores poderiam explorar mais a técnica da repetição, presente em vários vocábulos do poema como “viro”, “qualquer”, “ganho”, a frequência da aditiva “e”. Vale notar que a extensão dos versos sete e oito, e outros aspectos sintonizados com o repetitivo, são fundamentais. Todos esses elementos que apontamos sugerem uma saturação, um desejo de liberdade do eu poético. Como se vê, nota-se na exploração do poema uma ênfase no significado, na “mensagem”, deixando de lado o processo de construção do texto. Não se separa, na atividade de leitura, significante de significado, ainda mais quando se trata de poesia.

Outros poemas como o conhecido “Ao shopping Center”, de José Paulo Paes, também serviram para abordar algumas temáticas. A seguir o poema:

Pelos teus círculos/Vagamos sem rumo /Nós almas penadas/Do mundo do consumo./De elevador ao céu/Pela escada ao inferno: Os extremos se tocam no castigo eterno/Cada loja é um novo/Prego em nossa cruz./Por mais que compremos/Estamos sempre nus/ Nós que por teus círculos/Vagamos sem perdão/À espera (até quando?)/ Da Grande Liquidação.

Essa atividade proposta pelos autores tratou do estrangeirismo na língua portuguesa. Nota-se ainda uma preocupação em usar o literário como pretexto para o gramatical. No entanto, as questões, que trazem como título “Leitura expressiva do texto”, nos surpreenderam. Pela primeira vez, o livro trabalhou o poema de forma adequada no que se refere à leitura oral e à exploração de figuras. A atividade proposta pedia para que os alunos lessem em dupla e ensaiassem a leitura integral do poema. O livro seguiu orientando como deveria ser feita a leitura do texto pela dupla alertando os jovens para a entonação, explorando algumas imagens, como por exemplo, a ironia. Os autores sugeriram que depois do ensaio os alunos fizessem uma apresentação do poema para a turma. Nesse texto os autores poderiam ter explorado mais a questão do consumismo, apurando o senso crítico dos jovens, dando

selecionados. Esses elementos que destacamos foram superficialmente comentados na atividade.

Conforme pudemos perceber, nem sempre as atividades propostas pelo livro didático aqui analisado estão voltadas para questões que envolvem a compreensão leitora do poema em sua totalidade, isto é, na conjugação do significado com o significante. Como já afirmamos, a poesia é utilizada para trabalhar questões linguísticas e semânticas, mais linguísticas do que semânticas, confirmando a pouca exploração do texto, apontada pelos professores colaboradores desta pesquisa no questionário.

Assim, diante dos dados obtidos através dos questionários aplicados tanto aos professores como aos alunos somados às questões levantadas em relação aos livros didáticos, tivemos a percepção de como a escolarização da poesia tem sido feita de forma precária e equivocada. A pouca sensibilidade em relação à necessidade de se trabalhar o poético numa perspectiva mais abrangente (em que se trabalhem questões menos rasas voltando-se para aquilo que realmente importa no poético – suas múltiplas camadas e sentidos, sua constituição), interfere na formação dos alunos. Dessa maneira, propomos que o trabalho com o texto poético na escola seja feito numa outra perspectiva, isto é, de modo mais produtivo, com metodologia adequada, possibilitando uma escolarização mais eficaz da poesia.

CAPÍTULO 2 - LEITURA, POESIA E ESCOLA

2.1 Educação e literatura: entre o social e o estético

Estudar a literatura na escola, segundo uma visão crítico-transformadora, em nosso entender, não significa apenas trabalhar com elementos sociais envolvidos nos textos literários. A prosa, e principalmente a poesia, na sua polissemia, podem ser estudadas abrangendo também outros elementos ligados à subjetividade. Sendo elemento fundante, capaz de criar novas percepções da realidade que nos envolve, a poesia, cujo traço marcante é a polissemia, tem o poder de nos transformar e nos tornar mais aptos para partilhar com os outros nossas experiências.

As mudanças na sociedade contemporânea fazem com que a escola também mude suas concepções. Infelizmente algumas escolas ainda propõem uma educação com viés autoritário e prático e estão deixando de lado o valor do poético. As transformações sociais exigem que os sujeitos envolvidos no processo educacional sejam capazes de agir com autonomia e, para isso, é preciso que eles tenham participação na construção de seus saberes. E a poesia pode ser um elemento significativo nesse processo de construção.

A inserção do aluno no meio em que vive supõe uma consciência de ser, estar e agir possível através da poesia. Tal consciência, que não é só social, mas também estética, se faz através de uma educação transformadora que propõe reflexões frente às questões apresentadas pela sociedade.

Nessa perspectiva, ao compreender a educação como um processo sócio-político-cultural, é preciso propor práticas de ensino e de aprendizagem que incorporem uma função emancipatória no modo de agir e pensar do aluno. Dessa forma, a preparação dos jovens para que se tornem futuros cidadãos ativos, criativos e críticos requer o reconhecimento da necessidade de se aperfeiçoar o caráter democrático da escola, dando mais espaço à arte, capaz de fundar um olhar sempre renovado diante do real.

O trabalho com a poesia proporciona mudanças dentro e fora da escola renovando o saber, revitalizando a natureza dessa instituição e da própria subjetividade do aluno. Nessa perspectiva, a construção de uma leitura literária na escola permite a entrada do educando nas discussões de problemas relacionados ao grupo social em que vive, e na relação com outros grupos, possibilitando a emergência de uma consciência autônoma capaz de romper com discursos ideológicos retrógrados e com vários comportamentos inerciais de sua própria personalidade.

Paulo Freire (1980), seguindo as linhas de uma sociologia transformadora, vê a constituição de novas orientações de ensino que recusam a concepção tradicional de “educação bancária” e propõe uma pedagogia da liberdade, capaz de produzir uma “elevação do pensamento” e que se constitui para ele fundamento consequente de uma tomada de consciência que resultará da inserção do educando no meio social como sujeito.

Tomando a educação como força de mudança, acreditamos que a poesia pode ser uma forma de ver a realidade de modo original e crítico, rompendo com a alienação e ampliando a conscientização dos nossos estudantes tornando-os sujeitos e não espectadores da História como afirma Freire:

[...] o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura (FREIRE, 1980, p. 41).

O poema também insere o aluno em sua cultura, contextualizando sua história e a de seu país, levando-o a descobri-la como criação humana e fazendo-se parte dela. Freire (1980) afirma que “cultura é a poesia dos poetas letrados de seu país, como também a poesia de seu cancionista popular” (FREIRE, 1980, p. 109). Nesse sentido, o educador pernambucano deixa claro que a poesia não é patrimônio de uma elite, mas também das camadas populares. Indo além da proposta de Freire, pode-se afirmar que os “não letrados” podem fruir textos da cultura dominante, desde que haja uma mediação adequada da escola. A literatura é um direito, como diz Antonio Candido (2012), e exatamente por isso, ela não pode ser patrimônio de alguns. É nessa linha que o pesquisador Haqira Osakabe, comentando sobre uma intervenção do linguista francês Milner num congresso de reestruturação do ensino público francês, mostra como a facilitação do ensino da literatura, numa suposta adequação a um público sem hábito de leitura, pode ser altamente discriminatória:

Mas, longe de qualquer perspectiva elitista, muito pelo contrário, colocou-se ele (o autor se refere a Milner) contra o fato de que o rebaixamento (sob o pretexto de adequação ao nível do novo público) tinha como base uma visão, essa sim, elitista e discriminatória, que partia do pressuposto de que as classes subalternas não teriam condições de assimilar os conteúdos ditos adequados às classes dominantes. (...) O erro da proposta que denominamos de “relativista” estaria no fato de desconsiderar essas desigualdades por meio de expedientes artificiosos que simplesmente as escamoteiam. Trata-se não só de uma pedagogia da facilitação, mas, também da negação do valor educativo do esforço e do empenho que a assunção de uma atitude crítica em relação à desigualdade pode estimular. O que transparece nesse tipo de pedagogia, bem como na visão que ela tem da literatura, é um processo de redução e

nivelamento por baixo, de modo que se desloquem para o plano do supérfluo os desafios, as dificuldades, e se situem no plano do essencial, acessível e fácil. Chega-se aqui a uma espécie de caricatura dos processos sociais e políticos contemporâneos. Para poucos (os inefáveis), o domínio e o acesso aos objetos mais sofisticados da cultura; à grande massa só aquilo que ela pode assimilar, logo, literatura de quinta linha (OSAKABE, 2005, p. 48, grifo nosso).

Nessa linha de pensamento, o diálogo da MPB com a poesia permite resgatar não só os gêneros considerados refinados, mas também outras formas de expressão popular. “Cultura é toda criação humana” (FREIRE, 1980, p. 109), frase por demais gasta, mas que não é colocada em prática em algumas escolas devido aos mecanismos ideológicos dominantes. Através da literatura, pelas lentes da “pedagogia da liberdade”, que deve ser entendida aqui não só no plano político, mas também estético, o jovem sai da posição de sujeito passivo, adquirindo competência para lidar com o poder que a língua tem de atuar no mundo, deixando de lado a submissão e a acomodação. Nesse sentido o educando precisa ter acesso não só às expressões artísticas da cultura popular, mas também às da chamada cultura dominante, isto é, a outras formas mais refinadas de arte, como a boa poesia, até mesmo para tomar distanciamento e perceber as relações de poder não só da língua em si, mas das relações tensas entre as diversas camadas sociais.

No plano estético, a “pedagogia da liberdade”, acreditamos, supõe uma capacidade de “estranhamento”. Essa categoria, proposta pelos formalistas russos, e que pode ser adaptada à visão freiriana de educação, pede uma ruptura com o olhar inercial do mundo, tão conveniente ao olhar dominante. O “estranhamento” solicita uma maneira primeira, poética e fundante de ver a realidade. É por isso que muitas vezes notamos certo controle do imaginário na escola. Se a poesia funda novas percepções, ela assusta e foge ao controle das ideologias. Daí a indiferença dada a ela e, algumas escolas, como aparelho ideológico do Estado, refletem essa indiferença.

A concepção de poder é ampla e não se limita apenas ao plano social, mas se instaura também no corpo da linguagem. Para Barthes (1977), a língua está a serviço de um poder no sentido social e semiológico. Para ele, servidão e poder se confundem inelutavelmente, não podendo haver liberdade senão fora da linguagem. “Infelizmente, a linguagem humana é sem exterior: é um lugar fechado” (BARTHES, 1977, p.8). Contudo, ainda segundo Barthes:

Mas a nós, que não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear 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, 1977, p. 8).

Assim Barthes (1977) vê no texto literário as “forças de liberdade”, ou seja, uma maneira de dizer o mundo pelo jogo das palavras. A concepção de poder da linguagem em Barthes deve ser explicada em função do fascismo que ela nos impõe. Em outros termos, não há como escapar da linguagem, uma vez que somos humanos, mas é possível trapacear com ela. E a vivência da poesia seria para o aluno uma forma de driblar as relações de poder da linguagem, dado o alto grau polissêmico que ela possui e com isso, expressar uma singular percepção de mundo.

Dessa forma, a escola deve assumir seu papel de formadora de cidadãos livres estimulando seus estudantes a serem capazes de expandir seus conhecimentos na medida em que se tornem sujeitos criativos e competentes para lidar com uma sociedade que, consciente ou inconscientemente, muitas vezes limita sua imaginação. Vivemos numa sociedade que designa o que deve e o que não deve ser tratado na escola, fazendo com que ela se preocupe apenas com o que realmente interessa para o mundo capitalista, ou seja, aquilo que é utilitário, científico, lucrativo. Ainda na esteira de Barthes, trapaceando com a língua através da poesia, o aluno pode questionar as relações de poder não só no plano social, mas também nos interstícios da linguagem. Descobrendo formas inusitadas de combinações de sons, palavras e sentidos, na leitura de bons textos e até mesmo construindo seus próprios poemas de modo original e criativo, o jovem leitor, ao sair de um texto poético e ao voltar para a realidade em que vive, pode reler o mundo de forma menos engessada e dirigida.

Uma educação crítico-transformadora, mediada pela prática poética, busca ressignificar a escola e o cotidiano em que vivem os jovens e os professores na contemporaneidade, transformando-os num espaço significativo de aprendizagem. Assim McLaren e Pellanda (1997) afirmam:

Todo o projeto da pedagogia crítica está dirigido a convidar os estudantes e os professores a analisar a relação entre as próprias experiências quotidianas, as práticas pedagógicas de aula, os conhecimentos que produzem e as disposições sociais, culturais e econômicas da ordem social em geral (...). A pedagogia crítica ocupa-se em ajudar os estudantes a questionar a formação das suas subjetividades no contexto das avançadas nações capitalistas com a intenção de gerar práticas pedagógicas que sejam não racistas, não sexistas, não homofóbicas e que estejam dirigidas à transformação da ordem social geral para uma maior justiça racial, de gênero e econômica (MCLAREN; PELLANDA, 1997, p. 270).

Assim, o processo de ensino-aprendizagem, pela ótica do poético, se torna mais significativo para o aluno na medida em que busca ser não só crítico, mas criativo, visto que nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem não consistem apenas em repassar conteúdos e

memorização respectivamente. Trata-se de um processo de aquisição do conhecimento em que o professor, como mediador, cria condições de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do educando, sem descuidar da bagagem cultural trazida por ele e do prazer estético propiciado pelos textos que educando e educador leem.

Com o objetivo de contribuir para a reflexão de um novo olhar sobre o ensino da poesia, durante o projeto de intervenção pedagógica que realizamos, demos prioridade a poemas e músicas capazes não só de conscientizar o estudante da realidade social que o envolvia, mas também de sensibilizá-lo para os elementos significantes do texto literário, despertando-o para uma vivência compartilhada da leitura e acentuando sua criatividade: “quanto menos criatividade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos” (FREIRE, 1980, p.95).

Dessa forma, o trabalho realizado com a poesia e a música, em especial a música popular brasileira (MPB), na sua diversidade, parte de uma visão pautada não só em uma leitura e compreensão interna dos textos analisados, mas na capacidade de abranger aspectos sociais que abordem questões voltadas para uma vivência de mundo transformadora que permite ao aluno ser capaz de uma apropriação efetiva e significativa daquilo que lê e escreve. Assim, através de leituras que acreditamos ser fundamentais para o desenvolvimento de uma percepção sensorial e social, esperamos ter ampliado as possibilidades dos alunos de construir diferentes olhares entre os modos de sentir, agir e pensar diante de uma realidade social brasileira heterogênea e desigual.

Considerando a importância da leitura poética como elemento fundamental para a compreensão da realidade social, e tendo consciência de que ela é essencial ao desenvolvimento do espírito crítico e estético do aluno, urge que a escola perceba a literatura como instrumento de transformação, criatividade e prazer.

A necessidade de refletir, sentir, agir e pensar frente às complexas situações do cotidiano faz com que a literatura se torne um instrumento de transformação tanto do leitor literário como da própria sociedade na medida em que essa disciplina é objeto cultural capaz de cumprir as mais essenciais funções da educação, isto é, ensinar, formar, informar, divertir, criticar. Conforme Bakhtin (2003), “a literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época” (BAKHTIN, 2003, p. 360).

Na formação crítica e estética do leitor, a escola ocupa papel fundamental, uma vez que muitos de nossos jovens não têm o hábito de leitura. É nesse espaço privilegiado que o educando pode tomar maior contato com a poesia, arte capaz de aprimorar a percepção do real

em “suas múltiplas significações” a partir de uma visão lúdica e criativa da linguagem e da relação do eu com o outro, como propõe Coelho:

A escola é hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis, e principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, expressão verbal significativa e consciente – condição para a plena realidade do ser (COELHO, 1995, p. 20).

Na leitura do texto poético, tanto a criança quanto o jovem executam uma metafórica antropofagia na medida em que são capazes de “devorar” adaptar e “vomitar” as diversas experiências propiciadas pelo poético à sua realidade social, à sua vivência subjetiva na resolução de seus conflitos internos e externos. A esse respeito, Alves, Espíndula e Massuia afirmam:

As narrativas presentes nos livros de Literatura Infantil contam uma experiência de vida e essa “fantasia do real” permite uma identificação entre o narrador e o ouvinte, constituindo-se repleta de significados. O leitor/ouvinte é capaz de apossar-se dela de modo a torná-la sua própria história, e dessa forma superar seus conflitos, angústias e medos, ou seja, a criança ao ouvir um conto, é capaz de transportar-se para ele e viver sua própria história em função do que lhe foi narrado, adquirindo tranquilidade para compreender seus sentimentos, seu lugar, e para resolver seus conflitos (ALVES; ESPÍNDULA; MASSUIA, 2011, p.103).

Assim, temas como a morte, o abandono, o medo, as drogas, a separação, a gravidez na adolescência e muitos outros podem ser reelaborados pelos jovens de modo criativo e crítico. Em síntese, a literatura, pela via do poético, pode ajudar o jovem tanto na “construção” de símbolos quanto na “convalidação de crenças e valores”, como propõem Burlamaque, Martins e Araújo:

A literatura inicia a criança na palavra, no ritmo e na memória, desenvolvendo a competência literária, cuja formação se produz através do hábito leitor. Possibilita, também, a participação ativa do sujeito como leitor fazendo dele um ser crítico, reflexivo, capaz de elaborar suas próprias interpretações, além de auxiliá-lo na construção dos símbolos e na convalidação dos sistemas de crenças e valores (BURLAMAQUE; MARTINS; ARAÚJO, 2011, p. 81).

Um projeto escolar de leitura, enfatizando o poético, leva o aluno a avançar no seu desenvolvimento pessoal, transformando-o em um novo leitor à medida que toma consciência de si e do mundo num processo de construção, desconstrução e reconstrução de sua identidade, que nunca está totalmente acabada.

Levar o aluno a perceber que a literatura trata das coisas do cotidiano e da trajetória existencial do ser humano é fundamental; contudo, insistimos que, a escola precisa conscientizar o estudante de que a literatura não é só questionamento social; um texto literário não deve ser apreciado apenas a partir do significado, do conteúdo, mas também do significante. A literatura é acima de tudo arte e enquanto arte faz parte da nossa cultura, da nossa realidade humana. Portanto, é preciso, principalmente quando se trata da poesia, que tem alto teor de ambiguidade, integrar o conteúdo à forma, ressaltando as diversas camadas do texto poético (o fônico, o morfossintático, o semântico, a ambiguidade e a polissemia) mostrando como tais elementos estão estreitamente ligados à realidade social de modo refinado. É nesse sentido que a literatura amplia a visão do mundo do leitor, segundo Souza, Corrêa e Vinhal:

A literatura, enquanto obra de arte, estimula o desenvolvimento estético de cada pessoa, pois não explica o mundo como o faz a ciência e a razão. Entretanto, por ser rica em intenções e fecunda em ambiguidades, a arte tem o poder de aflorar nossos sentimentos, o que gera o refinamento do nosso espírito e acarreta uma nova percepção sobre o mundo, as pessoas e as relações existentes (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p. 152).

Sabemos que a literatura transita entre o real e o imaginário. Para Barthes (1977), o real, dada a sua complexidade e seu caráter fugidio em relação à nomeação, não é representável, mas demonstrável pela literatura. Dessa forma, a literatura consegue condensar em suas páginas uma gama de saberes muitas vezes escondidos e que vão além das metáforas, metonímias e muitas outras figuras. Uma vez que a literatura *re-apresenta* o real, que sempre nos escapa, já que tem inúmeras nervuras e levando-se em conta o caráter polissêmico da poesia, pode-se concluir que o texto literário tem o poder tanto de confirmar quanto de questionar uma determinada realidade social, sendo espelho ou denúncia. Ao educador cabe atenção especial para que o texto literário não se torne um simples espelho da ideologia dominante. Segundo Proença Filho:

A literatura se vale da língua e revela dimensões culturais. Cultura, língua e literatura estão, portanto, estreitamente vinculadas; [...] a linguagem literária é eminentemente conotativa. A conotação se pluraliza em função do universo cultural dos falantes; prende-se, portanto, às diferenças de camadas socioculturais e ao processo de desenvolvimento da cultura. Fácil é concluir que a literatura, apoiada num sistema de signos linguísticos que representam o mundo e revelam dimensões profundas do ser humano, traduz o grau de cultura de uma sociedade. E mais: por força de sua natureza criadora e fundadora, pode configurar-se como espelho ou como denúncia, como conservadora ou como transformadora (PROENÇA FILHO, 2007, p. 38-39, grifo nosso).

Se o real não é representável, mas de-monstrável, como afirma Barthes (uma vez que nunca o mostramos totalmente, mas apenas parte dele) e se a literatura expõe a tensão entre o real e a fantasia, nunca os esgotando, é natural que ela lance mão de outros recursos para tentar apreender, ainda que parcialmente, esse real.

Vivemos rodeados de infinitos códigos que conduzem o leitor a diversas modalidades de ficção como filmes, desenhos, vídeos em suas inúmeras variações. A literatura lança mão de todos esses elementos, recriando-os e levando o leitor a apossar-se deles como instrumentos para ressignificar, ainda que precariamente, a complexidade desse real. Acreditamos que a escola, através da vivência da poesia, na sua variedade de construção ótica, fônica, morfossintática e semântica, contribuirá de modo substantivo para acelerar no jovem a apreensão desses variados códigos presentes na contemporaneidade. Para isso, é importante levar em conta, na abordagem da poesia na escola, alguns elementos como a mediação do professor, a importância do leitor, a relação entre o ato de ler e de escrever, a seleção das obras, a questão do livro didático. Temos consciência de que há outros componentes, mas vamos nos ater a esses tendo em vista os objetivos deste capítulo.

2.2 A Mediação do professor

Na escola, o desenvolvimento do senso crítico e estético dos alunos vai depender da forma como o professor irá abordar o texto literário. Assim, quando o trabalho do texto poético se faz apenas pelo viés pedagógico, ou seja, quando se torna apenas instrumento para propor questões ligadas ao ensino da língua, ou de outros conteúdos curriculares pragmáticos, corre-se o risco de anular a literatura como arte. Trabalhar o texto literário como mero pretexto é retroceder historicamente às metodologias de ensino e de aprendizagem.

Sabemos que a literatura infantil só foi se fixar no fim do século XVII com os “Contos da Mamãe Gansa” de Charles Perrault e que até então não havia literatura destinada ao público infantil. Contudo, a literatura que se instaurou foi a de cunho moralista, apenas com o intuito educativo. Também é fato que, mesmo com o passar de tantos anos, ainda nos deparamos com a literatura sendo enfocada por muitos apenas como objeto de caráter educativo. Ainda se encontram na literatura infanto-juvenil vestígios do didatismo restringindo a criatividade e inibindo a linguagem inovadora em prol de uma linguagem utilitária, presa excessivamente ao sentido denotativo.

Nesse sentido, é preciso que o professor tenha um bom repertório para ler e selecionar bons textos, pois como mediador do conhecimento, ele deve aguçar o gosto do aluno para a

leitura literária. Não se aguça o gosto pela leitura se o próprio professor não tem o hábito de ler. Ele deve incentivar a leitura literária, não só indicando boas obras, mas lendo para seus alunos em sala, vivenciando com eles o texto e considerando o conhecimento prévio de cada aluno. Para que essa atividade realmente funcione, é necessária uma metodologia adequada. Nesse processo de despertar o gosto pela leitura, Cosson (2014) salienta o papel da motivação. Ela é um bom atrativo para que o aluno comece a ler. Também *os intervalos* de leitura, como propõe o mesmo autor, contribuem não só para um acompanhamento do texto que está sendo lido como também para o fortalecimento da motivação.

Nessas etapas de letramento, constituídas, segundo Cosson (2014), de motivação, introdução (apresentação da obra e do autor) e acompanhamento da leitura através dos intervalos, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão, para ficarmos na *sequência expandida*, é preciso levar em conta que elas supõem um espaço adequado, confortável para a interação das leituras como discussões, reflexões e materialização das interpretações internas feitas pelos alunos. A mediação do professor, nesse caso, é imprescindível, visto que o mesmo deve ser um companheiro de leitura. É importante que o educador, nos debates sobre a obra, respeite as interpretações dos alunos. Ainda que limitadas, elas podem ser redimensionadas em novas reflexões. Como se vê, a mediação do professor supõe refinar o gosto do aluno, mostrando a ele outros textos, a fim de que o jovem leitor não se torne presa do gosto fácil do consumismo da indústria editorial. Essa atividade supõe empenho e dedicação.

Vale ressaltar que o letramento literário não deve apenas ficar a cargo do professor de Língua Portuguesa, mas de todos os professores, visto que eles também participam da formação desses alunos. A esse respeito Magda Soares (2002) em entrevista ao programa “Salto para o futuro” afirma:

Esse é um ponto em que se deve insistir muito hoje, a tendência é julgar que cabe ao professor de Português ensinar a desenvolver habilidades de leitura e de escrita. Frequentemente, professores das outras disciplinas se queixam com o professor de Português de que os seus alunos não estão sabendo compreender o problema de Matemática, o texto de História, o texto de Ciências. Na verdade, essa competência, essa responsabilidade não é só do professor de Português, nem o professor de Português é inteiramente competente para desenvolver habilidades de leitura de um problema de Matemática, por exemplo. Porque tem uma terminologia específica, tem uma forma específica de se apresentar, como o livro de Ciências, como o livro de Geografia. Não é o professor de Português quem vai ensinar um aluno a ler um mapa, nem quem vai ensinar a ler um gráfico. Isso são atribuições específicas dos professores que trabalham com essas formas de escrita. Então, cabe a eles desenvolver essas habilidades de leitura e de escrita também. Escrever um texto de História, ou de Ciências, não é a mesma coisa que escrever uma crônica, se o professor de Português pede uma crônica. São gêneros diferentes, cada área de

conteúdo tem um tipo específico de texto que cabe ao professor dessa área ensinar o aluno a escrever ou a ler. Mas, essa é uma questão que tem sido difícil, porque os professores de outras áreas que não Português não têm recebido formação na área de leitura, isso seria necessário, introduzir na formação desses professores alguma disciplina, enfim, alguma formação na área de leitura e produção de texto para que eles pudessem trabalhar com isso (SOARES, 2002, grifo nosso).

Assim, o professor de qualquer disciplina pode sugerir a leitura literária para os alunos, talvez um livro que leu e gostou muito, ou algum poema ou conto que tenha relação com o estudo que estejam fazendo no momento. Evidentemente, essa forma de letramento praticada pelos professores de outra área corre o risco de tornar o texto um mero pretexto, mas se bem conduzida pode trazer bons frutos. É preciso que os professores de outras áreas dialoguem com o professor de literatura para que a interdisciplinaridade funcione de modo criativo. O texto literário não deve servir apenas para a ilustração de uma disciplina, mas alavancar novas formas de aprendizagem. Contudo, como já destacamos na análise do questionário aplicado aos professores de outras áreas que não Português, de acordo com suas respostas, e seguindo o comentário de Magda Soares (2002), as academias não têm realizado um trabalho com a literatura em suas disciplinas, de forma que esses professores não possuem uma formação adequada para interpretar o texto literário.

O texto literário pode suscitar novas indagações não apenas solucionáveis através da razão, mas do imaginário, das possibilidades que a leitura pode permitir. A literatura pode funcionar como um conector de diversas áreas do conhecimento. Importa ressaltar que incentivar o diálogo com outras disciplinas não significa descartar textos de alta voltagem criativa, não voltados para uma realidade imediata, como é o caso da poesia. Muitas vezes são esses textos que permitem ao jovem leitor voltar à realidade social de modo mais agudo dando a ele condições de ressignificar suas vivências pessoais.

Dessa forma, a leitura literária não deve ter apenas fins de didatização, mas comportar uma concepção pedagógica que eduque para a vida, ou seja, para as práticas sociais, sem distorcer a especificidade do literário. Soares (2001) afirma que a escolarização ideal seria aquela:

que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando e não aproximando o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler (SOARES, 2001, p. 47).

Nessa perspectiva, a literatura deve ser tratada de forma bem ampla na escola. Ainda conforme Soares (2001), “se a escolarização da literatura é inevitável, é importante que ela

seja bem conduzida”. Isso deve acontecer de tal modo que a experiência estética seja adequada, valorizada e não distorcida em função de valores simplesmente didáticos; caso contrário, a literatura se transforma num instrumento de ensino mecanizado ou meramente paradidático, sem levar a uma reflexão. Num ensino funcional, pragmático, a leitura literária não acontece, pois perde não só sua dimensão estética como também a ideológica, essenciais ao senso crítico e ao prazer. Assim, a escola que prima por uma educação de qualidade precisa construir uma aprendizagem leitora significativa que considere a formação do estudante como um todo, ou seja, como um sujeito que age socialmente e que se descobre a cada texto que lê.

Como se vê, a mediação do professor é fundamental já que há um número considerável de obras de qualidade duvidosa oferecidas pelo mercado editorial. Talvez essa seja uma das causas de tanta pedagogização da literatura. O sistema capitalista, que se tornou acelerado na sociedade contemporânea, impulsionado pela revolução tecnológica, leva a um tratamento da cultura de modo consumista, tornando-a fonte de lucro e distanciando-a de seu aspecto crítico. Segundo Maria da Glória Bordini:

A produção cultural começa a padecer da doença do seu contexto: querendo-se emancipatória, libertária, não obstante depende dos mecanismos do mercado. Torna-se bem de consumo, a ser propagado, para a sobrevivência da indústria e dos produtos culturais, da mesma forma que outros produtos, ou seja, dirigindo-se para necessidades reais ou criando na maioria das vezes necessidades artificiais, para aplicá-las com conseqüente perda de sentido crítico (BORDINI, 1998, p. 35).

Para fugir a um ensino pragmático, que apresenta textos fragmentados sem visão crítica, há que se refletir sobre os domínios comunicativos da literatura. Dessa forma, cada fase de análise deve pressupor movimentos e relações entre o texto, o intertexto, o contexto, o cenário dos fatos, enfim os aspectos externos e internos da obra que se entrelaçam para a compreensão do que se lê. Construir esse tipo de abordagem é trabalhar a literatura como instrumento de transformação do sujeito.

É preciso que o aluno compreenda a dimensão discursiva do texto literário. Assim, é necessário que ele seja capaz de perceber o movimento ideológico por detrás do texto e que juntamente com o estrato social, externo, existe uma camada interna, o significante, que está em perfeita sintonia com a externa. No caso do texto poético, que prima pela condensação do sentido, esse trabalho deve ser mais acurado ainda, tendo em vista a camada fônica, visual, a posição das palavras, o estrato morfossintático, semântico, enfim, deve haver uma articulação

estreita entre o micro e o macrotexto. Para isso, é necessário que haja uma mediação do professor, que não pode ser confundida apenas como uma simples animação.

Rildo Cosson (2015) faz uma aguda reflexão sobre a mediação do professor na leitura literária. O autor estabelece a diferença entre a leitura ilustrada e a leitura aplicada. A primeira, mais frequente no começo do ensino fundamental, valoriza a fruição, o deleite; a segunda, mais praticada nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, enfatiza a aquisição do conhecimento. A leitura aplicada, segundo ele, acabou contribuindo para colocar a literatura apenas como auxiliar do ensino de língua. Uma das saídas apontadas por alguns pesquisadores, continua o autor citado, foi expandir a leitura ilustrada para todo o ensino fundamental, enfatizando o prazer de ler, possibilitando à literatura mais autonomia.

Cosson (2015), no mesmo artigo, ainda destaca duas formas de leitura literária: a leitura como animação, focada no aluno e uma leitura mais específica, analítica, envolvendo o professor. A primeira é construída através de feiras literárias, oficinas de leitura, dramatizações de contos, poemas, encontro com escritores e outros eventos e atividades. Essa modalidade tem em vista levar *o aluno* a ler de modo diversificado e prazeroso. Ela tem o seu valor, mas não basta. É necessário praticar uma leitura *que leve também em conta a posição do professor*:

Daí que não se pode negar ao professor o lugar de conhecimento, planejamento e execução do ensinar que é própria de sua situação. Assim como que não se pode advogar um ensino que ignore a condição de sujeito do aluno e o processo de interação que é o ensinar e o aprender na sala de aula (COSSON, 2015, p.169).

E continua o mesmo autor alertando para o risco das simplificações que podem ocorrer numa animação ou mediação isolada:

Depois, convém evitar a armadilha das simplificações, tanto em relação à mediação quanto ao ensino de literatura. A mediação da leitura literária, portanto, não deve ser reduzida ao sentido comum da animação, como uma atividade a ser desenvolvida apenas por empatia entre um leitor iniciante e um leitor experiente, que não requer nada além do “amor” aos livros ou que não precisasse nenhuma formação específica. Como bem destaca Rechou, “uma buena ‘educación literaria es la mejor ayuda para la formación lectora y para la fijación del hábito lector, sendo que para isso “es imprescindible que los mediadores puedan analizar las obras literarias desde os paradigmas teóricos más adecuados em cada situación para realizar la práctica correspondiente (RECHOU, 2012, p.368-369). Do mesmo modo, o ensino da literatura não pode ser reduzido a uma simples leitura ilustrada, cujo único objetivo seja proporcionar o prazer de ler. Aqui é importante não ceder às leituras simplificadas de Vygostky e da abordagem histórico-cultural que alimentam a posição passiva de apenas ler como a razão da existência da literatura na escola, esquecendo que a leitura literária implica códigos, protocolos, práticas e convenções que identificam o que é literatura e informam sobre os diversos modos de ler o texto literário (COSSON, 2015, p.161-173).

Cosson conclui seu artigo afirmando que a leitura literária precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidas. Ensinar literatura não é apresentação de conteúdos nem atividade de lazer. Salienta ainda que é preciso ir além dessas dicotomias. Para Cosson, a mediação e o ensino da leitura literária devem se fundir de forma que os professores busquem realizar um trabalho significativo com o texto literário. Assim, ao mesmo tempo em que promovem a leitura por prazer devem também explorar os aspectos literários de forma adequada: “só assim (...) teremos um professor que ao ser mediador ensina e ao ser professor media” (COSSON, 2015, p. 169-170).

Da mesma forma, no que tange ao ensino de poesia na escola, não basta ao professor ser apenas um animador, haja vista que a leitura do texto poético é bastante carregada de significados devido à sua forma condensada, polissêmica e muitas vezes não linear. Dessa forma, juntamente com a animação, é fundamental uma mediação efetiva do professor a partir de um encontro direto com o texto, analisando-o juntamente com o aluno, ressaltando a especificidade do literário, a relação estreita entre sua estrutura interna e externa e não ficando excessivamente preso a explicações sociológicas utilizando-as como determinantes diretas do poema.

2.3 A importância do leitor

Todo texto literário não depende apenas do autor que o escreveu, mas também do leitor. Quando Barthes (2004) se refere à “morte do autor” ele está se referindo ao papel ativo do leitor no processo de construção do sentido. Conforme Solé (1998), o leitor é esse outro que complementa a criação do autor num ato de interlocução (SOLÉ, 1998, p. 22). Assim, nem sempre os sentidos de um texto são oferecidos pelo autor de modo consciente, mas criados pelo leitor a partir das “pistas” deixadas pelo primeiro, pelo contexto social em que vive o leitor e pelo seu arsenal de cultura.

Segundo Solé (1998), essa interação envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto e um objeto para guiar a leitura. Esse processo de interação se dá na medida em que o leitor simultaneamente maneja as habilidades de compreensão leitora, levando em conta o objetivo do texto, as ideias e experiências prévias num processo de previsão e inferência contínua. Assim, o sentido do texto não se esgota nas suas ocorrências de linguagem, mas nos sentidos atribuídos a ele pelo leitor. De acordo com Luiz e Ferro (2011), “é crucial, portanto, comprometer-se com uma educação leitora, que priorize o percurso que o aluno realiza para construir e reconstruir o significado do texto, bem como a

ampliação de seu repertório textual, linguístico e estético” (LUIZ e FERRO, 2011, p. 135, grifo nosso). Priorizar o percurso de leitura do aluno é aceitar novas possibilidades de leitura, desde que sejam coerentes com o texto. Isso é fundamental principalmente quando se trata da leitura de poesia.

Dessa forma, é preciso que a escola possibilite que o jovem leitor se torne proficiente no ofício da leitura de forma que ele entre prazerosamente no texto e extraia dele sua própria experiência, como propõe Duarte (2007): “prazerosamente desassossegado, esse leitor lê então o silêncio que o escritor deixa entre as palavras e exercita também a sua liberdade, participando do ato criativo, ao construir a realidade da leitura com as suas lembranças e a sua própria fantasia” (DUARTE, 2007, p. 19). É através da formação do leitor literário que a escola permite ao educando tomar conhecimento da pluralidade de significações dos “mundos” nem sempre percebidas por aquele aluno que se formou num processo de simples alfabetização. Nesse sentido, é preciso que a escola ensine o aluno a ler e a compreender o texto literário fazendo com que ele se torne um “leitor cosmopolita”.

Para a pesquisadora portuguesa Maria de Lourdes Dionísio (DIONÍSIO, 2005, p.73-75), na esteira de Luke, O’Brien e Comber, um projeto de “leitor cosmopolita”, envolvendo aluno e professor, é aquele que não se prende à decodificação, a um armazenamento de informação, mas que leve o estudante a ter distanciamento crítico do que lê e que o torne capaz de questionar as relações ideológicas, presentes nas novas tecnologias de informação, que ele tenha armas suficientes para escapar das práticas consumistas da indústria cultural, que tenha competência para perceber que “o mundo que habita não é apenas a rua onde mora” (DIONÍSIO, 2005, p. 85). Nesse projeto cabe ao professor:

ajudar os alunos a gerar e envolver perspectivas culturais, contrativas e históricas sobre os novos tempos, culturas, lugares do passado, presente e futuro; ajudá-los a envolver-se com outras culturas e corpos através do tempo e do espaço; ajudá-los a problematizar as culturas e o conhecimento dos textos sujeitando-os a um debate crítico, a julgamento; a criar condições que permitam a compreensão de como e em que cujos interesses as instituições sociais e os textos refractam e torcem a realidade social e natural, manipulam e posicionam leitores e escritores (DIONÍSIO, 2005, p. 81).

Nessa mesma linha, para que o texto literário possa ser explorado de forma significativa, Zilberman (2008) mostra que é preciso promover a interpretação/compreensão através de atividades que extrapolem o patrimônio cultural consagrado, que questionem os mecanismos literários com os quais o texto foi construído, aprimorando as percepções e

enriquecendo o repertório discursivo do aluno, a fim de que ele vá além de uma leitura decodificadora e tenha uma “experiência única com o texto literário”:

[...] compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário (ZILBERMAN, 2008, p. 23).

A partir das propostas apresentadas por Dionísio e Zilberman, percebemos que, no processo de articulação entre os diversos mecanismos de leitura do texto literário, é importante que se leve em conta a presença do leitor, que deve entrar em interação com o texto. Quem lê associa a leitura literária à suas aprendizagens anteriores levantando hipóteses, fazendo questionamentos, criticando informações tornando-se coautor na medida em que complementa e recria o que leu, uma vez que todo bom texto literário tem seus vazios que permitem várias possibilidades de leitura e recriação. Assim, o leitor pode enriquecer o texto, construindo novos sentidos até mesmo não programados pelo autor, uma vez que o texto literário tem como traço a polissemia e que nem sempre é conscientemente controlado por seu criador.

Embora o leitor seja fundamental no processo de fruição literária, é necessário ter em vista outros elementos como a mediação, os mediadores, os contextos socioculturais.

Ressaltando a natureza polissêmica do texto literário, a pesquisadora Maria Silvia Pires Oberg (2014) enfatiza o papel da fruição, fundamental na formação do leitor. Para a pesquisadora, a fruição do texto literário é um ato gratuito, não funcional, “que implica afetos, imaginação, sentidos e também intelecto” (OBERG, 2014, p. 204-205). Partindo desse pressuposto, Oberg (2014) questiona o “modo polarizado” tomado por algumas fruições literárias. A pesquisadora destaca três formas polarizadas de fruição: a) o texto b) o leitor c) as mediações. Algumas abordagens, de fundo imanentista, priorizam o poder do texto, deixando em segundo plano a relação da obra com o mundo externo e com o leitor. Bastaria o contato com o texto que ocorreria a fruição. Outro grupo de estudiosos dá preferência ao leitor, isolando-o do contexto social. Finalmente, uma terceira abordagem enfatiza as mediações, baseadas numa visão sociocultural que seria superior ao leitor e ao texto. A pesquisadora Oberg (2014) defende uma postura global e dinâmica desses elementos:

Diferentemente dessas posturas, pensamos a formação do leitor e a leitura de fruição de modo não polarizado, dinâmico e complexo. Nessa perspectiva, a fruição não seria somente uma reação do leitor ao texto, mas produção de um leitor contextualizado com o texto. Assim, temos um modelo de fruição de natureza ternária, não linear, compreendido como um jogo dinâmico de tensões e de interações contínuas entre os polos do leitor, do texto literário e das mediações socioculturais todos eles, ao mesmo tempo sujeitos e objetos dos processos de significação. Tais processos se constituem e são produzidos nesse movimento permanente de criação e recriação dos sentidos. A fruição literária é, portanto, produção, é constructo mobilizante e mobilizador de diferentes esferas do sujeito e da ordem sociocultural (OBERG, 2014, p. 204-205).

Essa proposta é interessante porque não isola as diferentes esferas de abordagem; defende não apenas uma visão racional, mas também sensorial, evitando as leituras imediatistas. Esse enfoque resgata o sujeito, colocando-o em sintonia com o social. Assim, segundo a autora, é importante ter em vista que essa abordagem global não deve ser aplicada de modo mecânico. Evidentemente “diferentes textos pedem diferentes recepções, e vice-versa, em todos os sentidos” (OBERG, 2014, p. 207).

2.4 A relação entre ler e escrever

Como já afirmamos anteriormente, a escola deve estar atenta para o fato de que a mediação do professor permite ao leitor em formação uma apreensão das rupturas operadas pelo texto literário, visto que a literatura muitas vezes não se prende a normas linguísticas dado o seu cunho criativo, conforme Proença Filho (2007, p. 41): “não existe uma "gramática normativa" para o texto literário. Seu único espaço de criação é o da *liberdade*”. Dessa forma, a busca pelo novo torna dinâmico o processo cultural ao qual a literatura se integra. No texto poético há uma criação transgressora, transformadora, e é nessa concepção que a escola deve trabalhar a literatura, ampliando a criatividade do aluno na medida em que permite que ele consiga tanto na leitura como na sua própria escrita se libertar das normas impostas pelos códigos da tradição gramatical e criar seu próprio estilo. Dada a sua liberdade, o texto literário se entrelaça a diversas áreas do saber. Por isso, vendo na literatura essa força libertária, Barthes (1977) afirma que a literatura deveria ser a última disciplina a ser abolida na escola:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, 1977, p. 8).

Quando o aluno percebe as construções feitas no texto literário, como por exemplo, as expressões para designar tempo, espaço, ações, tipos de letra, o vocabulário, a linguagem utilizada, entre muitos outros aspectos, ele consegue transpor esse conhecimento em suas produções escritas, construindo assim um modo singular de escrever. Conforme Possenti (2002) “... ler deveria ser antes de mais nada, desmontar um texto para ver como ele se constrói, até para que se possa dizer qual a relação entre seu modo de ser construído e os efeitos de sentido que produz...” (POSSENTI, 2002, p. 106). Dessa forma, leitura e produção são indissociáveis. Quanto mais compreensão de leitura o aluno tiver, mais experiência terá para a construção de seus próprios textos. Barthes (2004), ao falar da relação leitura-escrita explicita essa concepção de forma que a leitura ativa se torna fonte de nutrição para a produção escrita. Assim o autor afirma:

Nunca aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu *ler levantando a cabeça*? É essa leitura, ao mesmo tempo irrespeitosa, pois que corta o texto, e apaixonada, pois que a ele volta e dele se nutre, que tentei escrever. Para escrevê-la, para que minha leitura se torne por sua vez objeto de uma nova leitura (a dos leitores S/Z), tive evidentemente de sistematizar todos esses momentos em que a gente 'levanta a cabeça'. Em outras palavras, interrogar a minha própria leitura é tentar captar a *forma* de todas as leituras (forma: único lugar da ciência), ou ainda: suscitar uma teoria da leitura (Barthes, 2004, p. 26, grifos do autor).

O leitor, no contato que estabelece com a complexidade do texto poético, mediante o letramento literário, vai gradualmente se capacitando para diferenciar a natureza do texto literário em relação a outras formas textuais. Essa complexidade se dá diante da interação provocada pela leitura resultando no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, tornando-os capazes de ler além do nível superficial do texto e de dominar novas formas de se expressar pela escrita, despertando-os também para novos registros sociais de expressão.

O valor da leitura se dá tanto no procedimento de apropriação da realidade como do texto que demanda sua prática. A obra de ficção supõe *re-presentação* da realidade e, sendo lida de forma adequada, demanda uma conseqüente capacidade de interferir no mundo do entorno do aluno. Segundo Zilberman:

Neste aspecto, a obra de ficção, fundada na noção de representação da realidade, exerce esse papel sintético de forma mais acabada, fazendo com que leitura e literatura constituam uma unidade que mimetiza os contatos palpáveis e concretos do ser humano com seu contorno físico, social e histórico, propondo-se mesmo a substituí-los (ZILBERMAN, 1984, p. 19).

Nesse processo de construção da leitura, a escola é instrumento importante para assegurar o letramento literário, que está estreitamente enlaçado com o domínio da escrita, conforme defende Cosson:

O letramento literário, conforme concebemos, possui uma configuração especial, pela própria condição de existência da escrita literária. O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido na escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (COSSON, 2014 p. 12).

Cosson (2014) também fala da importância da resposta ativa, do registro, da exteriorização/expressão criativa do aluno-leitor no processo de desenvolvimento do letramento literário: “as atividades da interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro” (COSSON, 2014, p. 66). Ao propor a etapa de interpretação do texto literário, na sequência básica, o pesquisador sugere que ela aconteça em dois momentos: o interno e o externo, em que leitura e escrita também se relacionam. Assim, no momento da interpretação interna, através da leitura, o aluno realiza a apreensão global da obra e no momento da interpretação externa ele exterioriza o que apreendeu da obra através de registros.

Diante do exposto, a escola assume um papel fundamental que é o de formar leitores com autonomia. Desta forma, tanto o ensino de leitura como o da escrita não podem ser mecânicos e estáticos, mas devem incitar a expressão criativa do aluno.

2.5 A seleção das obras

Para que a leitura seja transformadora, é fundamental que o professor atente para a qualidade da obra a ser lida. Chartier, em seu artigo “*Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil*”, (CHARTIER, 2005) destaca alguns pontos que julgamos pertinentes comentar. Segundo a autora, a literatura infanto-juvenil deve conduzir o jovem leitor não somente à “grande literatura”, mas a uma leitura cada vez mais autônoma, individual, com o intuito de formar leitores capazes de fazer suas próprias escolhas. É importante, pois, estar atento ao que o mercado literário oferece, visto que podemos encontrar grande diversidade de autores e textos, bons ou ruins.

Além dos elementos internos da obra, como veremos posteriormente, na seleção de obras, é fundamental levar em conta alguns componentes externos. Cosson (2014, p. 32) enumera quatro desses fatores no processo de seleção. O primeiro são os “ditames dos

programas”, que pressupõem valores ligados à cultura nacional; o segundo corresponde à relação entre leitura e variados tipos de linguagem segundo a faixa etária dos estudantes; um terceiro componente são as condições oferecidas pela escola como bibliotecas adequadas, treinamento de funcionários. Finalmente o quarto elemento é o “cabedal de leituras do professor”. Há outros componentes externos que possibilitam debates.

Frente a muitas discussões quanto à seleção das obras, há o impasse entre os que defendem a triagem da literatura infanto-juvenil em função de objetivos pedagógicos e os que acreditam que é preciso manter um leque de opções para que cada um possa encontrar a leitura que melhor lhe agrade. Sobre esse questionamento, é preciso ter cuidado, pois por um lado há a necessidade de se cativar o leitor iniciante com obras capazes de suscitar o desejo de novas leituras e por outro lado, o reconhecimento de que é preciso que o aluno tenha a liberdade de escolher sozinho o texto que lhe convier.

Chartier (2005) aponta, quanto ao ponto de vista editorial, que há limitações relativas à forma da literatura destinada às crianças e aos adultos. Muitas vezes o autor de literatura infanto-juvenil é menos valorizado do que aquele que escreve para adultos. Contudo, a pesquisadora questiona essa divisão, pois mesmo com formas simplificadas, a literatura infanto-juvenil consegue inventar novos modos de escrita. Ocorre que mesmo alguns autores, que têm como público alvo o infanto-juvenil, são lidos por adultos e outros, que têm obras endereçadas a adultos, são lidos por jovens leitores.

Chartier (2005) defende a importância de apresentar ao aluno uma leitura variada, às vezes até mesmo efêmera, para que ele descubra o prazer de ler. Isso deve funcionar como uma motivação para que o aluno leia os textos clássicos que também devem ser contemplados. Afirma a autora:

Se se quer que mais crianças leiam, crianças que vão, de qualquer maneira, continuar seus estudos e não cair diretamente no mercado de trabalho, se se quer cada vez um número maior de crianças, todas as crianças, se interessem pela leitura, é preciso outros materiais e outras escolhas. É preciso aceitar as leituras efêmeras e as leituras contemporâneas que falarão às crianças não de pastorinhas e limpadores de chaminé, mas, talvez, de ruas e de cidades, não da pequena de Monsieur Séguin, mas de Tintin e milou. É preciso aceitar toda uma renovação do corpus para a literatura infanto-juvenil; aceitar a articulação imagem/texto das histórias em quadrinho, as revistas e as leituras “de atualidade”, como aquelas que fazem os adultos, que são leitores de jornais sem, por isso, serem amantes da literatura” (CHARTIER, 2005, p. 140-141).

As adaptações, segundo a autora, também são válidas. Elas podem funcionar como um caminho para conduzir à leitura do texto “clássico”. Isso não significa que o “clássico” seja o único padrão a ser seguido, mas que ele também tenha lugar na escola. Chartier (2005) aponta

a necessidade da escola também oportunizar a leitura da literatura “clássica”, visto que, diante de sua qualidade estética, ela consegue alcançar gerações diferentes transmitindo o melhor daquilo que ficou presente na memória coletiva. Através dos “clássicos”, é possível partilhar obras de variados momentos históricos, que sejam comuns tanto a alunos como a professores ao passo que na leitura “efêmera” isso não é possível. Segundo a autora, é preciso evitar se colocar num campo tão radical em que as leituras de uns nunca serão as de outros.

A mesma pesquisadora destaca que o importante é um equilíbrio entre a leitura do texto “clássico” e o “efêmero” de forma que o aluno não só leia o primeiro (visto muitas vezes como chato), mas também nem só o segundo, de prazer imediato: “a grande questão é saber como organizar, nas transmissões, os velhos textos conhecidos e a novidade editorial [...]” (CHARTIER, 2005, p.144).

Ampliando um pouco mais o processo de seleção de obras, Cosson (2014) afirma que o professor, ao selecionar as obras, deve observar três critérios: a) o cânone, pois nele está a “herança cultural da comunidade”; b) a atualidade delas, já que têm significados que vão além de uma época, sejam essas obras contemporâneas ou não; c) a diversidade, que não deve ser entendida como simples diferença, mas como a “busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos” (COSSON, 2014, p. 35-36).

Segundo Eliana Yunes (2007), quem seleciona para criança não precisa ser crítico literário, mas deve ter alcançado a condição de um leitor crítico. Para a autora, o crítico infanto-juvenil deve ser uma pessoa do mundo, não confinada aos limites de convivência impostos à infância, mas precisa ter familiaridade com leitores-destinatários de literatura infanto-juvenil e com a produção de ontem e de hoje, de obras nacionais e estrangeiras. Ele deve ter bom conhecimento do contexto social e histórico, conhecendo a produção cultural como um todo. Além disso, precisa expressar e debater suas ideias, ampliar sua percepção “infantil” de mundo, dar atenção não só ao texto em prosa, mas também ao poético. Ele deve ter mais abertura, não só para textos de humor, mas também para os gêneros “dramáticos”, pois a criança não está imune à dor, às perdas, às perplexidades. Ainda segundo a autora, um crítico de literatura infanto-juvenil não pode ter juízo absoluto, reconhecendo que há divergências saudáveis entre especialistas. A seleção deve ter por objetivo estimular leitores ajudando-os a ter uma percepção crítica da realidade (YUNES, 2007, p. 15).

Na escola, cabe ao professor a tarefa de compreender e selecionar os textos essenciais para a formação de seus alunos. Às vezes isso se dá de forma arbitrária, baseado apenas nas preferências do professor. A esse respeito Cosson (2014) diz que “na média, os professores

assumem uma postura autocrática e definem a leitura para seus alunos tendo como horizonte apenas as suas próprias leituras, em um conjunto que se alterna entre obras de autoajuda e obras canônicas, incluindo um pouco de tudo e um tanto de nada” (COSSON, 2004, p. 95).

Não basta que os professores sugiram leituras aleatórias apenas para desenvolver uma temática, uma data comemorativa ou até mesmo para preencher lacunas. É preciso que eles tenham conhecimento mínimo das concepções teórico-metodológicas de leitura que irão guiar sua prática e, conseqüentemente, direcionar a leitura de seus alunos, pois ao ter conhecimento claro sobre as concepções que irão adotar, poderão fazer escolhas adequadas, evitando equívocos que podem levar ao desinteresse da leitura pelos alunos.

Como pudemos observar nas respostas dos professores entrevistados nesta pesquisa, nem todos demonstraram ser leitores críticos, embora tenhamos percebido também o desejo, por parte de alguns, de ter maior experiência com o texto literário.

Souza e Giroto (2008) destacam o desafio de formar leitores. Assim, afirmam:

Vivenciar os desafios de formar leitores em uma sociedade globalizada, que se move freneticamente num circuito de milhares de informações vindas de muitas fontes e lugares, já é suficiente para criar entraves. Como processar e selecionar aquelas leituras que mais nos tocam e nos dizem respeito, dentro desse cenário? Eis algo que, de partida, nos angustia, recaindo de forma ainda mais ruidosa na formação dos leitores que, no espaço escolar, encontram na figura do professor, ou da professora, o(a) mediador(a) da tarefa de compreender e selecionar, em meio a esse arsenal de dados, o que há de mais essencial para conduzir uma tarefa dessa natureza (SOUZA ; GIOTTO, 2008, p.64).

Além disso, nem sempre o professor pode contar com o acervo que gostaria de ter, tendo de encarar a precariedade de muitas bibliotecas escolares, o que dificulta ainda mais as escolhas, como pudemos observar na resposta de CD - professora entrevistada nesta pesquisa - ao responder se considerava que a biblioteca da escola onde lecionava tinha um acervo adequado para se trabalhar a poesia: “não. Acho que a escola precisa atualizar sempre o acervo e facilitar o uso da biblioteca aos alunos”. Essa opinião pode ser também constatada na resposta de outros professores entrevistados nesta pesquisa.

É preciso que o professor esteja atento também aos interesses do aluno, pois a leitura deve ser antes de tudo prazerosa. A escolha individual é muito importante até mesmo para que o aluno se torne cada vez mais autônomo e tome consciência da seleção que faz, tornando-se mais sensível e responsável diante de suas triagens. Mas é preciso sermos cautelosos com as escolhas, pois segundo Souza e Giroto (2008), “ler um texto impõe caminhos imprevistos ou não, reveladores ou não, “emancipatórios” ou não, vindos de um outro olhar ou lugar, às

vezes, perigoso por se distanciar da realidade, do lugar social e da sensibilidade do leitor” (SOUZA; GIROTTO, 2008, p.67).

Uma forma de levar os alunos a fazerem suas escolhas de forma consciente, como já apontou Cosson (2014) é oferecer a eles a maior diversidade de leituras possível; contudo, é preciso precaução, visto que diante de um mercado voltado apenas para o consumo, a estratégia de se adotar a diversidade como o único critério de seleção de textos pode levar a um consumo que acabe por desvalorizar a cultura literária. Nesse caso, o professor corre o risco de se tornar objeto da mídia ou até mesmo de outros produtos culturais como filmes, por exemplo. Isso não significa que os filmes tenham menor valor cultural. Filmes de qualidade são bem-vindos, mas devem ser canais para a leitura do texto literário. O que se questiona é a proposta de colocar o filme em lugar do literário.

Contextualizar as obras, apresentar seus autores e incentivar os alunos a conhecer sobre o que irão ler pode ajudá-los a fazer uma escolha consciente, pois com uma formação adequada sobre o que irão ler, terão cada vez mais condições de selecionarem boas obras. Da mesma forma, o professor experiente, com seu saber acumulado ao longo de seu percurso profissional, poderá enfatizar suas preferências literárias, justificando coerentemente seus gostos, não deixando de respeitar as escolhas do aluno. O professor não deve privar o aluno de ler determinada obra pelo fato de este ou aquele assunto ser ou não adequado para crianças. As crianças também têm seus medos, suas angústias, seus monstros que precisam ser superados. Da mesma maneira, insistimos, não é aconselhável selecionar as obras que merecem ou não ser lidas pelos alunos, dado o seu grau de legitimidade e a sua classificação entre cultura popular e cultura erudita, pois conforme defende Chartier (2005) é preciso que haja um equilíbrio entre o cânone e a cultura popular: “[...] para incitar à leitura, é preciso evitar duas posições extremas: seja considerar como dignos de serem lidos somente os textos e os gêneros canônicos da cultura clássica, seja, ao contrário, tomar todas as leituras como equivalentes” (CHARTIER, 2005, p. 14).

As obras de cultura popular talvez sejam as que primeiramente mais aproximam os alunos do gosto pela leitura, pois através delas se reconhecem como parte da comunidade a que pertencem, o que não os impede de fazer outras leituras e despertar o gosto por textos “clássicos”. Como já apontamos neste capítulo, Haquira Osakabe (2005) em seu artigo *Poesia e indiferença* atenta para o fato, muito recorrente, de muitos ainda quererem relativizar os objetos educacionais rebaixando os padrões estéticos com a visão elitista e discriminatória de que as classes dominadas não têm condições de assimilar os conteúdos ditos adequados às classes dominantes. Para Osakabe, trata-se da negação do valor educativo do esforço e do

empenho que a assunção de uma atitude crítica em relação à desigualdade pode estimular. O comentário desse crítico merece ser relido:

O que transparece nesse tipo de pedagogia, bem como na visão que ela tem da literatura, é um processo de redução e nivelamento por baixo, de modo que se desloquem para o plano do supérfluo os desafios, as dificuldades, e se situem no plano do essencial o acessível e o fácil (OSAKABE, 2005, p. 48).

Desse modo, numa visão elitista, segundo o mesmo pesquisador, o acesso aos objetos mais sofisticados da cultura pelas camadas populares só seria possível quando ela tivesse condições de assimilar a má literatura. Indo na contramão desse pensamento, o autor afirma que é preciso que haja um enfrentamento desse modo conservador de pensar. Nessa perspectiva, a poesia “clássica” assume papel de suma importância, pois pautada numa educação transformadora e numa qualidade estética, ela pode levar o leitor a produzir uma visão nova sobre seu modo de agir e pensar, visto que são inesgotáveis suas significações. Considerar a boa poesia como supérflua e inacessível é assinar a elitização do ensino de literatura.

É necessário apresentar a poesia para os alunos de forma que eles se tornem confiantes, conhecedores da boa obra e aprendam a apreciá-la de tal modo que se reconheçam capazes até de criá-la, rompendo com a ideia de que poesia é coisa apenas da elite. É preciso colocar à disposição dos alunos variados textos poéticos de forma que, prazerosamente, aprendam a se reconhecer também como fazedores, criadores. Aproximar os alunos da poesia significa jogar por terra uma gama de pensamentos preconceituosos uma vez que reproduzem visões equivocadas sobre a relação entre a cultura popular e a erudita. É importante que o aluno tome consciência de que a poesia pode transitar em todas as classes sociais e que por isso tem a chance de ser acessível a todos, além é claro, da particularidade que lhe confere ter ao mesmo tempo um tom crítico e reflexivo, sem deixar de lado a sensibilidade, a criatividade. Assim afirma Osakabe:

[...] a contrapelo da indiferença, decorrente do ceticismo que compõe a base atual dos comportamentos sociais e políticos, nada mais extemporâneo do que a poesia, nada mais inadequado do que ela nesta época em que critérios como utilidade e eficácia impõem-se como determinantes dos valores de prestígio. E nada mais fecundo do que ela para embasar o exercício crítico e a perspectiva transformadora (OSAKABE, 2005, p. 54).

Nesse contexto, a MPB (Música Popular Brasileira) pode ser uma estratégia para levar o aluno a conhecer bons poemas. Nela está presente tanto a cultura popular quanto a erudita, já que muitas vezes elas se mesclam. Nela encontramos a visão crítica do poder, do cotidiano

ou mesmo a tematização de elementos profundos da subjetividade. Nosso repertório musical utilizado na realização do projeto de ensino contou com a contribuição de vários cantores e compositores renomados como Moraes Moreira, Abel Silva, Arnaldo Antunes, Milton Nascimento, Chico Buarque, entre muitos outros que musicaram diversos poemas. Tais autores nos fizeram refletir sobre o fazer poético, sobre nossas tensões subjetivas, sobre as lutas históricas contra a repressão popular com suas canções descrevendo a condição humana. Dessa forma, as boas escolhas estão atreladas à qualidade estética; daí a necessidade de se conhecer um pouco do contexto social da obra, do autor da canção a ser lida e dos elementos internos que a compõem. Não há aqui preconceito com determinados gêneros musicais, desde que tenham qualidade. O que não concordamos é com o nivelamento por baixo, a facilitação, a massificação de determinadas canções, feitas apenas para o consumo.

Enfim, é preciso estar atento para a seleção de textos, pois a mesma pode influenciar na qualidade da leitura interferindo na maneira como o aluno vê a literatura, principalmente a poesia. Conforme Cosson (2014), o importante é tornar explícitos os critérios de indicação dos textos e não substituí-los por uma nivelção que, em última instância, apenas esconde seus juízos de valor. Concordamos com esse mesmo autor ao afirmar que plural e diversa deve ser a leitura que fazemos dos textos e não simplesmente a seleção deles; plural e democrática não é a escola que indica qualquer texto, mas sim aquela que, ao selecionar, sabe respeitar as diferenças explicitando os valores de sua escolha. Ao respeitar tais diferenças, é importante que o professor respeite as vivências de leitura do aluno. Continua o mesmo autor: “portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2014, p. 35).

2.6 A questão do livro didático

A leitura deve ir além da que lhe proporciona o livro didático, visto que este muitas vezes fragmenta os textos literários não permitindo ao leitor extrair deles seus múltiplos sentidos. Magda Soares (2001) denomina esses fragmentos presentes de pseudotextos. Neles a sequência narrativa é interrompida faltando trechos que precedem ou antecedem o fragmento apresentado pelo livro didático (SOARES, 2001, p. 31).

Ocorre também que, muitas vezes o trabalho com o texto literário é feito de forma inadequada, excessivamente dirigida, não respeitando sua função primordial que é a relação dele com o leitor, tendo em vista sua participação social e o prazer da leitura. Muitas

atividades são voltadas para o funcionamento da língua ignorando completamente a vivência singular da obra. Com o texto poético ainda é pior, visto que as atividades apresentadas nos livros didáticos não valorizam elementos internos do texto tais como seus aspectos rítmicos, sonoros, visuais e outras camadas estruturais. O relacionamento da obra com o contexto social costuma ser superficial. As perguntas apresentadas, muitas vezes redundantes, desmotivam o aluno, caricaturando a natureza do literário.

Em alguns manuais didáticos, há uma exploração superficial dos textos literários no que se refere à compreensão. Tem sido rasa a contribuição desses manuais para a assimilação da literariedade. Segundo Martins (2004), grande parte de pareceristas que analisaram o Guia dos Livros Didáticos – PNLD 2002, considerando o tratamento dado à leitura literária nos livros de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries, constatou que há:

um enfoque historiográfico, centrado nas características dos estilos de época e nos elementos estruturais de composição (foco narrativo, caracterização de personagens, ritmo e rima na poesia). As principais habilidades trabalhadas são a localização de informações e a paráfrase. Com relação à exploração estilística e estética, muitas vezes as propostas limitam as possibilidades de experimentação pelo leitor, quando, por exemplo, solicitam do aluno (...), ora utilizar poemas exclusivamente para estudo de conteúdos gramaticais (...) ora passar do sentido conotativo para o sentido denotativo, o que é questionável (MEC, 2001:56,79,90, 116 apud MARTINS, 2004, p. 138-139).

O trabalho raso com o texto literário, principalmente com a poesia, no livro didático, pode comprometer um maior aprimoramento da compreensão leitora dos alunos. Assim, as atividades propostas por esses manuais não têm contribuído de forma satisfatória para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão do texto literário, pois deixam de lado muitas outras formas significativas como os recursos estilísticos, estéticos e linguísticos, bem como a elaboração de hipóteses, inferências e demais tipos de exploração que podem contribuir para o desenvolvimento intelectual, emocional e socio-histórico do aluno. Sem essas estratégias de exploração do texto literário, o jovem leitor dificilmente poderá ampliar sua visão sobre o que é o literário, em especial a poesia. É preciso que o aluno vá muito além das análises limitadas que lhe propõem questões como, por exemplo, o que o autor quis dizer, qual é a ideia central do texto, etc. Conforme Passos, (2004), essas “interpretações” são insuficientes e deformam o texto, indo na contramão do que propõe a autora; segundo ela, “podemos afirmar que a subjetividade é uma importante característica da linguagem literária e que a ficção permite que o texto não esteja submetido à realidade” (PASSOS, 2004, p. 156).

Ainda de acordo com Passos (2004), é importante que na exploração do texto literário também se considere o campo da emoção promovendo atividades que levem não só à

reflexão, mas também ao lúdico. Assim, é fundamental, mesmo que o livro didático não ofereça tal exploração dos textos, que o professor propicie situações de exploração do literário que conduzam à interação e conseqüentemente, ao prazer e à autoestima dos alunos. Nesse contexto, trabalhar a poesia e a música na escola pode contribuir para que a sensibilidade seja o primeiro passo para conduzir à reflexão, provocando a desinibição dos jovens apáticos, além de despertar neles, principalmente no caso da música, sentimentos que nem sempre conseguem expressar pela palavra.

Martins e Versiani, comentando sobre o desencontro entre leitura literária e escola, afirmam que é importante que a literariedade tenha seu lugar, em vez de se propor apenas questões objetivas e estruturais:

Em se tratando de tais desencontros, estudos de pesquisadores ligados à área de Linguagem e Educação vêm denunciando como a escolarização da literatura (SOARES, 1999), tanto nas mediações cotidianas de leitura como nas mediações estabelecidas com base no livro didático, desconsidera o que há de literário nos textos a ser interpretados e explorados pelos alunos, ao propor questões objetivas, estruturais e classificatórias (MARTINS e VERSIANI, 2005, p. 19).

Foi a partir desse desencontro pedagógico entre escola e leitura literária, desencontro este que acaba se refletindo no livro didático, que surgiu a necessidade de um letramento literário. Convém fazer aqui a diferença entre letramento e alfabetização, embora esses dois elementos estejam bastante ligados:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia - a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita - a isso se chama letramento (SOARES, 2003, p. 90).

Na mesma linha de Soares, Geraldi (1996) aponta que o ensino significativo de literatura tem como centro a formação de um leitor cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e seja capaz de construir uma leitura crítica. Para Geraldi (1996): “aprender a ler é (...) ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e as suas relações. Isto é ler” (GERALDI, 1996, p. 70).

O conjunto de atividades realizadas pela escola com vistas às práticas de leitura/compreensão, na linha do letramento, não deve apenas levar o aluno a decodificar

palavras, conduzindo-o ao artificialismo da língua, mas dar a ele subsídios para que entre num processo compreensivo e vertical do texto, levando-o a fazer inferências, permitindo-lhe a descoberta do que ficou por dizer entre as malhas textuais. Não se trata de mostrar ao aluno apenas o que o texto diz, mas o modo como o texto diz. Nesse aspecto, insistimos, no caso do texto poético, o significante (ritmo, camada sonora, visual, semântica, morfossintática) deve estar estreitamente ligado ao significado. Quando se trata de texto poético, que é bastante denso e de alta voltagem polissêmica, é preciso de estratégias bem adequadas para que a leitura se realize plenamente. Por esta razão é que nos pautamos na sequência básica sugerida por Cosson (2014) para realização do projeto de ensino apresentado neste trabalho. O autor propõe um trabalho com o texto literário diferente do que a maioria dos livros didáticos costuma realizar, ou seja, a proposta do autor convida e conduz o jovem leitor a entrar na obra de modo mais vertical, descobrindo novos significados, contextualizando e expandindo a pluralidade dos sentidos do texto. As várias etapas da sequência básica e também da sequência expandida propostas por Cosson (2014) (motivação, introdução, leitura, interpretação, contextualização, expansão) promovem entre outras coisas, esclarecimentos das referências históricas, a discussão sobre os usos, os costumes sociais, destacam valores contidos no texto, trabalham com o tempo e o espaço da produção da obra, bem como o próprio tempo e o espaço em que se dará essa leitura, apontam para o aspecto sincrônico e diacrônico da obra, lançam mão do conhecimento prévio do estudante, ao se adentrar no texto, enfim, todos esses elementos são fundamentais para que o aluno perceba que ler não é apenas um ato individual, mas social e supõe um compartilhamento. Há muitas e muitas teorias, mas poucas práticas. Nesse sentido, o autor trouxe inovações.

No caso do livro didático, como já afirmamos, as atividades apresentadas são vagas, limitadas, principalmente quando se trata da leitura do texto poético. Elementos como a qualidade dos poemas e também a quantidade, a utilização do texto para ensino da gramática, a prisão ao significado, ignorando o significante, além de outros, são frequentes.

Dessa forma, é preciso que o professor seja mediador, buscando metodologias adequadas, a fim de tentar refinar o trabalho com relação ao texto literário, em especial o texto poético, complementando as rápidas e às vezes superficiais atividades desenvolvidas pelo livro didático. Assim, o papel do professor, como mediador, é levar o aluno a ler de tal forma que este tenha vontade de reler o mesmo texto poético, dada a sua alta carga polissêmica e o elaborado trabalho do significante. Um texto poético considerado “clássico”, no sentido de bem elaborado esteticamente, não pode ser simplesmente lido nem analisado de qualquer forma, uma vez que é fruto de um aprimorado trabalho de linguagem. Por outro

lado, há textos poéticos tidos como “não clássicos” que podem também ser aproveitados e até mesmo comparados com textos canônicos. Fazem parte do que Chartier (2005) chama de “leitura efêmera”, como já dito anteriormente, e podem funcionar como um convite à leitura. Evidentemente isso vai depender da mediação do professor. Infelizmente, alguns livros didáticos se prendem apenas à decodificação de textos bem construídos promovendo leituras facilitadoras, presas excessivamente a um suposto prazer. Não podemos deixar de observar que a ânsia de facilitação de textos poéticos em livros didáticos muitas vezes deixa de lado obras que têm um valor atemporal, com afirma Osakabe:

Por outro lado, é inegável também que, por conta de sua inscrição temporal, a consagração dos cânones é tributária de formas sociais ou culturais de impacto relativo. A moda, o prestígio fortuito de determinado autor, ou estilo, interesses editoriais, políticos, tudo isso contribui para a constituição do cânone. Autores e obras envelhecem, caem no esquecimento. Tornam-se extemporâneos ou obsoletos como o próprio idioleto em que foram escritos. Tudo isso é de uma obviedade cansativa. Mas inegável também é que autores e obras subsistem e reafirmam-se acima dos tempos e acima dos limites da própria cultura (OSAKABE, 2005, p. 46, grifo nosso).

O professor deve oferecer aos alunos não só textos literários que atendam as necessidades do estudante como também propor textos desafiadores que levem o próprio docente a se colocar no lugar de quem aprende, como propõem, Martins e Versiani:

A medida que o professor ensina, ele se ensina a si próprio. A possibilidade de ensino da literatura liga-se, então, à condição de aprendiz de quem quer ensinar. Eleger essa frase e não outra para focalizar o ensino da literatura reforça o caráter transitivo da leitura e dos processos de mediação escolares que a propiciam (MARTINS e VERSIANI, 2005, p. 19).

Nem sempre o aluno irá gostar do que lhe é oferecido pelo livro didático. Cabe ao professor fazer a mediação: cortar, complementar, propor novas tarefas. O livro didático deve ser recriado, reinventado não só pelo professor de literatura, mas também de outras disciplinas, como propõe Moreira quando alerta para a importância da poesia no ensino de ciências:

A poesia e a arte, que parecem constituir necessidades urgentes de afirmação da experiência individual, uma visão complementar e indispensável da experiência humana, não podem ficar de fora das atividades interdisciplinares com os jovens nas escolas, mesmo aquelas ligadas ao aprendizado de ciências (MOREIRA, 2002, p. 17).

Ainda no que tange à sensibilização do aluno, vale a pena apostar na leitura oral. Infelizmente o conceito de leitura, entre alguns professores, ainda está limitado ao texto escrito. Em se tratando do letramento literário, principalmente quando se utiliza o texto

poético, é importante notar que a leitura oral, nem sempre trabalhada pelo livro didático, é fundamental para que tanto a criança quanto o adolescente percebam sua voz e sejam capazes de ouvir a do outro, conforme Maia:

Enfim, é sabido que a prática de leitura em voz alta, tão antiga como a história da própria escola, provoca a troca de ideias, socializa visões de mundo e contribui para a formação do leitor iniciante. Entretanto, essa atividade será eficaz na medida em que a leitura for para a criança o momento em que sua voz se faz ouvir, pois é importante que ela se manifeste sobre aquilo que foi lido – é o momento em que a interação se estabelece entre leitor/ouvinte/texto (MAIA, 2007, p. 85).

Concordamos com Maia (2007) quando afirma que a leitura oral pode contribuir para a interação do pequeno e do jovem leitor. Ao sentir a projeção do texto ecoado através da sua voz, eles são capazes de compreender melhor o que leem como propõe Souza:

Ao longo dos anos em que trabalhei com crianças de dez a doze anos de idade, fui confirmando essa resistência à leitura e à escrita, bem como uma necessidade de que essas crianças lessem em voz alta os textos trabalhados em sala, como atitude precedente a sua leitura silenciosa. Muitas vezes, essa leitura oral preliminar transformava-se em pré-requisito para uma melhor compreensão do texto (SOUZA, 2007, p.13).

O trabalho realizado com a leitura em sala de aula, principalmente no que tange à poesia, deve ser voltado para práticas de ensino que levem ao prazer e ao conhecimento do aluno. A leitura deve ser um trabalho de construção e desconstrução dos sentidos e sonoridades do texto e não apenas consumo de informação. É preciso, portanto, que a cada leitura o aluno se transforme, incorporando o novo conhecimento ao seu mundo de vivências tornando-se um leitor maduro. Conforme Lajolo (1984) “leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado e tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida” (LAJOLO, 1984, p. 53).

O texto poético é, portanto, um instrumento privilegiado de leitura não só pelo conteúdo que oferece. Ele traz na sua camada significante um movimento contínuo de reflexão e criação. Nesse sentido, o aluno deve ler o texto literário na condição de coautor assumindo sua condição de intérprete, não da leitura adequada como preveem os manuais, mas daquele ato de ler capaz de abstrair toda tensão criada pelas palavras e pelas expectativas em jogo na relação do autor com o leitor. Essa atitude implica uma postura criativa e reflexiva com a leitura, respeitando o caráter polissêmico que o texto literário requer.

A heterogeneidade dos estudantes, no que se refere à classe social, valores, crenças e hábitos linguísticos, é um desafio para o trabalho do professor, pois seu objetivo não deve ser o de homogeneizar a leitura, traço tão frequente nas obras didáticas, mas tentar oferecer

suportes diversos, textos variados e alternativos, capazes de entrar em sintonia com os valores culturais de variados grupos sociais. Importa ressaltar que a diversidade de leitura supõe diversos modos de ler, como afirma Soares:

Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago (SOARES, 2005, p.30).

O poema propõe uma diversidade imensa no que se refere à forma e à recepção da leitura, seja visual, sonora, rítmica, estrutural, semântica. Nele há uma variedade de ingredientes capazes de ampliar as percepções do estudante. Para tanto, é preciso que o trabalho desenvolvido com a leitura literária na sala de aula não seja estanque, regido por normas engessadas. É necessário fazer o texto fluir para que os jovens leitores experimentem a vivência ativa de seus significados e significantes. Um poema de cordel, por exemplo, marcado por forte sonoridade e métrica, que necessita de um volume de voz para ser lido, pode levar um aluno, seja de que classe social for, a descobrir outros poemas refinados como *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, que estiliza tais componentes. Elementos como a métrica, a voz, a sonoridade, que numa visão apressada podem ser entendidos como peças de um modelo “tradicional” de fazer poesia, acabam sendo fundamentais para o entendimento do texto, principalmente para aquele aluno que teve pouco contato com a leitura de texto poético. E é interessante registrar que o próprio João Cabral, no título de seu poema, faz questão de frisar que os versos de *Morte e Vida Severina* foram criados para serem lidos em voz alta. Esse diálogo entre modalidades variadas permite também que o estudante faça novas ressignificações do contexto social em que está inserido.

Numa época em que os gêneros textuais se expandem a cada dia e se misturam, não se pode deixar de levar em conta essa hibridização e os diversos modos de ler.

Como se pode observar, ao longo deste capítulo, procuramos demonstrar como deve ser realizado o trabalho com o texto poético na escola, ou seja, um trabalho pautado numa visão global do poema, considerando-o em suas dimensões internas e externas. O próximo capítulo irá abordar e discutir essas dimensões.

CAPÍTULO 3 – A NATUREZA DO POÉTICO

3.1 O que é poesia?

Segundo Massaud Moisés (1975, p. 47) a palavra poesia vem do grego *poësis*, de *poiéin* e significa criar, no sentido de imaginar. Mas os conceitos e os limites da poesia têm constituído um problema mesmo para os grandes poetas e críticos. Várias definições já foram apresentadas, mas nenhuma alcançou aceitação definida. Sobre a dificuldade de definir poesia, Manuel Bandeira assim afirma:

Um dia, ao começar a escrever um livro didático sobre literatura, tive que dar uma definição da poesia e embatuei. Eu, que desde os dez anos de idade faço versos; eu, que tantas vezes sentira a poesia passar em mim como uma corrente elétrica e afluir aos meus olhos sob a forma de misteriosas lágrimas de alegria; não soube no momento forjar já não digo uma definição racional, dessas que, segundo a regra da lógica, devem convir a todo o definido e só ao definido, mas uma definição puramente empírica, artística, literária. No aperto me socorri de Schiller, em quem o crítico era tão grande quanto o poeta, e disse com ele: “poesia é a força que atua de maneira divina e inapreendida, além e acima da consciência” (BANDEIRA, 1958, p.258).

Das numerosas definições dessa arte da palavra, poderíamos aqui expor diversos conceitos de poetas, filósofos, críticos e historiadores literários renomados sobre o que é poesia sem, contudo, alcançarmos resultado satisfatório.

Para Mário Faustino (FAUSTINO, 1977, p. 60) é necessário rompermos com a ideia de que a criação poética é um ato gratuito, fruto de um devaneio amoroso ou sentimental, que não necessita de nenhum trabalho organizador. Para esse crítico, tal pensamento propicia mais confusão que esclarecimento. Segundo Faustino (1977), a poesia supõe trabalho elaborado de linguagem.

Ainda segundo Faustino (1977, p. 66), o poético não teria que ser compreendido e sim percebido como um vaso, um edifício, uma dança - ao contrário do prosaico, que perde todo o sentido se não é perfeitamente entendido. Faustino ainda cita a tese de Vico e posteriormente de Croce de que na poesia está a origem das línguas: “[...] não nos sugerem que a linguagem original era poética, isto é, uma primeira nomeação do objeto por parte de alguém que não possuía outro meio de conhecê-lo senão recriando-o, nele, sujeito, através da palavra?” (FAUSTINO, 1977, p. 66). O mesmo autor cita ainda Carlyle ao dizer que “poesia é um pensamento musical” (CARLYLE, apud FAUSTINO, 1977, p. 69). Parece que Carlyle quer

mostrar que a poesia se aproxima da música porque sugere mais do que diz. É, pois, uma forma de pensamento condensado e ao mesmo tempo intuitivo, subjetivo, com uma lógica diferente da formal.

O crítico Fenollosa (1986) segue a mesma definição que Carlyle dá de poesia, acenando para a condensação do sentido:

Em poesia, necessitamos de milhares de palavras ativas, cada qual fazendo o máximo para revelar as forças nutrizas e vitais. Não podemos exibir a opulência da Natureza por simples adição, amontoando sentenças. O pensamento poético trabalha por sugestão, acumulando o máximo de significado numa única frase plena, carregada, luminosa de brilho interior (FENOLLOSA, 1986, p. 144).

Na tentativa de dar uma noção do que seja poesia, Tezza (2003) se refere à ideia de que ela é como uma alternativa ao mundo da razão, diferenciando-se da prosa. A poesia é assim entendida como algo não racional, uma recusa à coerência absoluta, em que sua essência permite dizer o indizível, visto que como linguagem primitiva a poesia antecede a razão. Tezza, citando Eliot, afirma que o poema tem algo de circular, em que o fim se aproxima do começo, como um “universo autossuficiente”:

Pela violência da razão as palavras se desprendem do ritmo; essa violência racional sustenta a prosa, impedindo-a de cair na corrente da fala onde não regem as leis do discurso e sim as de atração de repulsão. [...] O poema, pelo contrário, apresenta-se como um círculo ou uma esfera: algo que se fecha sobre si mesmo, universo autossuficiente e no qual o fim é também um princípio que volta, se repete e se recia (ELIOT, T.S. apud TEZZA, 2003, p. 63).

Uma das definições mais curtas e mais densas de poesia é a de Pound: “poesia é linguagem carregada de significados” (POUND, 1977, p. 36). Nessa definição, o crítico italiano acena também para a polissemia e a condensação do sentido. Pound destaca ainda a poesia em três espécies:

Melopeia, na qual as palavras estão carregadas, acima e além de seu significado comum, de alguma qualidade musical que dirige o propósito ou tendência desse significado. *Fanopeia*, que é uma atribuição de imagens à imaginação visual. *Logopeia* “a dança do intelecto entre palavras, isto é, o emprego das palavras não apenas por seu significado direto, mas levando em conta, de maneira especial, os hábitos de uso, do contexto que esperamos encontrar com a palavra, seus concomitantes habituais, suas aceitações conhecidas e os jogos de ironia (...)” (POUND, 1977, p. 37-38).

Acompanhando o fio condutor dos teóricos que tentam dar uma noção de poesia a partir da condensação do sentido, podemos notar que o texto poético tem camadas (fônica, óptica, semântica, etc.) que “escondem” os sentidos, não podendo ser lido apenas de modo

linear. Em outras palavras, a leitura do poema deve ser feita numa articulação mais rigorosa entre o campo da seleção (paradigmático) e o da combinação (sintagmático); na esteira de Jakobson, entre o plano da similaridade (metáfora) e da contiguidade (metonímia). Nessa linha, ao ler um texto poético, vários elementos devem ser observados. Além da rima e métrica, que podem existir ou não, outros componentes como a posição das palavras, o espaço em branco, a sonoridade, o tamanho do verso, o aspecto tipográfico, a articulação estreita entre significante e significado, a conexão das imagens entre versos. Esses elementos fazem parte de vários estratos como o fonológico, o morfossintático, o semântico, o ótico, o estrato dos objetos representados (RAMOS, 1974, p.128).

A composição da poesia contemporânea, se não é excessivamente marcada pelo oral como na sua origem, também não é identificada apenas pela forma por meio dos versos e métricas, rompidos pelos modernistas. A contemporaneidade contempla as diversas correntes que se constituíram ao longo da tradição poética de forma que o poeta é livre para criar, utilizando todos os recursos linguísticos e semióticos possíveis.

Para entendermos o que é poesia, é preciso ler poesia. A sua forma inusitada e seu caráter de imprevisibilidade nos incita a observar com atenção tudo aquilo que até então parecia imperceptível. Ela nos convida a um olhar questionador e até mesmo perplexo, pois consegue questionar o indiscutível, inventar o que não existe, comunicar o incomunicável e até mesmo nos fazer ouvir o silêncio, pois poesia também é feita de silêncios.

É evidente que no cotidiano usamos o sentido figurado. Acontece que esse sentido foi perdendo seu frescor dado o seu uso corrente. Para ser original, o poeta deve sugerir, criar imagens originais. Nessa perspectiva, insistimos, o que marca o poético é a condensação de significado. A palavra, no nosso dia a dia, tem valor real, utilitário, mas na poesia ganha conotações mais fortes ou representações mais densas do real devido à sua natureza polissêmica. A palavra “verde”, por exemplo, em nosso cotidiano, significa simplesmente a cor verde, é apenas um signo. Já no texto poético, ela soma significações a seu sentido dicionarizado e ganha conotações diferentes. Desse modo, o vocábulo “verde”, na linguagem poética, pode designar: cor, aquilo que não amadureceu, o inexperiente, a natureza, princípio de algum processo, estado psíquico de tranquilidade, etc. Como podemos constatar, o campo da poesia é imenso e supõe uma leitura em diversas direções não só na área lexical, mas também no estrato topológico, no visual, no fônico. Assim, não basta ler o vocábulo “verde” apenas a partir da polissemia, limitada ao léxico. A sua posição na frase, a sua relação sonora com outras palavras, a sua visualidade na página e no corpo do poema, bem como no contexto social em que o poema foi produzido, tudo isso deve ser observado numa leitura poética.

A linguagem poética, ao explorar a conotação, é extremamente complexa. Seus diversos componentes fônicos, morfossintáticos, semânticos, as “significações irracionais” ou até mesmo racionais podem estar próxima da linguagem filosófica, como afirma Moisés:

[...] a linguagem da poesia é essencialmente conotativa. Tudo isso significa que a palavra poética pode reduzir-se a seus componentes primários (os sons), as suas relações sinestésicas (a cor, o perfume, a musicalidade, a forma) ou a significações irracionais, mágicas, oníricas, delirantes, extravagantes, etc., ou pode, concomitantemente ou não, com essas reduções, ganhar “precisão”, próxima da linguagem filosófica” (MOISÉS, 1975, p. 51-52).

Nessa linha de pensamento, pode-se afirmar que o poeta tem um pé em várias áreas do saber, uma vez que a poesia está em todas as coisas. A atividade do poeta tem uma relação com a do filósofo. Enquanto neste há uma preocupação de precisar seus conceitos, no segundo existe um desejo de colocar a linguagem em estado adâmico, isto é, em visão primeira de mundo, escapando das ideologias. Filósofo e poeta têm, entretanto, um ponto em comum: a capacidade de ficar espantados com a vida. Em entrevista a Luiz Alberto Machado, Maria Esther Maciel afirma:

Aliás, tenho repetido que a história de um poeta é também a história de suas perplexidades. E perplexidade, aqui, entendida como espanto, incerteza, assombro, maravilhamento diante do que não sabemos explicar. Borges externou essa consciência da perplexidade em uma breve conferência que fez sobre “o enigma da poesia”, ao dizer que diante de cada página em branco que encontrava tinha de redescobrir a literatura para si mesmo. Creio que cabe a todo poeta dar forma à sua perplexidade e transformá-la em poesia (MACIEL, 2015).

E para expressar o espanto do poeta diante do mundo, ele busca uma palavra plena, carregada de significado. Segundo Massaud Moisés:

Qualquer palavra não serve: é preciso encontrar aquela que, não traindo o sentimento a ponto de o destruir, consiga sugeri-lo tão completamente quanto possível. Palavra ambígua, capaz de dizer sem dizer, de sugerir mais que transmitir, em decorrência da natureza polivalente e indiscriminada da vivência interior [...] (MOISÉS, 1975, p. 51, 1975).

A seguir, com a ajuda de alguns autores e poetas, tentaremos destacar elementos que julgamos fundamentais para nos aproximarmos um pouco mais da noção de poesia. Serão comentados, nos parágrafos seguintes, a relativa diferença entre poesia e prosa, poema e poesia, forma e conteúdo, o liame entre som e sentido, a ligação oblíqua, não determinista, entre poesia e história, a noção de imagem, a relação entre autor e leitor, a conexão entre a linguagem e a inspiração. Finalmente, para nos aproximarmos da relação da poesia com a música, faremos ligeiras considerações sobre o ritmo.

3.1.1 Poesia e prosa

A diferença entre prosa e poesia não pode ser vista de modo absoluto, mas relativo. Um texto em prosa tem uma ligeira diferença do poético por ter uma natureza “desdobrada”. Seu sentido pode ser captado de uma forma, diríamos, um pouco mais clara. Não podemos nos esquecer de que há prosa poética. Quando a prosa é ritmada, ela se torna poesia. Octavio Paz (1982), ao tentar diferenciar prosa de poesia, garante que o ritmo está presente nesta e ausente naquela:

O ritmo não é só um elemento mais antigo e permanente da linguagem, como ainda não é difícil que seja anterior à própria fala. Em certo sentido pode-se dizer que a linguagem nasce do ritmo ou, pelo menos, que todo ritmo implica ou prefigura uma linguagem. Assim, todas as expressões verbais são ritmos, sem exclusão das formas mais abstratas ou didáticas da prosa. Como distinguir então prosa e poema? Deste modo: o ritmo se dá espontaneamente em toda forma verbal, mas só no poema se realiza plenamente. Sem ritmo não há poema; só com o mesmo não há prosa. O ritmo é condição do poema, enquanto que é inessencial para a prosa (PAZ, 1982, p. 15).

Ainda com relação à diferença entre poesia e prosa, acompanhemos o autor de *O arco e a lira*:

A linguagem falada está mais perto da poesia que da prosa: é menos reflexiva e mais natural, e daí ser mais fácil ser poeta sem o saber do que prosador. Na prosa a palavra tende a se identificar com um dos seus possíveis significados, à custa dos outros: ao pão, pão; e ao vinho, vinho. Essa operação é de caráter analítico e não se realiza sem violência, já que a palavra possui vários significados latentes, tem uma certa potencialidade de direções e sentidos. O poeta, em contrapartida, jamais atenta contra a ambiguidade do vocábulo. No poema a linguagem recupera sua originalidade primitiva, mutilada pela redução que lhe impõem a prosa e a fala cotidiana (PAZ, 1982, p. 25).

Paul Valéry, ao relatar essa identificação da poesia com a música o faz acentuando o contraste entre poesia e prosa:

A poesia se distingue da prosa por não ter todas as mesmas obrigações nem todas as mesmas permissões que essa última. A última essência da prosa é perecer, ou seja, ser “compreendida” – ou seja, ser dissolvida, irremediavelmente destruída, inteiramente substituída pela imagem ou pelo impulso que ela significa de acordo com a convenção da linguagem. [...] Mas a poesia exige ou sugere um “universo” bem diferente: universo de relações recíprocas, análogo ao universo dos sons no qual nasce e movimenta-se o pensamento musical. Nesse universo poético, a ressonância prevalece sobre a casualidade, e a “forma”, longe de desvanecer-se em seu efeito, é como que novamente exigida por ele. A ideia reivindica a sua voz (VALÉRY, 1999, p. 164).

Como vimos, a diferença entre prosa e poesia é relativa, mas quando se trata de diferenciar poema de poesia, há um pouco mais de clareza.

3.1.2 Poema e poesia

Paz (1982), ao diferenciar poema de poesia, afirma: “o poético é poesia em estado amorfo; o poema é criação, poesia que se ergue. Só no poema a poesia se recolhe e se revela plenamente” (PAZ, 1982, p.17). E continua o crítico: “o poema não é uma forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem. O poema é um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia. Forma e substância são a mesma coisa” (PAZ, 1982, p.17). Assim, a diferença entre poema e poesia acaba desaguando na relação entre forma e conteúdo, assunto que traz divergência entre os críticos literários.

3.1.3 Forma e conteúdo

Segundo Ramos (1974), “a poesia contemporânea tem feito largo uso da palavra transracional (a palavra empregada não corresponde a determinado sentido)” (RAMOS, 1974, p.58). Conforme a autora, o Concretismo, mesmo preocupando-se com a dimensão plástica da palavra, esvaziou-a, de certo modo, de seu sentido semântico. Ramos exemplifica com o poema presente no conto *São Marcos* na obra *Sagarana*, de Guimarães Rosa:

Sargon
Assarhaddon
Assurbanipal
Teglattphalasar, Salmanasar
Nabonid, Nabopalassar, Nabucodonosor
Belsazar
Sanekherib.
(ROSA, 2001, p. 234-236)

Como afirma a autora, nesse texto a poesia manifesta-se como forma e não como significado. No caso desse poema, a Guimarães Rosa interessa mais a sonoridade, a visualidade da palavra. O mesmo autor afirma, nesse mesmo trecho, que “as palavras têm canto e plumagem” (ROSA, 2001, *Sagarana*, p. 274).

A “palavra transracional”, a que se refere Ramos, merece ser detalhada. Em Guimarães Rosa existe um projeto estético de depuração da linguagem. Essa depuração chega a um alto grau em *Tutameia*, sua última obra. Nela o escritor mineiro tenta colar a palavra à coisa e o significado se torna rarefeito. Pode-se afirmar que há uma escrita em ponto de letra em Guimarães Rosa. Letra deve ser entendida aqui no sentido laciano de litoral e não de mero sinal tipográfico (OLIVEIRA, 2008, p. 19-25). A letra, como afirma Oliveira, seria assim um elemento de transição entre o real (o que não permite nomeação plena) e o simbólico. Um texto em ponto de letra é extremamente enxuto, mais opaco, com poucos

elementos de significado e mais carregado de significantes. Isso o torna mais próximo do poético, já que ele se constrói num semidizer. Segundo Oliveira (2008), essa experiência de depuração da linguagem começa de modo embrionário em *Sagarana*, conforme podemos constatar no poema dos reis assírios, colocados anteriormente, e continua em outras obras como *Primeiras Estórias*, *Corpo de baile*, *Grande Sertão: veredas*, desaguando de modo ótimo em *Tutameia*.

No caso de Guimarães Rosa, não podemos nos esquecer de que ele se aproxima de James Joyce chegando aos limites da linguagem. Trata-se de uma experiência radical, que também está presente na escritora portuguesa Maria Gabriela Lhansol, no romancista mexicano Juan Rulfo, no escritor brasileiro Raduan Nassar e em outros autores. Tais experiências, que foram bem recebidas por críticos de linhagem psicanalítica, têm desagradado a críticos da corrente sociológica que não abrem mão do significado. Para eles, poesia não é apenas som, mas supõe outros elementos do código. É o que afirma Bosi (1977), criticando as experiências estruturalistas da década de setenta:

É preciso sair do círculo de impasses que é a discussão isolada do simbolismo fonético. O problema, por ser parcial, virou um nó cego. A motivação que age no signo, e especialmente no signo mais pesado de vida (o mito, o sonho, o poema), percorre *todos* os níveis do código: não só os sons, mas as formas gramaticais, o vocabulário, e as relações sintáticas. Ora, de todos os níveis da língua o fonema é, precisamente, o único que se possa dizer, a rigor, não-semântico ou, pelos menos, o que supõe a mais leve carga explícita de significação. O teor simbólico parece ser, no fonema, apenas subliminar e, sem dúvida, mais difuso do que nas outras articulações da língua. O som é volátil, capaz de resvalar labilmente de uma palavra a outra conforme as exigências da simbolização. Os níveis mais altos, “corticais”, da linguagem dispõem, com grande liberdade, das potências do som e as dobram a seus fins (BOSI, 1977, p. 50-51).

Na literatura, o natural é que forma e conteúdo estejam em sintonia, mas isso não impede que haja experiências de linguagem. Alguns escritores produziram textos originais explorando o elemento formal sem a tirania do significado, como é o caso de Mallarmé, Joyce, Guimarães Rosa. Há aqueles que fizeram excelentes obras observando o princípio clássico, isto é, a sintonia entre significante e significado, como é o caso de Machado, Fernando Pessoa e tantos outros. Fernando Pessoa trabalha de forma esplêndida o significado e significante e prova que o poeta é aquele que cria, que inventa e faz existir e por isso é um fingidor perfeito:

O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente
[...]
(PESSOA, 2006)

Na relação forma e conteúdo, a disputa entre os estudiosos - uns puxando para o conteúdo e outros para a forma - talvez possa ser resolvida se entendermos a relação som e sentido a partir de um elemento: a tensão. É o que propõe Martelo (2011) como veremos a seguir.

3.1.4 Som e sentido

A poesia, na visão clássica, busca certo equilíbrio entre o som e o sentido, entre a palavra e o mundo, apostando na relação estreita entre forma e conteúdo. Isso nem sempre é possível, uma vez que o signo é arbitrário, conforme Saussure. Martelo (2011) argumenta que o que marca a poesia é a tensão entre significado e significante. Segundo a pesquisadora, “em poesia o equilíbrio acontece sempre em tensão com o desequilíbrio, devendo mesmo incorporá-lo, num jogo partilhado” (MARTELO, 2011, p.28). Dessa forma, a pesquisadora citada, utilizando o elemento “tensão”, esclarece melhor a relação entre som e sentido, forma e conteúdo. Nessa tensão, o poeta pode oscilar entre uma utilização maior do significante ou do significado, dependendo do programa estético que tem em vista na obra que está criando.

Vale ressaltar que o leitor de poesia não deve considerar que o elemento formal do texto seja apenas aparato decorativo. A poesia não foi feita apenas para ser lida, apreendendo apenas o significado, mas também para ser vista, ouvida e sentida. Conforme Joachim:

Das considerações e da afirmativa de René Wellek que diz ser a poesia escrita tanto para os olhos como para os ouvidos, chega-se à conclusão que, na lírica moderna, o estrato óptico ou visual tem mais valor do que muitos teóricos lhe atribuem. Os efeitos gráficos não são mera redundância da expressão verbal [...]. Eles reforçam o significado da palavra, dando ao signo linguístico um valor simbólico mais forte, além de embelezarem esteticamente a mancha gráfica do poema, o seu campo visual, pois afinal, a poesia também é escrita para os olhos (JOACHIM, 1988, p. 43).

Além de ser escrita para os olhos (a poesia é também dança) ela é escrita também para os ouvidos, visto que desde sua origem esteve ligada à música. Não podemos nos esquecer de que sua composição se baseava na linguagem oral. Para Paul Valéry (1999), “o valor de um poema reside na indissolubilidade do som e do sentido” (VALÉRY, 1999, p. 26). Contudo, com o desenvolvimento da imprensa, a experiência da obra literária se tornou mediada pela língua escrita, pelas letras dispostas no papel contemplando mais a visão do que o ouvido.

Os pontos de vista oscilantes dos estudiosos de poesia, optando ora para o som - a forma - ora pendendo para o sentido - o conteúdo - trazem à baila a relação entre poesia e história. Em nossa opinião, quem parece resolver essa relação entre a poesia e a história é Octavio Paz.

3.1.5 Poesia e história

Para o crítico mexicano, a relação entre o poético e o histórico não se dá de modo determinista em que o primeiro reflete o segundo. O poema pode “transcender o histórico”:

Para ser presente o poema necessita se fazer presente entre os homens, encarnar na história. Como toda criação humana, o poema é um produto histórico, filho de um tempo e de um lugar; mas também é algo que transcende o histórico e se situa num tempo anterior a toda história, no princípio do princípio. Antes da história, mas não fora dela. Antes, por ser realidade arquetípica, impossível de datar, começo absoluto, tempo total e autossuficiente. Dentro da história – e ainda mais: história – porque só vive encarnado, reengendrando-se, repetindo-se no instante de comunhão poética. Sem a história - sem os homens, que são a origem, a substância e o fim da história – o poema não poderia nascer nem encarnar; e sem o poema tampouco haveria história, porque não haveria origem nem começo (PAZ, 1982, p. 228).

Uma vez que a poesia pode transcender a realidade histórica, evidentemente ela só consegue essa façanha através da imagem.

3.1.6 A imagem

É a linguagem poética que permite essa pluralidade de sentidos na medida em que é capaz de transformar a realidade objetiva em realidade ficcional e essa transformação chega a ser tão elaborada, como no caso de Pessoa e dos grandes poetas, que não se sabe onde começa o ficcional e o real.

A capacidade de associação e de síntese, promovida pelas metáforas e outras figuras literárias, faz com que o texto poético transite entre a realidade exterior e a poética numa constante recriação, propondo novas formas de ver o mundo. O poeta une a realidade objetiva com a imagem, via linguagem. A metáfora é exatamente essa união de um significado primeiro com um significado segundo, gerando um terceiro e é nesse terceiro sentido, que a dimensão histórica pode ser vista de outra maneira, fora do senso comum. Segundo Moisés:

A unificação, só a conhece a realidade poética (vale dizer: aquilo em que, presumivelmente, se metamorfoseou a realidade exterior), graças ao poder verbal, à alquimia das palavras, graças à energia transfiguradora da imaginação e à força persuasiva da consistente rede de metáforas, tecida poema a poema (MOISÉS, 1977, p. 18, grifos nossos).

Nessa mesma linha de Moisés, Bosi (1977) define a imagem no poema: “o que é uma imagem-no-poema? Já não é, evidentemente, um ícone do objeto que se fixou na retina; nem um fantasma produzido na hora do devaneio: é uma palavra articulada” (BOSI, 1977, p. 21,

grifo nosso). É ainda Bosi quem afirma: “a realidade da imagem está no ícone. A verdade da imagem está no símbolo verbal” (BOSI, 1977, p. 36).

Sobre a imagem poética, Paz (1982) assim a define:

Convém advertir, pois, que designamos com a palavra imagem toda forma verbal, frase ou conjunto de frases, que o poeta diz e que, unidas, compõem um poema. Essas expressões verbais foram classificadas pela retórica e se chamam comparações, símiles, metáforas, jogos de palavras, paronomásia, símbolos, alegorias, fábulas, etc. Quaisquer que sejam as diferenças que as separam, todas têm em comum a preservação da pluralidade de significados da palavra sem quebrar a unidade sintática da frase ou do conjunto de frases (PAZ, 1982, p. 119).

Ainda sobre a imagem, afirma o mesmo crítico e poeta que ela aproxima ou conjuga coisas opostas, já que na aproximação ou conjugação, surge sempre um terceiro sentido, outra realidade, já que o poema não diz o que é, mas o que poderia ser:

O poeta nomeia as coisas: estas são plumas, aquelas são pedras. E de súbito afirma: as pedras são plumas, isto é aquilo. Os elementos da imagem não perdem seu caráter concreto e singular: as pedras continuam sendo pedras, ásperas, duras, impenetráveis, amarelas de sol ou verdes de musgo: pedras pesadas. E as plumas, plumas: leves. A imagem resulta escandalosa porque desafia o princípio de contradição: o pesado é o leve. Ao enunciar a identidade dos contrários, atenta contra os fundamentos de nosso pensar. Portanto, a realidade poética da imagem não pode aspirar à verdade. O poema não diz o que é e sim o que poderia ser (PAZ, 1982, p. 120).

Assim, o sentido da imagem é a própria imagem, como propõe Paz (1982): “*a imagem explica-se a si mesma*” e “o sentido do poema é o próprio poema” (PAZ, 1982, p. 131-134). O poema é linguagem antes de ser mutilado pela prosa. Ele é algo mais que a linguagem, mas só pode ser explicado por ela (PAZ, 1982, p. 135).

Uma vez que o poema depende da linguagem para ser interpretado, evidentemente ele necessita mais do leitor do que do autor, visto que este não é dono de seu texto, pois há elementos inconscientes que escapam ao controle da leitura.

3.1.7 O autor e o leitor

O sentido do texto poético não é dado apenas pelo poeta. Nessa perspectiva, é preciso que a poesia seja também recriada por um leitor adequado. A poesia somente se revela integralmente quando o leitor/ouvinte, culturalmente capacitado para ler e senti-la, seja capaz de entrar em seu mundo ambíguo e polivalente. Segundo Lisboa:

[...] o poema não é a experiência de um leitor perfeito, mas deve ser lido por um leitor adequado. Também nesta linha de pensamento, uma obra musical ou um trabalho de um pintor só terão sentido e significado quando ouvida ou apreciada por um ouvinte e um espectador adequados (LISBOA, 1988, p. 37).

Na esteira de Lisboa, a leitura da poesia não se baseia apenas no autor nem em elementos externos (versos, métrica, rimas etc.), necessários, mas não suficientes. Tais elementos ainda estão presos a uma visão superficial. É preciso acrescentar a relação dialógica entre o poema e o leitor. Cabe ao leitor construir sentidos latentes no texto poético. Dessa forma, continua a pesquisadora, é preciso que o leitor de poesia se envolva na linguagem literária de forma que apreenda dela o máximo de significações que ela possa oferecer. Para tanto, além da relação entre poeta-poesia-leitor, é também fundamental somar a essa relação o tempo e o espaço, ou seja, o contexto situacional tanto de produção como de leitura do poema para que dessa forma, se possam desvendar os efeitos latentes dele. Assim, poderíamos dizer que o que assegura a originalidade estética que acompanha a poesia e sua maturidade cultural é a consciência leitora. Sem ela estaríamos diante de um texto qualquer sem nenhuma função. Daí a importância da formação leitora, em especial do leitor de poesia. Quanto ao autor, ele não é o ponto de origem da obra, não é o dono de seu texto. É nessa linha que Roland Barthes (2004) fala da morte do autor: “(...) sabemos que, para devolver à escrita o seu devir, é preciso inverter o seu mito: o nascimento do leitor tem de pagar-se com a morte do autor” (BARTHES, 2004, p. 06).

Mesmo sabendo que o sentido do texto é dado pelo leitor, não podemos ignorar totalmente o autor. De onde vem o seu texto? A visão romântica, que vê o autor como um gênio, capaz de ter contato com as musas para adquirir inspiração, fonte do sentido, já caiu por terra. Inspiração hoje tem outro enfoque e está centrado no papel da linguagem. Octavio Paz (1982) nos dá uma boa visão dela:

3.1.8 A inspiração

Paz (1982), acompanhando as propostas do Surrealismo, concebe a poesia não como mera inspiração, presa a um conteúdo, centrada apenas no autor, mas como efeito de linguagem:

O poético não está no homem como algo dado, nem o poetizar consiste em tirar o poético de nós, como se fosse “algo” que “alguém” depositou em nosso interior ou com o qual nascemos. A consciência do poeta não é uma caverna onde jaz o poético como um tesouro escondido. Diante do futuro poema o poeta está nu e pobre de palavras. Antes da criação, o poeta como tal não existe. Nem depois. É poeta graças ao poema. O poeta é uma criação do poema tanto quanto este daquele (PAZ, 1982, p. 205, grifo nosso).

Para Paz (1982), a inspiração:

é uma manifestação da “outridade” constitutiva do homem. Não está dentro, em nosso interior, nem atrás, como algo que surgisse subitamente do limo do passado; está, por assim dizer, adiante: é algo (ou melhor: alguém) que nos convida a sermos nós mesmos. E esse alguém é nosso próprio ser. Na verdade, a inspiração não está em parte alguma, ela simplesmente *não está* nem é algo: é uma aspiração, um ir, um movimento para a frente: para aquilo que nós mesmos somos. Desse modo, a criação poética é exercício de nossa liberdade, de nossa decisão de ser (PAZ, 1982, p. 218, grifo nosso).

Sendo a poesia uma “manifestação da “outridade” da linguagem”, ela necessita de um elemento fundamental, o ritmo. Como a inspiração, ele é produzido pela linguagem.

3.1.9 Poesia e ritmo

A poesia tem origem na música e por isso não há poema sem ritmo. O ritmo, no texto poético, tem ligação com a oralidade. Ele facilita a memorização e está estreitamente ligado à métrica, à rima e ao sentido do texto. Numa primeira aproximação, podemos dizer que o ritmo é a alternância entre sílabas fortes e fracas num poema, mas não se limita a isso. Ele está presente na repetição de fonemas, palavras, frases. O ritmo é uma espécie de agente de sedução utilizado pelo poeta para agir sobre o leitor.

Segundo o crítico mexicano:

O poeta encanta a linguagem por meio do ritmo. Uma imagem suscita outra. Assim, a função predominante do ritmo distingue o poema de todas as outras formas literárias. O poema é um conjunto de frases, uma ordem verbal, fundados no ritmo. (...) O ritmo provoca uma expectativa, suscita um anelo. Se é interrompido, sentimos um choque. Algo se rompeu. Se continua, esperamos alguma coisa que não conseguimos nomear. O ritmo engendra em nós uma disposição de ânimo que só poderá se acalmar quando sobrevier “algo”. Coloca-nos em atitude de espera. Sentimos que o ritmo é um “ir em direção a” alguma coisa, ainda que não saibamos o que seja essa coisa. Todo ritmo é sentido de algo. Assim, o ritmo não é exclusivamente uma medida vazia de conteúdo, mas uma direção, um sentido. O ritmo não é medida, mas tempo original (PAZ, 1982, p.68).

Norma Goldstein (1994) nos dá um exemplo de ritmo ao comentar um trecho do poema *José*, de Drummond. O trecho é o seguinte: “(...) se você gritasse/se você gemesse/se você tocasse/a valsa vienense/se você morresse (...) Mas você não morre/ você é duro, José”.

Comentando sobre o ritmo no poema, afirma a pesquisadora:

Nesse trecho, é possível notar vários efeitos sonoros e rítmicos. A palavra “se” repete-se sempre na mesma posição: a anáfora (repetição da palavra, sempre na mesma posição, em versos diferentes) é valorizada pelo eco que a mesma sílaba faz no interior de outras palavras, como “você”, “gritasse”, “gemesse”, “tomasse”, etc.

O jogo sonoro apoia-se na alternância entre sílabas fortes e fracas: “Se-voCÊ-gri-TAS(se) / se-vo-CÊ-geMES(se). O leitor percebe a sugestão das hipóteses não só pelo sentido, mas também pelas rimas, pela sonoridade, pelo ritmo do poema. Daí a força de contraste dos dois versos finais. O “mas” opõe a realidade, a série de alternativas hipotéticas, produzindo ruptura simultânea de sentido e da sequência sonora (GOLDSTEIN, 1994, p. 4-5).

3.2 A poesia na escola

Após tecermos algumas considerações sobre a natureza da poesia, vamos fazer a seguir algumas reflexões sobre a poesia na escola a partir de algumas questões. Já fizemos algumas considerações sobre a poesia na escola no segundo capítulo, mas cremos ser necessário retomar e explorar mais alguns pontos. Haveria um ranço de moralismo no ensino da poesia? O ensino da poesia leva em conta o repertório dos alunos? A experiência com a poesia na escola pública funciona? Ela é uma arte menor? Qual é a sua utilidade na sociedade capitalista? Qual é a relação dela com a ideologia?

3.3 Poesia, representação e simulacro

A poesia nem sempre foi compreendida. Platão fundando-se unicamente em preceitos racionais, expulsa os poetas de sua “República ideal” porque a poesia a seu ver, não contribuía para formar o bom cidadão. Platão considerava a convivência com os poetas perniciososa para a *sociedade grega*. Mais tarde, destinou um lugar ao poeta, caso seu trabalho fosse dirigido para a boa formação moral do cidadão, sob rigorosa fiscalização artística lançando, assim, a censura sobre a arte poética e a poesia pedagógica. Nota-se em Platão um desejo de domesticar o poeta, colocando uma camisa de força, o moralismo, em seu processo de representação.

Platão acreditava que o poeta não traduz com precisão o mundo das ideias. Ele as expressa através de simulacros. Para o filósofo grego, o mundo que está à nossa volta é cópia de outro mundo, o das ideias. Um desenho, um poema, por exemplo, são simulacros, cópias de cópias e conseqüentemente, falsos. Séculos depois, o pensador francês Gilles Deleuze (1974) vai questionar o filósofo grego, propondo a reversão do platonismo. Em outros termos, o simulacro, mesmo sendo cópia da cópia, pode questionar o modelo, uma vez que tudo é representação. Resgatando o simulacro, o filósofo francês redime o poeta e a arte em geral, rompendo com a ideia de origem no processo de representação. Um exemplo da importância do simulacro: uma boa tradução ou um bom filme, que são simulacros de uma cópia, no caso o texto original, podem levar o leitor a ler o original com uma visão diferente daquela que

tinha. Assim, o simulacro, que vem depois da cópia, pode interferir nela, uma vez que tudo é representação.

Já Aristóteles não considerava o poeta um simples imitador de sombras como o considerava Platão, mas um artista que recria as ações humanas. Aristóteles reconhece o poder do simulacro, mas não conseguiu se libertar totalmente dele, uma vez que ficou preso à noção de origem.

Mesmo depois do pensamento de Aristóteles e de outros teóricos que lhe sucederam, ainda hoje é possível encontrar na escola uma visão conservadora de poesia, seguindo a proposta de Platão, vendo o poético apenas como portador de valores práticos, morais ou pedagógicos. Assim, é fundamental que a escola reflita sobre suas práticas de ensino e construa práticas pedagógicas capazes de instrumentalizar o leitor na construção de sentidos do texto, transformando-o a cada leitura e não somente se atendo a uma abordagem engessada, moralista. O simulacro pode ter o seu lugar. O texto literário é, sobretudo, imaginação e não reflexo direto da realidade. O real é mais rico do que as representações que temos dele. O papel da arte e também da poesia é ampliar nossa percepção desse real complexo que nos rodeia e nos escapa. A poesia não rima com o pedagogismo, mas com a liberdade. Apostar no simulacro significa acreditar na dimensão estética do texto.

3.4 Ensino de poesia e o repertório dos alunos

Martins, Correia e Versiani (2013) afirmam que a escola já não é mais o centro do conhecimento. Ela vem perdendo terreno por outros meios em vista da tecnologia que está cada vez mais sofisticada. Os autores mostram que o professor, na contemporaneidade, não pode menosprezar os repertórios culturais dos jovens, que vêm sendo adquiridos por outros meios:

O primeiro passo para isso (os autores se referem à motivação para a leitura do texto literário) pode ser não menosprezar os repertórios culturais que à revelia da escola, os jovens constroem nas relações sociais. Valorizar as preferências, gêneros excluídos das práticas escolares pode ser a chave para a permanência da leitura literária na vida dos jovens (MARTINS; VERSIANI; CORREIA, 2013, p. 121).

Dessa forma, a escola deve partir de atividades já vivenciadas pelos jovens para assim chegar a oferecer a eles o texto poético. Nessa perspectiva, durante as oficinas realizadas no projeto de ensino, buscamos oferecer aos alunos atividades que os motivassem como o rap e a videopoesia. Ao elaborarmos oficinas com essas temáticas buscamos ampliar o repertório dos alunos partindo do que conheciam sobre poesia. Assim, ao trabalhar o rap, tentamos somar as experiências que esses alunos tinham com esse gênero, de que gostam muito, a outras formas

de poesia pouco exploradas por eles como as músicas de Chico Buarque, por exemplo, ampliando dessa forma seu repertório tanto cultural como estilístico. O mesmo se deu com o trabalho com a oficina de videopoesia. Partimos das experiências que os alunos tinham com vídeos e jogos relatadas por eles no questionário inicial para, a partir de então, apresentar-lhes outras formas de poesia visual e videopoesia.

Infelizmente o rap ainda é um gênero considerado menor, talvez pelo preconceito de ter se originado nas periferias; por outro lado, a videopoesia é enfocada como atividade de uma elite cultural, dialogando com a poesia concreta. Ambos são excluídos da escola. No caso do rap, ele foi fundamental para que os jovens da escola em que fizemos as oficinas descobrissem a importância do corpo na poesia, principalmente através da voz, do gesto, da postura em cena, do ritmo, da métrica e rima. O rap nos levou à poesia de cordel e ao contato com a poesia de João Cabral. No caso da videopoesia, os estudantes ficaram mais atentos para a imagem, o som, o deslocamento das palavras e nesse gênero, tomaram contato com a poesia concreta. O mesmo aconteceu com as canções de MPB. A canção de Moraes Moreira e Abel Silva - *Festa do interior* - levaram os alunos que nos acompanharam a descobrir a poesia de Manuel Bandeira. Como podemos observar, esses gêneros textuais, considerados “menores”, foram fundamentais para que pudéssemos oferecer aos estudantes outros textos literários mais elaborados esteticamente.

Martins, Versiani e Correia (2013) mostram que há dois desafios para a escola contemporânea quando se trata do ensino da literatura: trabalhar a leitura literária no suporte tradicional do livro e trabalhar a leitura literária nos meios digitais. Segundo os autores:

(...) Os meios audiovisuais são os mediadores da experiência estética (interpelação dos sentidos, na experiência artística), que conecta nossos sentidos ao “mundo” que está em movimento na tela. Essa interpelação dos sentidos, no caso dos meios digitais, é marcada pela utilização vertiginosa de imagens, sons e movimentos: *o ser humano pode estar fisicamente imóvel, é o mundo midiático que está em movimento na tela e que desfilando interpela nosso aparelho sensorial* (MARTINS; VERSIANI; CORREIA, 2013, p. 131, grifo dos autores).

As diferentes formas de criação poética devem ser trabalhadas levando em conta a multimodalidade do texto poético através do uso da tecnologia, mas também de outras formas simples como a música, o varal, o mural, a elaboração de antologias e outras atividades artesanais, desde que bem conduzidas. Mesmo numa escola com poucos recursos, é possível fazer um trabalho original, como veremos a seguir. Embora a escola seja a maior instituição responsável pelo conhecimento dos estudantes, ela não é a única. O repertório dos jovens é

constituído por diversas outras fontes devendo ser considerado pela escola e agregado ao conhecimento institucional.

3.5 Ensino de poesia: uma experiência com a escola pública

Pinheiro (2002) aponta algumas condições indispensáveis para o trabalho com a poesia na sala de aula, principalmente quando se trata da escola pública. Uma delas é que o professor “tenha uma experiência significativa de leitura” e que seja capaz de se emocionar com o que lê:

Um professor que não é capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, com o ritmo de um determinado poema, dificilmente revelará na prática, que a poesia vale a pena, que a experiência simbólica condensada naquelas palavras são essências em sua vida (PINHEIRO, 2002, p. 24).

Outras condições apontadas pelo mesmo autor é que o professor deve buscar o que interessa ao aluno. A partir daí, é possível oferecer poemas que chamem a atenção dos jovens. Pinheiro sugere a confecção de uma antologia de poemas, uma vez que o livro didático oferece poucos textos para serem trabalhados. Os poemas podem ser lidos em sala, no pátio, em salas de leitura, enfim, o importante é criar uma atividade prazerosa e espontânea de leitura. Esse primeiro contato não tem a pretensão de analisar os poemas, mas de ler por prazer, deixar que o aluno comente algum verso que lhe chamou a atenção. Num segundo momento, pode-se treinar a leitura dramática com o auxílio de um ator, destacando elementos como as pausas, a entonação, o ritmo. Como comentamos anteriormente neste trabalho, ler em voz alta é fundamental para que o aluno compreenda o que leu, como propõem Adler e Vandoren, citado por Pinheiro:

Leia o poema todo novamente, mas leia-o em voz alta (...). Você verificará quando ler o poema em voz alta, que o próprio ato de pronunciar as palavras obriga-o a entendê-las melhor. Não poderá passar por cima de uma frase ou de um verso mal compreendido com tanta facilidade se estiver lendo em voz alta (ADLER; VANDOREN apud PINHEIRO, 2002, p. 34).

Em etapas posteriores, na esteira de Pinheiro (2002), podem surgir encenações, filmes, jogos dramáticos, pichações de poemas em muros da própria escola. A música pode ser aqui fundamental para que o jovem descubra a poesia. Uma boa sugestão dada pelo pesquisador é buscar temas comuns entre uma canção e um poema, destacando semelhanças e diferenças.

A primeira oficina que realizamos para esta dissertação caminha na direção proposta por Pinheiro. Acreditamos que o ensino da poesia na escola, através da música, pode eliminar a resistência que o aluno tem quanto ao poético e trazer muitas vantagens aos pré-

adolescentes. Isso porque a música, com seu ritmo, melodia e letra, estando presente no rádio, na televisão, na internet e em diversos outros meios, atrai o jovem, permitindo a ele uma vivência corporal, levando-o a construir, via voz, gesto e som, um elo entre o afetivo e o cognitivo no processo de leitura. É importante que na escola o sensorial esteja antes do racional, principalmente no que se refere ao ensino das artes.

De acordo com as experiências relatadas pelos entrevistados desta pesquisa, o trabalho com a poesia e com a música juntas, ainda que realizado com pouca frequência na sala de aula, na maioria das vezes ganha o gosto dos estudantes. Assim, ao ser perguntado aos professores: - *Qual a reação de seus alunos ao realizarem esse trabalho* - BT respondeu que: “é uma reação positiva, pois acolhem bem melhor a mensagem, os temas e opiniões veiculadas”. Mesmo com bons resultados, o que percebemos, nas respostas dos professores e alunos entrevistados nesta pesquisa, é que muitas vezes não há um processo metodológico adequado para se trabalhar o poético na sala de aula por eles, de forma que a poesia acaba se tornando um “aperitivo” para as atividades que os professores pretendem desenvolver. Da mesma forma, a música também acaba sendo pouco explorada. Vale ressaltar que tanto a poesia como a música são estratégias para se aguçar a sensibilidade, instigar a criatividade e aumentar a integração dos alunos no ambiente escolar. No entanto, tais estratégias acabam sendo esquecidas dando lugar a um ensino conteudista.

Pinheiro sugere que a análise do poema deverá surgir numa fase final. O importante é que o aluno vivencie o texto antes de analisá-lo e que a análise seja prazerosa. A intenção não é formar atores, nem poetas, mas desenvolver no aluno a sensibilidade poética. O aluno tem que perceber que a poesia é algo agradável, prazeroso e ele não vai se interessar por ela se continuar a realizar atividades mecanizadas que na verdade o distancia do poético.

É preciso que a escolha do texto poético aconteça quando realmente a proposta for trabalhar o poético e suas especificidades, caso contrário, não faz sentido sua escolha. Usar a poesia como pretexto para o ensino de gramática é não permitir que o aluno usufrua do que o texto poético pode contribuir para a sua formação leitora. Assim, antes de qualquer coisa, é necessário direcionar o trabalho a ser realizado com o texto poético: qual o propósito a ser alcançado, qual habilidade a ser desenvolvida e de que forma deve ser trabalhada.

O envolvimento do aluno, em seu processo de aprendizagem, é fundamental, pois dessa forma terá mais satisfação e apreenderá mais do que está sendo ensinado. O professor deve propiciar estratégias de ensino que contribuam para que o jovem possa ter uma vivência da poesia. As oficinas que apresentamos neste trabalho buscaram esse objetivo, ou seja, tiveram a pretensão de aproximar o aluno do seu objeto de estudo (a poesia) de forma

prazerosa, através da música e outros recursos, resgatando o poder da alegria no ato de aprender, como propõe Snyders (1993).

Dessa forma, incluir a poesia nos planos de aula é fazer com que os alunos passem a gostar desse gênero como um *texto* e não como uma mera *obra*. Como *texto*, um livro de poemas, além de mergulhar nas camadas profundas da subjetividade, desperta discussões, possibilita várias interpretações, dada a alta polissemia da palavra poética. Como *obra*, é apenas um volume (BARTHES, 2004). Como *texto*, a poesia estimula a oralidade, permite uma maior consciência da realidade social do pré-adolescente, levando-o a perceber novas visões de mundo, a entrar em contato com variados momentos históricos e a ampliar sua criatividade na utilização da língua.

A familiaridade com a poesia dá ao jovem a possibilidade de descobrir novos saberes, novos ângulos de sua sensibilidade. Através dessa arte da palavra, ele tem a chance de compartilhá-la com outras pessoas com quem convive, trocando com elas experiências inusitadas e percebendo as variadas nervuras da realidade que o senso comum nem sempre oferece. Este é o papel da poesia na escola, que infelizmente é vista como arte menor.

3.6 Poesia na escola: arte menor?

É importante que a música e a poesia no ensino fundamental deixem de ser usadas pela escola como um elemento de ornamentação nas atividades festivas, como muitas vezes ainda acontece. O lúdico não é atividade menor e se ele precedeu a cultura (HUIZINGA, 2000), isso é mais um motivo para que seu resgate se torne uma prática pedagógica capaz de unir diversas áreas do conhecimento.

Dessa forma, a escola deve assumir seu papel de formadora de cidadãos estimulando seus estudantes a serem capazes de expandir seus conhecimentos na medida em que se tornam sujeitos criativos e competentes para lidar com uma sociedade que muitas vezes limita a imaginação. Vivemos numa sociedade que designa o que deve e o que não deve ser tratado na escola, fazendo com que ela se preocupe apenas com o que realmente interessa ao sistema capitalista, ou seja, àquilo que é utilitário, lucrativo. Trapaceando com a língua, através da poesia, o aluno pode questionar as relações de poder não só no plano social, mas também nos interstícios da linguagem, isto é, nos desvios que a linguagem poética faz da linguagem comum.

Diante dessa visão pautada naquilo que remete às coisas “sérias” e “não sérias” como aponta Maia (2001), o texto poético é depreciado por parte da sociedade e também por algumas escolas centradas em valores pragmáticos. Segundo a autora:

Essa visão que valoriza o pragmatismo da educação e da vida em geral situa as disciplinas científicas num domínio considerado mais importante, por atribuir-lhes um caráter preciso e utilitário. Em contrapartida, a escola coloca, em geral, a arte e as atividades recreativas num domínio de menor importância, do lado da gratuidade, sendo consideradas sem uma utilidade imediata. O papel da arte e da poesia em particular na formação do ser humano é menos valorizado (MAIA, 2001, p. 15).

Essa forma de ver a poesia pode ser percebida também na reduzidíssima preferência de alguns alunos por ela:

Para citarmos apenas uma pesquisa recente, enquanto o romance aparece 80,6% da preferência dos alunos, a poesia teve apenas 17% das indicações. Os dados estão no artigo “O ensino da literatura no 2º grau: a ótica do professor e do aluno”, de Gilda Neves da Silva Bittencourt, publicado na revista Gragoatá, Niterói: EDUFF, 1996, p. 265 (PINHEIRO, 2005, p. 62).

Esses dados também foram confirmados pelos alunos participantes desta pesquisa e estão apresentados no gráfico 5, no Capítulo 1 deste trabalho.

Essa pouca preferência pela poesia reflete, possivelmente, a forma com que a poesia é trabalhada na escola, quadro que já conhecemos: apenas a leitura silenciosa do texto, resposta a algumas perguntas do livro didático, utilização da poesia como pretexto para o ensino de gramática, prisão excessiva ao significado. Tal quadro é fruto de uma visão utilitária do conhecimento. Para uma sociedade pragmática, voltada apenas para o capital, a poesia é inútil.

3.7 A poesia, sua “inutilidade” no mercado

A sociedade capitalista não reconhece o trabalho poético, uma vez que ele não é “susceptível de intercâmbio mercantil”, como afirma Tezza:

Condenado a viver no subsolo da história, a solidão define o poeta moderno [...] O poeta moderno não tem lugar na sociedade porque, efetivamente, não é ninguém. Isto não é uma metáfora: a poesia não existe para a burguesia nem para as massas contemporâneas. O exercício da poesia pode ser uma distração ou uma enfermidade, nunca uma profissão: o poeta não trabalha nem produz. Por isso os poemas não valem nada: não são produtos suscetíveis de intercâmbio mercantil. (...) Como a poesia não é algo que possa ingressar no intercâmbio de bens mercantis, não é realmente um valor. E se não é um valor, não tem existência real dentro do nosso mundo (TEZZA, 2003, p.71).

A proposta de Tezza (2003) ressalta a inutilidade do poeta no sistema capitalista. Bonvicino, todavia, enfoca essa inutilidade numa outra perspectiva. Para ele, a poesia, no fim do século XX, tem sido tratada como algo inútil diante de uma sociedade que valoriza o capital. Como essa arte da palavra não tem valor de troca, ela não apresenta nenhuma utilidade; no entanto, é exatamente essa inutilidade que lhe confere liberdade e arbitrariedade: “talvez, a poesia tenha uma função no quadro das artes e da cultura: a de ser inútil (“teoria do inutensílio”, de Paulo Leminski), sem presença no dia a dia das pessoas, o que lhe confere liberdade e arbitrariedade” (BONVICINO, s/d, p. 1).

Ser inútil não significa ser insignificante, continua Bonvicino, mas ter liberdade de tocar em questões extremas, não imediatistas, como a morte, o isolamento, o insucesso, questões nem sempre enfocadas pela ideologia dominante.

Através dessas constatações e partindo para uma compreensão da poesia como arte capaz de sensibilizar o jovem, tornando-o mais humano e crítico, é preciso propor um trabalho com o texto poético no cotidiano escolar que amplie a formação leitora de nossos estudantes e os transforme em cidadãos conscientes de si e do mundo. E esse trabalho tem de estar sintonizado com o desejo de nossos alunos, a fim de que eles sejam capazes de romper com a velha e engessada imagem que têm do poético como sendo algo inútil.

A poesia condensa dizeres de forma que apenas um leitor bem treinado e crítico é capaz de compreender. Ela se torna um instrumento valioso nas mãos do professor que deseja que seus alunos tenham um bom domínio sobre as palavras e dessa forma se transformem em leitores eficientes e criativos, que busquem interagir com o mundo que os cerca, tendo consciência de que é preciso se apossar da leitura como instrumento de transformação e, mais do que isso, de sobrevivência em meio a uma sociedade letrada em que o uso das palavras é imperioso. Como afirma Cosson:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado de letramento literário (COSSON, 2014, p. 120).

Acompanhando a visão de Cosson, podemos afirmar que o “encontro pessoal com o texto” e o “aprendizado crítico da leitura” são dois pilares importantes no letramento literário que devem ser equilibrados, embora alguns autores costumem priorizar ora um ora outro, como veremos a seguir.

3.8 Poesia, subjetividade e ideologia

Com relação ao papel da poesia na escola, há autores que tendem a valorizar a subjetividade, como é o caso de Gebara (2002), que enfatiza a importância da poesia no desenvolvimento do psiquismo. O texto poético possibilita um singular aprimoramento da linguagem, tendo em vista a estrutura que ele oferece ao leitor: melodia, métrica, ritmo, além de outros elementos fonológicos, morfossintáticos e semânticos. Tais características são fundamentais no desenvolvimento psíquico e emocional dos adolescentes.

Refletindo sobre a função da poesia, Pinheiro (2002), apoiado em T. S. Eliot, afirma que “o modo como o poeta diz – e o que diz ou comunica – sua experiência, permite um encontro íntimo entre leitor-obra que aguçar as emoções e a sensibilidade do leitor” (ELIOT apud PINHEIRO, 2002, p. 21). Ao expressar o sentimento e a emoção, continua o autor na esteira de Eliot, a poesia transmite uma visão particular de mundo, diferente do pensamento, que se baseia no geral: “(...) poesia tem a ver fundamentalmente com a expressão do sentimento e da emoção: e esse sentimento e emoção são particulares, ao passo que o pensamento é geral. É mais fácil pensar do que sentir uma língua estrangeira” (T.S.ELIOT apud PINHEIRO, 2002, p. 21).

Enquanto alguns teóricos, como Gebara (2002), tendem a explorar a subjetividade na poesia, outros, como Thomson, dão ênfase ao social. A função social da poesia se justifica porque o poeta lança-nos para o mundo da fantasia a fim de que sejamos capazes de voltar com um olhar mais rico diante do meio em que vivemos, como propõe Pinheiro (2002), citando Thomson:

O artista conduz os outros homens a um mundo de fantasia, onde seus anseios se libertam, afirmando desse modo a recusa da consciência humana em aceitar o condicionamento do meio; mobiliza-se assim um potencial de energias submersas que, por sua vez, regressam ao mundo real para transformar a fantasia em realidade (THOMSON apud PINHEIRO, 2002, p. 22).

Acreditamos que o melhor enfoque da função da poesia é aquele que procura conciliar o elemento social com a subjetividade. É esta a visão de Averbuck (1988). Segundo a pesquisadora, a poesia não se limita a ser um instrumento de transformação social. Ela nos transforma também por dentro. Uma das muitas razões para a leitura do texto poético é que a poesia toca a sensibilidade, a subjetividade e esta, por sua vez, se integra ao plano coletivo. Quando a palavra passa a ser decodificada em seu contexto e se leva em conta sua polissemia, ela se transforma: sai de uma dimensão abstrata e passa a ser sentida pelo corpo, transmite

sensações, traz prazer, proporcionando uma experiência única e profunda. A poesia permite assim uma ampliação do psíquico, passando do plano individual para o social, como propõe a pesquisadora citada:

[...] se a poesia pode desenvolver a personalidade, formar o gosto e a sensibilidade, possibilitar à criança o falar e o conhecimento do próprio “eu”, ela auxilia na compreensão da comunicação do irracional e do incomunicável, funcionando como “antídoto” em uma civilização urbana e técnica. O desenvolvimento do gosto da beleza, de um gosto pelo ritmo e o jogo da linguagem asseguram, assim, seu domínio e levam à consciência, ao mesmo tempo libertadora e lúdica da linguagem, à descoberta de níveis da língua e do real. (...) Neste estatuto de ampliação do psíquico, do individual e da cognição do universo, o social, realizado pela linguagem, se coloca a importância do espaço a ser concedido à poesia na escola e sua verdadeira necessidade numa ação formadora (AVERBUCK, 1988, p. 69).

Tanto Averbuck quanto Eliot mostram a importância da poesia no desenvolvimento da sensibilidade do leitor e que essa sensibilidade pode levar a questionar um modo de pensar coletivo. Assim, trabalhar o texto poético na escola é fundamental, visto que, enquanto arte, ele tem o papel de encantar e sensibilizar o leitor através de um olhar singularizado. E muitas vezes, esse olhar extremamente pessoal vai contra os interesses da ideologia dominante. Nesse sentido, na linha de Eliot e de Averbuck, não se separa no trabalho com a poesia a subjetividade do elemento social.

Alfredo Bosi (2003), nessa mesma linha, afirma, em entrevista a Rinaldo Gama, que a poesia é a forma mais densa e mais intensa da expressão verbal. Ela exprime a subjetividade mais radical do ser humano. Mais do que isso, a poesia, segundo o mesmo crítico, “contradiz a generalidade abusiva das ideologias, em especial, das ideologias dominantes, voltadas para a justificação e racionalização do poder” (BOSI, 2003, p. 2).

Como podemos observar, os argumentos de Bosi e de Averbuck dialogam com o de T.S. Eliot. Pela emoção que o poético desperta é que surge uma “subjetividade radical”, rompendo com uma visão generalizante, tão ao gosto das ideologias dominantes. Na sua visão singular do mundo, o poeta pode levar a comunidade a ver o real com outros olhos, questionando os valores estabelecidos e recriando o real. É nessa linha que devemos entender o papel da poesia na escola. Hélder Pinheiro (2005) afirma que: enquanto não se compreender que a poesia tem um valor, que não se trata apenas de um joguinho ingênuo com palavras, ela continuará a ser tratada como gênero menor e, pior ainda, continuará a ser um dos gêneros literários menos apreciados no espaço escolar (PINHEIRO, 2005, p. 62).

Essa reflexão de Pinheiro (2005) continua válida ainda hoje. Como já afirmamos, o Ensino Fundamental ainda guarda resquícios românticos quando lida com a poesia, associando-a apenas ao sonho, ao devaneio. Mesmo com a chegada do Modernismo e do Pós-

Modernismo na literatura, o ranço romântico continuou na escola o que não significa eliminar a emoção e o sentimento. A poesia está na vida, no cotidiano e ela permite ao aluno não só uma experiência interior e pessoal com o texto, mas também um contato maior com a realidade que o envolve. Não se pode deixar de lembrar, contudo, que ela é também trabalho de linguagem.

Finalizando, podemos afirmar que a pouca atenção dada aos textos poéticos na escola se deve a vários fatores, como vimos anteriormente: pouca mediação dos professores, ênfase do livro didático ao conteúdo ignorando a literariedade, prisão a uma visão rasteira da ideologia dominante quanto ao papel da poesia, dificuldade de leitura dos alunos, propostas pedagógicas truncadas pelo livro didático, atrelado a interesses editoriais, indiferença pelo repertório de conhecimentos dos alunos além de outros. Na verdade, o aluno pode até ler alguns poemas, mas não os vivencia em atividades significativas. O letramento literário, e em especial, o letramento poético, pretende mudar esse quadro. Ele não tem a intenção de formar poetas, mas seres sensíveis, criativos e críticos capazes de utilizar a poesia como forma de comunicação com o mundo, como afirma o poeta Carlos Drummond de Andrade:

Não se trata, portanto, de que a escola assuma a responsabilidade de “fazer poetas”, mas de desenvolver no aluno (leitor) sua habilidade para sentir a poesia, apreciar o texto literário, sensibilizar-se para a comunicação através do poético e usufruir da poesia como uma forma de comunicação com o mundo (DRUMMOND, *apud* MAIA, 2001, p.16).

Tendo em vista que o texto poético prima pela condensação do sentido e traz como traços marcantes a melodia, o ritmo, a sonoridade, a capacidade de sugerir mais do que dizer, o aprimoramento da subjetividade e da emoção, é natural associar a poesia à música. Apresentaremos, no capítulo que segue, uma breve história da MPB, analisando alguns momentos de sua evolução e sua relação com a poesia.

CAPÍTULO 4 - O PAPEL DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

4.1 Poesia e Música

Como parte de nossa manifestação cultural, a música é uma arte que assume um importante papel na educação podendo estimular o desenvolvimento do estudante em vários aspectos individuais e sociais. Assim, o contato com a música na sala de aula pode trazer muitos ganhos como estimular a criatividade, despertar o senso crítico do aluno, ampliar sua bagagem cultural, melhorar a leitura por meio da audição e o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora além de muitos outros benefícios. Desse modo, quando poesia e música se juntam na sala de aula, agem como elementos de trans(formação) contribuindo para a formação integral do aluno.

Assim, considerando que há uma ligação muito grande entre poesia e música devido aos recursos fônicos da linguagem verbal que sempre fizeram parte da poesia, faz-se necessário traçar um ligeiro panorama estabelecendo ligação entre essas duas artes.

Poesia e música caminham juntas desde a Antiguidade. A palavra lírica deriva do vocábulo lira, instrumento musical de cordas. Os poetas e os coros gregos recitavam e cantavam suas composições ao som desse instrumento; daí a expressão poema lírico, isto é, acompanhado da lira. Segundo Moisés (1975), “os poetas e os coros gregos recitavam e cantavam suas composições ao som desse instrumento o qual servia primordialmente para criar uma atmosfera apropriada à transmissão da poesia” (MOISÉS, 1975, p. 63).

Na Idade Média trovadoresca, em lugar da lira usava-se o alaúde, a guitarra, a flauta, o saltério ou a viola para acompanhar as formas poéticas que devido a seu caráter musical, eram chamadas de cantigas.

Durante o Barroco, a manifestação da música na poesia se deu através da ópera de forma que não só as palavras emocionavam, mas também a sensibilidade humana era construída através do conjunto: poesia, música e dramaticidade. Conforme Cavalcanti:

[...] a ópera conservou a velha comunhão entre a música e a poesia. Os libretos correspondem a textos poéticos a partir dos quais o compositor escreve músicas. Uma variante da ópera, a opereta, que fez muito sucesso no século XIX, acabou reforçando ainda mais a combinação da palavra com a música (CAVALCANTI, 2008, p. 2).

No século XVI, a poesia abandonou a instrumentação e o canto, passando a ser recitada, contudo a aliança estabelecida entre poema e canção não foi totalmente diluída pelo

poema mantendo-se nos séculos XVII e XVIII e presente até os dias atuais. No século XIX, os simbolistas franceses, representados principalmente por Mallarmé, modelo de escritores brasileiros como Cruz e Souza e Alphonsus de Guimaraens, consideravam a musicalidade como uma das mais destacadas características de sua estética. Mais do que os escritores parnasianos, presos excessivamente à forma, viram a camada sonora como inerente ao poético. Tiveram êxito com essa produção, como propõe Bosi:

A escrita do poema alcança, a partir desse momento histórico, um grau muito alto de autonomia. E as leis da forma que até o Parnaso, e sobretudo no Parnaso, se pensavam em termos de adequação da linguagem às coisas começam a ser tomadas em si como inerentes aos materiais do poema: os sons, os ritmos, as imagens verbais (BOSI, 2000, p. 98).

No começo do século XX, a relação entre poesia e música foi rareando, uma vez que o Simbolismo durou apenas vinte e cinco anos na literatura brasileira, sendo sufocado pelo movimento parnasiano, excessivamente racional e impessoal. No movimento modernista de 1922, a música foi cultivada por Mário de Andrade, mas a distância entre as duas artes permaneceu e só iria diminuir na década de 50, com o movimento da Bossa Nova, como veremos posteriormente.

4.2 Poesia e música na escola

A música por si mesma ganha destaque em relação à poesia em nossa sociedade devido à sua força sensorial, auditiva, primeiro passo para o entendimento do texto escrito. Nesse sentido, é que apostamos nessa arte como ponte para o poético. Melodia, ritmo, voz, dança e instrumentos musicais têm íntima ligação com a natureza performática da poesia, que na Antiguidade era sempre direcionada ao público. No dizer de Johnson, citado por Souza (2007), a música servia, então, para intensificar as palavras partilhadas por poetas e plateias, ou seja, não era “uma poesia musical, mas um poema com música” (SOUZA, 2007, p. 21).

Ainda segundo Souza (2007) o caráter oral da poesia agregava plateia e poeta e trazia consigo a experiência da corporalidade, do sagrado, de uma cosmovisão centrada no ser humano, o que perdurou durante muito tempo até a chegada do texto escrito, que embora tenha mudado de suporte, ainda conservava na sua forma escrita vínculos com a palavra falada. Daí podemos perceber a relevância do oral, da sonoridade na compreensão do poema. Segundo Souza (2007) “mesmo que contasse com o suporte da escrita, na Idade Média, a voz

permanecia ainda como legitimadora e instauradora de sentidos em um texto” (SOUZA, 2007, p. 30).

A leitura em voz alta substituiu de certa maneira a música, que acompanhava a poesia na Antiguidade. Dessa forma, percebemos que ao longo dos anos, embora a música tenha se afastado da poesia, a sonoridade, ainda que pela voz ou pelo ritmo, sempre esteve ligada a ela. A poesia é, pois, som e sentido, elementos de estreita relação, inseparáveis nesse gênero. Assim, podemos dizer que a leitura em voz alta contribui muito para a compreensão do sentido do texto. Vale a pena reler o que afirma Souza (2007), quando garante que é a voz que possibilita o sentido:

Ao se verem em situação de leitura, muitos pré-adolescentes, e até jovens, como observa Saenger (1997, p. 219), sentem necessidade do suporte do som, através da leitura em voz alta ou do balbucio, para terem acesso à compreensão do texto e à sua memorização. Fazem, portanto, uma leitura imbricada no oral, na medida em que é a voz que instaura o sentido do que é lido. Aproximam-se, assim, dos antigos leitores da escrita sem separações (SOUZA, 2007, p. 52-53).

Nessa linha de valorização da oralidade, a mesma autora afirma que a apreciação do poético passa pelo auditivo:

Para os humanistas, a tensão entre o oral e o escrito, o público e o privado permaneciam. Havia, no decorrer dos séculos XV e XVI, a ênfase nas qualidades auditivas dos textos no modo como os estudantes os apreciavam, através da declamação. Era a sensualidade das palavras que despertava no leitor a compreensão do texto escrito [...] (SOUZA, 2007, p. 34).

Assim, a escrita é um meio de fixação da palavra falada e não um fim, não devendo, pois, ignorar a oralidade:

A escola, então, também é responsável não só por iniciar os aprendizes no universo letrado, mas também por inseri-los nas demais instituições que utilizam a escrita. Em virtude disso, muitas vezes, a escola faz da escrita um fim e não um meio, quando ela é apenas um dos instrumentos de fixação da palavra falada. Tal postura afasta, exclui e ignora o que há de oralidade nos discursos dos aprendizes da escrita (SOUZA, 2007 p. 51).

Diante desse fato, é preciso atentar para as formas de ensino de poesia na escola, pois o tempo, ainda que trouxesse algumas mudanças na forma de se trabalhar o poético, não conseguiu separar seus elementos fundamentais de constituição como a voz, a sonoridade e a corporalidade.

Ao analisar como é desenvolvido o trabalho com a música na sala de aula observamos, pelo depoimento dos professores participantes desta pesquisa, que essa arte desperta bastante o prazer dos alunos. Costatamos que a prática de alguns professores de Língua Portuguesa com a música na sala de aula se dava em proximidade com o poético. No entanto, os professores dessa disciplina carecem de conhecimentos básicos não só de teoria musical como da história da MPB.

Para AC, “elas (se referindo à música e a poesia) se complementam e possibilitam contextualizações das partes musical e literária”. Entre os professores das outras disciplinas, além de ser pouco realizado, o trabalho com a música serve muitas vezes para desencadear a discussão temática sobre determinado conteúdo a ser ensinado. SF por exemplo, afirma que “às vezes trabalho a Rosa de Hiroshima com o 9º ano”. Muitos professores de outras disciplinas, que não os de Língua Portuguesa, também consideraram que não tinham habilidade para abordar esse gênero, fato que faz com que o trabalho com a música se torne superficial, servindo apenas como ornamento para apresentar um tema, mas sem análise da letra nem apreciação da melodia.

Dessa forma, é necessário realizar um trabalho com a poesia na escola que conduza o aluno à apreciação do texto poético considerando o oral e o escrito, enfatizando a melodia contida nas palavras.

A incorporação de elementos musicais ao texto poético, objetivando dar movimento ao mesmo, é possível graças ao ritmo. Convém diferenciar aqui ritmo de metro. Conforme a observação de J. Pfeiffer: “o metro é o exterior, o ritmo o interior; o metro é a regra abstrata, o ritmo, a vibração que confere vida; o metro é o Sempre, o ritmo o Aqui e o Agora; o metro é a medida transferível, o ritmo a animação intransferível e incomensurável” (J. PFEIFFER, apud RAMOS, 1974, p. 45).

Para Paz (1982), “a criação poética consiste, em grande parte, nessa utilização voluntária do ritmo como agente de sedução” (PAZ, 1982, p. 64). O ritmo tem algo de mágico, que encanta e seduz e nessa perspectiva, Paz (1982) diz que o poeta, embora não seja um mago, consegue, através de sua visão mágica do cosmos, “despertar as forças secretas do idioma”:

Embora o poema não seja feitiço, nem conjuro, à maneira de bruxarias ou sortilégios, o poeta desperta as forças secretas do idioma. O poeta encanta a linguagem por meio do ritmo. Uma imagem suscita outra. Assim, a função predominante do ritmo distingue o poema de todas as outras formas literárias. O poema é um conjunto de frases, uma ordem verbal, fundados no ritmo (PAZ, 1982, p. 68).

O ritmo não é vazio de sentido. As palavras dizem o que já está intrínseco nele, como defende o mesmo autor:

O ritmo não é medida, nem algo que está fora de nós; somos nós mesmos que nos transformamos em ritmo e rumamos para “algo”. Assim, seu conteúdo verbal ou ideológico não é separável. Aquilo que as palavras do poeta dizem já está sendo dito pelo ritmo em que as palavras se apoiam (PAZ, 1982, p. 70).

Como podemos perceber, a poesia não foi feita para ser lida e sim para ser cantada. Dessa forma, a música contribui para a expansão da poesia nas diversas camadas sociais. A música pode até ecoar sem a letra ainda que de forma vazia, mas a poesia é música por si.

A partir de pesquisa realizada na Alemanha, Bastian (2009) discute várias questões referentes à importância da música na formação escolar, chegando a resultados positivos em relação ao desenvolvimento das crianças. O autor apresenta fundamentos que demonstram a importância dessa arte na construção do conhecimento. Estudantes que se submetem à experiência musical alcançam níveis mais elevados de sociabilidade, mostram-se mais seguros e menos agressivos. Segundo o pesquisador, a educação musical contribui para o desenvolvimento da inteligência e do rendimento escolar:

[...] a música, a prática da música e a educação musical melhoram sensivelmente os valores da inteligência das crianças. Isso vale tanto para crianças inicialmente com valores de QI abaixo da média quanto para aquelas com valores acima da média. Para ambas as provas de inteligência, a música e a prática da música oferecem bem evidentemente potenciais para incrementar de modo sistemático os resultados cognitivos (BASTIAN, 2009, p. 101-102).

Acompanhando a proposta de Bastian (2009), pesquisadores da neurociência, na última década, também apontam resultados relevantes e positivos quanto à utilização da música no processo de aprendizagem. Os fundamentos dessa arte potencializam não só a emoção, a percepção implícita como também a consciência autorreflexiva. Esse mesmo processamento amplia também as áreas da linguagem. Segundo Muszkat (2012): “o hemisfério cerebral esquerdo também analisa os parâmetros de ritmo e altura interagindo diretamente com as áreas da linguagem, que identificam a sintaxe musical” (MUSZKAT, 2012, p. 68).

Assim, é necessário compreender a poesia como irmã da música. Ela supõe ritmo, jogo de palavras, som, voz, sentido, palavra e corpo, condensação dos dizeres, como algo que aguçava as emoções, que devem ser partilhadas coletiva e alegremente. Pode-se dizer que a

música e a poesia são ótimos instrumentos para propiciar mais alegria na escola, tão militarizada, tão policiada nos séculos anteriores.

É preciso que a escola seja um ambiente alegre. Buscar essa alegria pode ser o caminho para um ensino mais produtivo e eficaz. Snyders (1993) sugere que a sensação de aborrecimento possa ser quebrada na escola a partir da alegria que os textos literários e musicais podem proporcionar:

Por um lado, procuro nos textos literários matéria para reflexão: às vezes eles serão simples ponto de partida, já que eu poderia chegar sozinho às mesmas afirmações. Mas não raro eles me ajudarão a precisar, a enriquecer, até mesmo a alterar o tema da alegria: vou superar a ideia de alegria para atingir alegrias particulares, localizadas, distintas uma das outras, para alcançar as inúmeras possibilidades de alegria na escola, os múltiplos recursos da escola em termos de alegria (SNYDERS, 1993, p. 12).

Desenvolver um trabalho com a poesia na escola através da música é oportunizar ações educativas criativas e humanizadoras, buscando uma formação crítica e prazerosa, intensificando a criatividade e estimulando a produção do conhecimento.

Neste trabalho na relação entre música e poesia, priorizamos a música popular brasileira e seria interessante fazer aqui um pequeno histórico desta aproximação.

4.3 Música Popular Brasileira e Poesia – Panorama

Nessa relação estreita entre ritmo e poesia é que vários poetas lançaram mão da música para divulgar seus versos. A música popular tem grande expressividade na cultura brasileira e o encontro entre poesia e música popular brasileira (MPB) se deu de forma mais estreita no final da década de 50 através do até então poeta Vinicius de Moraes, que passa da poesia para a música, segundo Perrone:

Não há dúvida de que a simples presença de um poeta largamente respeitado contribui para que a música popular passasse a ser mais levada em conta no cenário artístico tanto por parte dos produtores quanto por parte dos consumidores. Vinicius é uma figura de transição muito importante, uma ponte histórica, que consegue adaptar a música ao verso, traz nova sofisticação à arte da canção, estimula a reação do público à poesia tocada e cantada, e fornece modelos gerais de dicção e expressividade a serem imitados por outros letristas. Ele consegue criar uma junção entre as esferas da música e da literatura dos anos 60. Vinicius constrói um palco de comunicação músico-poética no Brasil contemporâneo em cima do qual muitas outras figuras iriam, mais tarde, criar (PERRONE, 1988, p. 28).

Segundo Cavalcanti:

Na década de 60, a música popular emerge como um importante veículo de poesia. A MPB vem dialogar com o que há de mais característico na tradição da arte moderna, fazendo uso em suas composições da paródia, da colagem textual e musical, da metalinguagem, etc. A qualidade poética da MPB se torna tão evidente que vários estudiosos da poesia brasileira chegam a dizer que se quisermos estudar a poesia desta geração, não poderemos deixar de lado os “textos” de compositores da MPB, como os de: Caetano Veloso, Chico Buarque, Gilberto Gil, Capinam, Torquato Neto, etc. Pois a MPB foi uma manifestação artística que exerceu influência decisiva no meio cultural do país, tanto na linguagem quanto no comportamento de amplos setores da juventude urbana (CAVALCANTI, 2008, p. 5 - 6).

Conforme comentário de Cavalcanti e Perrone, a relação entre a MPB e a poesia é bem mais recente do que se imagina. O movimento modernista da década de vinte não se interessou pela música. As exceções são raras como é o caso de Mário de Andrade, que escreveu alguns ensaios sobre Ernesto Nazaré, Chiquinha Gonzaga, além do romance *Macunaíma*, que é considerado pelo autor como uma rapsódia. Na década de vinte, pode-se afirmar que poesia e MPB estão separadas.

4.3.1 Década de trinta

Na década de trinta, surgiu a Comédia Musical, que recebe concorrência do cinema. A partir desse período, o samba passa a ser música não só de negro, mas também de branco. Surgem grandes compositores como Ari Barroso, Noel Rosa, Orestes Barbosa. Nessa mesma época, aparecem também artistas em outro diapasão, na linha do popularesco, como é o caso de Francisco Alves e Vicente Celestino.

Desses compositores da década de trinta, merece destaque Noel Rosa, que rompeu com aquela linguagem empolada das modinhas dos anos vinte e utilizou uma letra mais coloquial. Alguns sambas de Ismael Silva e de Noel trazem uma coloquialidade típica do movimento modernista. Pode-se dizer que Noel Rosa, com suas paródias e sua linguagem coloquial, tem uma sintonia com as propostas do Modernismo. Já Ari Barroso, em composições como *Aquarela do Brasil* e *Tabuleiro da baiana*, tem mais conexão com o ufanismo brasileiro modernista, cujos representantes típicos são Cassiano Ricardo (*Martim Cererê*), Guilherme de Almeida, Plínio Salgado e outros. Esse ufanismo esteve estreitamente ligado à Era Vargas, que promoveu intensamente o nacionalismo (SANT’ANNA, 2013, p.14-29).

Importa ressaltar que a música de caráter regional, como é o caso de *Ai Ioiô*, de Luiz Peixoto, foi composta antes da década de trinta, 1928. Nesse período despontam compositores como Dorival Caymi e Catulo da Paixão Cearense que apostam na canção regional. Essa onda regionalista persistirá na literatura de trinta com vários escritores da prosa como Graciliano, José Lins do Rego, Amado Fontes, Rachel de Queiroz. No romance psicológico, escritores como Lúcio Cardoso, Cornélio Pena e Dyonélio Machado exploram os conflitos interiores. Ascenso Ferreira, Jorge de Lima e Murilo Mendes se destacam na poesia, sendo que esse último poeta tem versos bem sonoros. Murilo Mendes, além da pintura também lançou mão da música em suas obras. Chegou a escrever crônicas sobre música clássica na Revista Letras e Artes, entre 1936-47. Jorge teve um de seus poemas - *O grande circo místico* - musicado por Chico Buarque e Edu Lobo em 1983. Dorival Caymmi gravou o famoso poema *Essa negra fulô*, em 1943.

4.3.2 Década de quarenta

Em 1917, Donga gravou “*Pelo telefone*”. Com ele nasce o samba, como gênero descendente do lundu africano. Entre 1940 e 1950, surgiram três grandes compositores: Sinhô, Donga e Ismael Silva. Ismael é autor do samba *Se você jurar*. Fez esse samba em parceria com Noel Rosa e se destacou como sambista original. No final da década de vinte já despontavam várias emissoras de rádio, que tiveram seu apogeu na década de trinta e quarenta, como a Rádio Nacional, que alavancou a venda de discos contendo sambas e músicas românticas.

Na poesia brasileira, a década de quarenta a cinquenta é marcada pela chamada *Geração de 45*, composta de escritores que queriam resgatar o verso, tentando romper com as propostas modernistas de 22. Trata-se de uma geração conservadora em termos estéticos. Queria a volta do modelo clássico, resgatando a métrica, a rima e um vocabulário formal. Na MPB, nessa época, vamos encontrar uma mistura de vários estilos: boleros, tangos, samba-canção. Nesse mesmo período, encontramos compositores marcados por certo “primitivismo” e rudeza, mesclados com elementos urbanos, como é o caso de Luiz Gonzaga, Humberto Teixeira e Jackson do Pandeiro. Nota-se ainda nessa década um veio artístico ora kitsch ora melancólico com cantores como Nelson Gonçalves, Cauby, Dalva de Oliveira, Nora Nei, Maysa, Dolores Duran. Numa linha romântica, estavam Carlos Galhardo e Herivelto Martins, (SANT’ANNA, 2013, p. 124-128).

4.3.3 Revista de Música Popular Brasileira

Antes da Bossa Nova, surgiu a Revista de Música Popular Brasileira (1954-1956), dirigida por Lúcio Rangel e Pêrsio de Moraes. Essa revista foi um marco na MPB. Através dela houve uma maior aproximação da música com a literatura. Foram editados quatorze números com artigos sobre o jazz e ensaios sobre a cultura brasileira. A Revista de Música Popular Brasileira recebeu a colaboração de grandes autores como Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Sérgio Porto, Millor Fernandes, Manuel Bandeira e Vinicius de Moraes. Esses escritores se uniram a compositores e carnavalescos como Haroldo Barbosa, Hermínio Bello de Carvalho, Fernando Lobo e Ari Barroso. O objetivo desse grupo de escritores e músicos era fazer uma revista eclética, envolvendo música popular, literatura, estudos sociais e históricos. É dessa revista que surgiu o movimento da Bossa Nova (TINHORÃO, 2012).

4.3.4 Década de cinquenta e a Bossa Nova

A Bossa Nova surgiu nos bairros do Leblon e Copacabana e teve como fundadores João Gilberto, Vinicius de Moraes e Tom Jobim. Começou por volta de 1959. As principais características desse movimento são a dissonância na melodia, influência que recebeu do jazz. O modo de cantar era também diferente dos cantores da década de quarenta, presos a uma voz empostada que se aproximava da ópera. O cantor da Bossa é intimista, canta baixo com uma batida e um ritmo leve. Esse movimento foi marcado por canções simples e românticas, mas de alto refinamento musical como *Desafinado* e *Samba de uma nota, só*, de Tom Jobim e Newton Mendonça, sem contar a presença da metalinguagem e da ironia, traços que aparecerão com mais frequência só na década de setenta na MPB. As letras na Bossa Nova não têm um enredo, como as das canções anteriores, mas descrevem uma situação particular, com vocabulário simples, economia de palavras, coloquialidade forte, versos curtos e ludismo vocabular, como é o caso da canção *O Pato*. Convém lembrar que Tom Jobim, além de músico erudito, foi um bom letrista, traço pouco estudado em suas criações, mas quem mais se destacou nas letras da Bossa Nova foi Vinicius de Moraes (SANT'ANNA, 2013, p. 43-53).

A carreira de Vinicius começou com influência do Simbolismo. Já na maturidade fez versos numa linha romântica com sonetos metrificados e rimados, seguindo a estrutura clássica. Dando sequência a seu trabalho, Vinicius fez sambas afro-brasileiros com Baden Powell, canções românticas com Tom Jobim, Carlos Lira e mais tarde com Toquinho. As

letras das canções da Bossa tendiam para o coloquial, mas as melodias primavam pelo refinamento, com destaque para Tom Jobim e João Gilberto.

A Bossa Nova tem um contexto social que merece ser estudado futuramente. O seu aparecimento coincide com a construção de Brasília. Há quem compare a leveza das colunas de Niemayer com a refinada melodia de João Gilberto e Tom. Entra em ascensão nesse período uma nova classe média e a burguesia brasileira se torna mais estável com a internacionalização da economia. Na poesia, desponta o Concretismo, movimento fundado pelos Irmãos Campos e Décio Pignatari, como veremos posteriormente.

4.3.5 A música de protesto

A partir dos anos sessenta, com os festivais universitários, surgiu a música de protesto, com um projeto diferente das propostas da Bossa Nova. Esta fazia uma melodia dissonante, elegia o espaço da praia e do mar; aquela escolheu outro espaço, a política. A música de protesto teve origem na classe média que estava ingressando na universidade e tinha como objetivo construir canções questionando a realidade social. Esse gênero musical nasceu na Europa com movimentos protestando contra a guerra nuclear e a favor da liberdade de expressão. Os Beatles, os Rolling Stones participaram dessa corrente. Na América, Bob Dylan cantava *Blowing in the Wind*. Na América, a revolução cubana também contribuiu para divulgar o socialismo como forma ideal de governo. Esse clima de conscientização política chegou ao Brasil. Vários movimentos sindicais lutavam por melhores condições de trabalho. Na Igreja Católica, a Juventude Operária Cristã, a Juventude Universitária Católica, a Juventude Estudantil Católica defendiam um catolicismo mais engajado. Nas universidades, a União Nacional dos Estudantes, (UNE), na esteira de partidos como PCdoB e PCB lutava por um país com mais igualdade social. No nordeste as ligas camponesas, comandadas por Francisco Julião, cresciam. A queda de Jânio e a posse de Jango contribuíram para uma maior simpatia com o regime socialista, o que gerou uma reação dos militares, iniciando a Ditadura de 64 desmantelando os movimentos de esquerda, não só os grupos de católicos engajados, mas também outras associações de linhagem socialista como PCB e PC do B.

Até o final da década de sessenta, a União Nacional dos Estudantes ainda resistiu por algum tempo, fazendo protestos nas ruas, lutando por melhores condições de ensino e de liberdade política. De seus quadros e dos movimentos de esquerda, inspirados em teóricos marxistas, surgiram as guerrilhas com diversas correntes ideológicas como o MR8 (Movimento Revolucionário 8 de Outubro), ao qual pertencia Fernando Gabeira, a VPR

(Vanguarda Popular Revolucionária), liderada por Carlos Lamarca, a ALN (Aliança Libertadora Nacional), coordenada por Carlos Marighela. Esse contexto social propiciou o aparecimento de canções de protesto questionando a Ditadura, a partir de temas como a desigualdade social e a falta de liberdade. Outros movimentos e shows foram sendo realizados com uma intenção de sensibilizar o país para os problemas sociais. Em 1964, ocorre o *Show Opinião*, com Nara Leão, vinda da Bossa Nova. Juntamente com ela participaram Zé Keti, que morava numa favela carioca e João do Vale, de origem rural nordestina.

Como afirma Sant'Anna (2013), a partir de 60 o teatro, o cinema, a literatura e a música se cruzaram, movidos por interesses ideológicos e estéticos. O teatro de Arena, fundado por José Renato, numa linha alternativa, se destaca na dramaturgia brasileira. Guarnieri escreve *Gimba* (1960) com direção do ainda jovem Flávio Rangel. A peça *Arena conta Zumbi* (1965) teve a trilha sonora de Edu Lobo e *Arena conta Tiradentes* (1967) foi musicada por Caetano Veloso, Gil e Theo de Barros. Guarnieri dividiu a autoria dessas duas peças com Augusto Boal, criador do teatro do oprimido. No cinema, Glauber Rocha, inspirado no neorealismo italiano, lança *Deus e o diabo na terra do sol*, com música de Sérgio Ricardo, que também veio da Bossa Nova. Vandrê, que se tornou famoso com a composição *Pra não dizer que não falei de flores*, compôs trilha sonora para o filme *A hora e a vez de Augusto Matraga*, tela dirigida por Roberto Santos, em 1966, inspirada em um conto de Guimarães Rosa.

A música e a literatura continuam estreitando seus laços com o teatro e o cinema sem perder de vista a temática social. Nessa mesma década, Ferreira Gullar, Affonso Romano de Sant'Anna, Paulo Mendes Campos, Reynaldo Jardim, Vinicius, Geir Campos, Moacyr Félix, José Paulo Paes e outros publicaram o *Violão de rua I* em 1962. Optaram por versos simples, descrevendo o cotidiano, questionando a desigualdade social e a repressão política. Nesse gênero de poesia, muitas vezes o social se impunha, deixando a linguagem em segundo plano. A série *Violão de Rua II* surgiu também em 1962 e o volume III, em 63. Essa série, editada pela Civilização Brasileira, traz a junção da poesia com a música popular brasileira com artistas de diversas tendências ideológicas, mas unidos por uma estética direcionada ao social, como Joaquim Cardozo, Cassiano Ricardo, Solano Trindade e outros.

Um poeta que passou a ser lido nesse período e que não fez poemas de panfletagem política foi João Cabral de Melo Neto. Cabral é uma exceção em relação à conservadora “geração de 45” à qual pertenceu, apenas cronologicamente. Enquanto a *Geração de 45* ficou presa a um formalismo conservador e o *Violão de rua* priorizou o social, deixando a linguagem em segundo plano, o autor de *Morte e Vida Severina* construiu uma arte social,

sem descuidar da literariedade, praticando uma poesia geométrica antilírica e questionadora. Chico Buarque musicou esse poema, recebendo elogios abundantes do autor.

Se boa parte das canções se voltava para as questões sociais, havia também produções românticas sem um engajamento político como as canções de Roberto Carlos, que lidera o movimento da Jovem Guarda, inspirado nos Beatles e acusado de alienante pela esquerda radical. Na música popular alguns eventos merecem registro: em 1965, Elis Regina interpreta *Arrastão*, canção composta por Vinicius e Edu Lobo; em 1966, Chico compõe *A banda* e empata com a canção *Disparada* no Festival da Record; em 1968, Vandrê compõe *Pra não dizer que não falei de flores*. Nessas canções, predominava o verso de sete sílabas, mais fácil de memorizar. As letras enfatizavam mais o significado do que o significante, num desejo de pregar a utopia, o sonho de um mundo mais igualitário e democrático.

Como afirma Sant'Anna (2013), se na década de cinquenta, a música se voltava para a interioridade, em sessenta, o que vigora é a busca da exterioridade. Os artistas estão preocupados com a realidade social contraditória, gerada pelo acúmulo do capital, pela falta de liberdade num país de repressão política que começa em 64 e intensifica-se na década de setenta. A obra de Chico ganha mais destaque nesse período.

4.3.6 A música de Chico Buarque

A música de Chico, que se inicia na época dos protestos, na década de sessenta, tem vários momentos. Começando numa *fase lírica*, com *Carolina*, *Januária*, *A banda*, Chico canta o amor e o cotidiano: o tempo que passa e Carolina não vê; o ramerrão do cotidiano, quebrado pela *banda* que invade a cidade com sua alegria neutralizando a inércia do dia a dia.

No final da década de sessenta e começo dos anos setenta, Chico, agora numa *fase social*, apura suas letras, questionando a repressão militar com canções como *Apesar de Você*, *Meu Caro amigo*, *Acorda Amor*, *Cálice* e tantas outras. *Sabiá*, composto em 1968, com melodia de Tom Jobim, recebeu o primeiro lugar no Festival da Canção, tendo como tema o exílio e a volta ao país, numa época de grande repressão política. Nessa fase, Chico Buarque afinou ainda mais suas letras, intensificando a ambiguidade como forma de driblar a censura. Juntamente com a canção *Sabiá*, foi vencedora a mais famosa composição de Geraldo Vandré, *Pra não dizer que não falei de flores*. Após os anos da repressão, Chico Buarque compõe canções mais intimistas explorando temas líricos ou temas tabus como a bissexualidade (*Geni e o Zepelim*), o amor lésbico (*Mar e lua*). Nesse período, já na década de

oitenta, fez várias canções que tematizam a situação da mulher, não só ironizando a sua submissão (*Mulheres de Atenas, Com açúcar, com afeto*) como também mostrando a capacidade do sujeito feminino de se refazer e continuar sua trajetória existencial (*Quando você me deixou meu bem*).

Meneses (2002), estudando a poesia e a política na obra de Chico Buarque, destaca quatro fases: a lírico-nostálgica, que vai aproximadamente de 62 a 70, marcada por composições simples, tematizando o amor e o cotidiano, com certa pureza. Já a música de protesto faz parte do segundo momento, entre 1970 e 80. Nessa fase, a composição que mais se destaca é *Construção*, uma das melhores canções de Chico em que ele concilia o questionamento social (a fragmentação do país, marcada pela repressão, gerando uma desconstrução política) com uma refinada elaboração estética, a construção de palavras com rimas em proparoxítonas e deslocamentos vocabulares. Surgem também nesse mesmo momento peças teatrais questionadoras como *Gota d'água* (que mostra a importância da participação do povo no processo político do país), *Calabar* (que faz menção indireta à luta armada, inspirando-se no personagem histórico Domingos Calabar), *Fazenda modelo* (novela parodiando o poder e a dominação) e *Ópera do malandro*, que desmistifica várias instituições como o casamento, os conflitos entre as classes sociais e uma fina ironia à política corrupta em *Homenagem ao malandro*: “(...) Agora já não é normal/ o que dá de malandro regular, profissional/, malandro com aparato de malandro oficial/malandro candidato a malandro federal (...)”.

Segundo Adélia Meneses (2002), com o fim da repressão, a partir de 1980, num terceiro momento da obra de Chico, vêm à tona os temas intimistas com variantes utópicas. Nas composições de variante utópica, há canções que apostam num momento e num espaço onde as pessoas respirariam a liberdade e nesse sentido elas teriam uma conexão com as músicas de protesto, mas podem trazer temas líricos ligados ao amor e ao cotidiano, a uma recusa do presente na espera de um mundo mais humano e livre. *Bom tempo* e *Primeiro de maio* mostram que, após um trabalho duro, é preciso resgatar o cansaço do corpo. Essas duas composições não têm uma conotação política e por isso, foram consideradas alienantes pela esquerda, que na vigência do AI 5, só queria ouvir canções de temas ligados à política. *O que será* e *Morte e Vida Severina*, embora não sejam músicas de protestos, trazem ressonâncias do segundo momento da produção de Chico. Finalmente temos o último período de criação do músico e poeta carioca. Trata-se de canções de uma vertente crítica que não estão presas a uma questão política, mas a outros problemas do país. É o caso de *Bye Bye*,

Brasil, composição que ironiza o processo de internacionalização do país e a perda da identidade brasileira.

Meneses (2002) faz questão de ressaltar que essa divisão da obra de Chico é meramente didática. Embora haja um grupo de canções sintonizado com um contexto social determinado, há outras que têm uma temática completamente diferente da época em que foram criadas. A canção lírico-nostálgica *João e Maria*, por exemplo, que tem uma sintonia com a primeira fase, surgiu no final da década de setenta. Outras composições se enquadram nessa mesma situação. Assim, a leitura da obra do compositor carioca, segundo Meneses (2002), deve ser feita num enfoque de espiral e não de modo linear.

4.3.7 O tropicalismo e o Concretismo

Segundo Affonso Romano de Sant'Anna (2013), o tropicalismo “é o ponto de contato mais nítido entre a série literária e a música popular brasileira” (SANT'ANNA, 2013, p. 86). Liderado por Caetano Veloso, Gilberto Gil e Torquato Neto, o tropicalismo dialoga com dois movimentos: o Modernismo e o Concretismo. Do Modernismo, extrai o humor, a carnavalização e a paródia, temas que já estavam presentes em Oswald de Andrade com a Antropofagia, que defendia uma metafórica “devoração”, “digestão” e “vômito” da cultura externa como forma de exportação do que foi ingerido e assimilado. Ainda na esteira do Modernismo de 22, o tropicalismo, que também se inspirou na Bossa Nova, como se pode constatar no lirismo do primeiro Caetano, acaba optando, no final da década de setenta, pela guitarra em vez do violão.

Nas composições tropicalistas encontramos vários traços como a fusão de elementos díspares (o “primitivo” com o sofisticado), a descrição simultânea, cinematográfica, o distanciamento irônico, a enumeração caótica, o ludismo verbal, através de palavras de sons semelhantes e sentidos diferentes, a paródia, a técnica da colagem, a recriação do carnaval, o reaproveitamento do folclore e a androginia. Propôs ainda esse movimento uma nova forma de cantar, rompendo com o canto clássico e formal, buscando a espontaneidade e o coloquialismo. Misturando intencionalmente o brega com o erudito, como símbolos importantes da cultura brasileira, o movimento tropicalista funde ainda propostas românticas (movimento do Iê, Iê, Iê, de Roberto Carlos) com características da vanguarda. Essas inovações foram alimentadas pelo Concretismo, movimento liderado pelos irmãos Campos e Décio Pignatari, que se ornaram amigos de Caetano e Gil.

O Concretismo propunha a ruptura do verso, a atomização das palavras, a leitura do poema em diversas direções, o uso de slogans publicitários, a visualização do corpo do poema na página com ênfase nos espaços em branco, a colagem, o uso de elementos tipográficos. Três canções que evidenciam as propostas do Tropicalismo em seu diálogo com a poesia concreta são *Alegria, alegria, Tropicália*, de Caetano e *Geleia Geral*, de Torquato Neto. Essa última canção dá um bom exemplo do processo de colagem, uma espécie de “geleia cultural” em que o primitivismo do folclore do Bumba meu boi se funde ao Iê-Iê-Iê de Roberto Carlos, que por sua vez se inspirava nos Beatles e nos Rolling Stones: “*O poeta desfolha a bandeira/ e a manhã tropical se inicia/ resplandente, candente fagueira/ num calor girassol com alegria/ na geleia geral brasileira/ que o Jornal do Brasil anuncia. É bumba-iê-iê Boi/Ano que vem mês que foi/ é bumba iê-iê-iê/ é a mesma dança meu boi*”. Idêntico processo se dá em vários versos de *Tropicália* como “*Viva Iracema, ma, ma, ma/Viva Ipanema, ma, ma, ma, ma*”.

Caetano é a figura por excelência do tropicalismo. Num primeiro momento, compôs canções líricas (*Coração Vagabundo, Clarice, No dia em que vim embora*) com imagens ligadas à natureza (vento, varanda, lua, mar) numa voz mansa na esteira de João Gilberto. Num segundo momento, temos o artista urbano, fundando o tropicalismo, redescobrimo a paródia oswaldiana (em Caetano, a paródia se dá na letra e na melodia) e se aproximando dos irmãos Campos do Concretismo. O compositor baiano continuou se aprimorando até a atualidade, estabelecendo um diálogo íntimo entre a série musical e a literária, mesmo depois do declínio do tropicalismo. Pode-se dizer que Caetano é múltiplo. Nele encontramos o fado, a bossa, a marcha, o frevo, o bolero, a rumba, o samba, a canção romântica além de outros gêneros. Na pluralidade das composições, há uma constante: a justaposição, praticada na associação de imagens, nos jogos sonoros, na presença do cinematográfico, na associação de uma palavra com outra, na montagem de versos, no diálogo intratextual de canções (SANT’ANNA 2013).

Segundo Sant’Anna (2013), numa segunda fase, o tropicalismo aposta em propostas do movimento hippie que já estava em extinção nos Estados Unidos e Europa. É o declínio do tropicalismo, trazendo temas orientais, não apresentando mais aquela roupagem vanguardista. Gil, que começou na música de protesto, na década de 60, (*Samba de roda, Domingo no parque*) entrou nesse clima, com canções como *Se oriente rapaz* e outras. É a Pós-tropicália, já no final da década de setenta, trazendo uma atmosfera que lembra o Decadentismo na literatura, com pitadas apocalípticas de novos compositores que vão chegando como Raul Seixas, Paulo Coelho e outros.

Nesse mesmo período aparecem também compositores apostando em outros veios, oscilando entre vertente crítica, o regional e o romântico, a como se pode constatar nas canções de Belchior (*Como nossos pais, Tudo outra vez, Rapaz latino-americano*), nas composições de Fagner, nos versos do cantador cordelista Zé Ramalho (*Avohai, Beira mar*), nas canções críticas e/ou românticas de Ivan Lins e Gonzaga Júnior. Ainda nessa onda pós-tropicália temos a figura de Aldir Blanc, que juntamente com o músico João Bosco, dupla que consegue fazer uma canção de grande qualidade, conciliando o estético com o social.

Merece ainda destaque nesse período, o conjunto *Secos e Molhados*, nas figuras de João Ricardo, João Apolinário, Gerson Conrad e Ney Mato Grosso. Esse grupo procurou readaptar o rock ao jeito brasileiro, elaborando letras de bom nível estético com uma melodia de qualidade, acrescentando visualidade nas apresentações sempre criativas de Ney, com seus adereços e danças. O conjunto explorou a androginia, aprofundou alguns elementos do tropicalismo como a expressão corporal, o ritmo e a maquiagem, além de resgatar poetas como Manuel Bandeira, Fernando Pessoa, Cassiano Ricardo e Oswald de Andrade. Sant’Anna (2013, p. 95-98) afirma que os *Secos e Molhados* conseguiram uma *identidade* entre a poesia e a MPB e não apenas uma *semelhança*: “os secos e molhados fecham um ciclo no qual a letra saída da influência literária retorna à literatura recuperando os poetas literários apartados de um público mais numeroso”.

4.3.8 Algumas correntes poéticas após a década de sessenta na interface com a MPB

Retomemos os fios. O cruzamento da MPB com a poesia só se deu na década de cinquenta com a *Revista de Música Popular Brasileira*, dirigida por Lúcio Rangel e Pêrsio de Moraes (SANT’ANNA, 2013, p. 43). É no final da década de cinquenta, com a Bossa Nova, na figura de Vinicius de Moraes, que se estreita a relação entre poesia e música popular brasileira. Nesse mesmo período surge o *Concretismo*, com os irmãos Campos e Décio Pignatari, que alimentaram esteticamente o movimento tropicalista.

O tropicalismo deixou herdeiros, que nascidos na década de oitenta continuam na ativa. Um deles é o poeta e compositor Arnaldo Antunes. Inspirando-se nas propostas concretistas, Arnaldo vai lançar mão da multimídia. Criando videopoemas e canções explorando jogos sonoros e recursos visuais singulares. Veja, por exemplo, seu livro *2 ou + corpos no mesmo espaço*, que vem acompanhado de um CD.

Rompendo parcialmente com o movimento e liderado pelos irmãos Campos, nasce o *Neoconcretismo* (1958), menos formal, menos radical, dando mais valor à subjetividade e com

forte participação de artistas plásticos. Juntamente com Ferreira Gullar, participaram desse grupo Amílcar de Castro, Lygia Clark e Hélio Oiticica, além de outros.

Ainda na linha do Concretismo, destaca-se o grupo mineiro *Tendência*, liderado por Afonso Ávila, defendendo uma poesia social, sem perder de vista os ganhos formalistas dos concretos. Outra corrente significativa é a *Poesia Práxis* (1962), comandada por Mário Chamie, com a obra *Lavra-lavra*. A *Poesia Práxis* rompe com o exagero formalista dos poetas concretos e resgata a subjetividade, na linha do *Neoconcretismo*. Alfredo Bosi nos dá uma boa síntese dessa proposta, citando um comentário de Mário Chamie “o autor práxis não escreve sobre temas. Ele parte de áreas (seja um fato externo ou emoção), procurando conhecer todos os significados e contradições possíveis e atuantes dessas áreas, através de elementos sensíveis que conferem a eles a realidade e a existência” (BOSI, 2000, p. 536). Em 1967, surgiu o *Poema Processo*, tendo Wladimir Dias Pino como seu maior representante. Radicalizando as propostas do *Concretismo*, essa corrente defende a destruição da palavra e a valorização da imagem, com seus sinais e traços.

No outro extremo dessas correntes de vanguardas enumeradas anteriormente, estava a série *Violão de rua* (1962), como já comentamos anteriormente. Esse grupo defendia uma poesia social, enfatizando a mensagem e não a forma. Aglutinou poetas de várias tendências nos três números publicados, sendo constituído desde poetas que vinham de uma linha nacionalista do Modernismo, como Cassiano Ricardo, até artistas de vanguarda, como o primeiro Ferreira Gullar. Esse grupo teve alguns herdeiros no final da década de setenta como Vitor Martins e Ivan Lins, Gonzaga Júnior, Aldir Blanc e João Bosco.

Na década de 70, aparece a *Poesia Marginal*, tendo como principais integrantes Charles, Chacal, Ana Cristina, Roberto Piva, Francisco Alvim, Alex Polari, Nicolas Behr, Alice Ruiz e Bernardo Vilhena. Vilhena fez letras para vários compositores como Lulu Santos, Cazuza, Ed Mota, Lobão e outros. Sem condições de publicação de seus poemas nas editoras oficiais, por causa da forte censura, esses artistas compunham textos em folhas mimeografadas. Propunham uma poesia voltada para o cotidiano, com versos simples, coloquiais, curtos, com tons irônicos e paródicos. Nasce outro tipo de poeta que deixa a academia e vai para as ruas, cinemas e bares distribuir seus textos, fazendo declamações, happenings e shows. O poema que segue, de Alex Polari, sintetiza bem essa atmosfera: “*Nossa geração teve pouco tempo/ começou pelo fim/ mas foi bela nossa procura/ ah moça, como foi bela a nossa procura/ mesmo com tanta ilusão perdida/ quebrada,/ mesmo com tanto caco de sonho/ onde até hoje/ a gente se corta*” (POLARI, 1982, p. 12).

A partir da década de oitenta, o interesse de poetas pela Música Popular Brasileira cresceu muito. A música foi uma forma que os escritores encontraram de levar a poesia ao grande público. Waly Salomão, José Carlos Capinam, Cacaso, Vitor Martins, Antonio Cicero, Abel Silva, Paulo Leminsky, Fernando Brant, Márcio Borges são exemplos de poetas que escreveram várias letras para compositores famosos como Milton Nascimento, Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Beto Guedes, Lô Borges, Moraes Moreira, João Bosco, Ivan Lins, João Donato e outros. Leminsky tem uma frase que sintetiza bem essa tendência: “os poetas estão hoje nos discos”.

Nos últimos vinte e cinco anos, a MPB encolheu, não por falta de talentos, mas por outros fatores sociais. Os tempos dos festivais, na década de sessenta, trouxeram greves estudantis e operárias, promovendo uma forte conscientização popular, o que parece ter assustado a burguesia internacional, que acelerou seu processo de dominação na América Latina com a globalização.

A democratização da TV, iniciada no final dos anos sessenta, a internacionalização do capital, que se acentuou, com o governo militar, nas décadas de setenta e oitenta e se estabilizou nas décadas seguintes, com a revolução tecnológica, propiciaram uma mercantilização da cultura. A voracidade do capital invadiu as gravadoras, que passaram a investir em música de massa (Axé, sertanejo, pagode). Se por um lado a internet ofereceu imensos recursos de informação, ela não contribuiu para aumentar uma consciência crítica da população. Há muita *informação*, mas pouco *conhecimento*, pouca visão crítica. Nos megashows que aparecem, na atualidade, predomina muito mais a indústria do espetáculo, alavancada por alta tecnologia (palcos gigantescos cheios de recursos sonoros e visuais), mas uma letra e melodia bem pobres.

A MPB continuou crescendo, na década de noventa e no século XXI, com grandes compositores como Lenine, Zeca Baleiro, Ana Carolina, Maria Gadu e sua leveza, Almir Sater e Renato Teixeira, representantes da música caipira, Carlinhos Brown, com seu timbal, sem contar a velha guarda, na figura de Caetano, Gil, Chico e Milton, Ivan Lins, Djavan, que continuam cada vez mais refinados, mas não encontram espaço na mídia brasileira, atrelada a gêneros popularescos, submissa a interesses do capital externo. A globalização chegou como uma faca de dois gumes: se por um lado ela permite ampla divulgação de canções e destaque a alguns compositores, por outro, essa mesma divulgação não tem uma grande fruição que há um baixo índice de escolaridade da população, facilmente manipulada pelos ritmos fáceis, melodias pobres, com letras extremamente ingênuas e eróticas.

A poesia continua regando a MPB, mas é preciso jogar mais sementes em seu solo e a escola continua sendo o espaço da reflexão crítica, da educação do gosto. Cabe a ela mostrar à população brasileira que a literatura não é uma atividade supérflua, mas um direito de todos, como afirma Antonio Candido (2012).

A partir das discussões teóricas realizadas anteriormente, o próximo capítulo se dedicará a descrever e analisar como o projeto de ensino proposto por este trabalho colocou em prática, na escola, a proposta de se fazer uma ponte entre música e poesia, contribuindo para o aprimoramento da leitura e a formação literária e musical dos alunos.

CAPÍTULO 5 - DA TEORIA À PRÁTICA: Oficinas

5.1 Da apresentação do projeto

Nosso projeto de intervenção foi apresentado à direção da escola em dezembro de 2016. A diretora mostrou-se bastante receptiva e não fez nenhuma objeção à pesquisa. Iniciamos o trabalho no mês de junho de 2017. Houve certo atraso na execução do projeto porque tivemos de aguardar a aprovação do projeto pelo COEP (Conselho de Ética e Pesquisa) da UFMG.

Durante a reunião de pais, na entrega de boletins do primeiro trimestre, em maio, comunicamos a eles que os alunos do 8º ano participariam de um projeto de pesquisa sobre leitura de poesia com a professora de Língua Portuguesa, se eles permitissem a participação de seus filhos. Muitos pais demonstraram ter gostado da proposta, outros ficaram receosos, achando que os filhos teriam que participar em horário diferente do horário de aula. Foi esclarecido que a pesquisa ocorreria durante os horários de aula de Língua Portuguesa. Aliviados, os pais e alunos aguardaram a liberação dos termos de Consentimento e Assentimento para darmos início ao trabalho.

5.2 Procedimentos metodológicos das oficinas

Para o desenvolvimento das oficinas nos apoiamos no trabalho de Rildo Cosson em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática* (COSSON, 2014). O autor propõe estratégias para o ensino de leitura literária e sugere um trabalho a partir de sequências didáticas.

Cosson apresenta dois tipos de sequências: a básica e a expandida. Uma vez que trabalhamos com alunos do Ensino Fundamental II, priorizamos a sequência básica e, quando necessário, utilizamos alguns momentos da sequência expandida. Embora o autor afirme que tal sequência seja mais comum no Ensino Médio, ele dá margem para que elementos dessa sequência também sejam utilizados no Ensino Fundamental.

Cosson (2014) enumera quatro etapas da sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação consiste em “preparar o aluno para entrar no texto” (COSSON, 2014, p.54), ou seja, ela é constituída de atividades que de forma lúdica e criativa permitem uma antecipação temática ou estrutural da obra literária a ser lida, criando expectativas no leitor sem, contudo, determinar sua leitura.

A segunda, a introdução, consiste na apresentação do autor e da obra bem como a ênfase na importância da leitura daquele texto no momento. É a fase de apresentar o livro ao estudante, ressaltando partes da obra que devem ser observadas antes da leitura como a capa, as apreciações críticas presentes nas orelhas, algumas frases do texto e trechos do prefácio bem como ligeiros traços do estilo do autor e de suas obras principais.

O trabalho com a leitura, terceira etapa, é focado no acompanhamento do aluno. O autor propõe intervalos nos quais o professor orienta os estudantes acerca de alguma dificuldade no ato de ler, como questões ligadas ao vocabulário, à estrutura composicional do texto, ao desajuste das expectativas de leitura evitando o abandono do livro.

Finalmente, na etapa de interpretação, o autor propõe dois momentos, um interno e outro externo. O momento interno é aquele em que o aluno tem propriamente seu encontro de caráter literal e individual com o texto, decifrando e apreendendo a obra lida. No momento externo, o aluno materializa a interpretação, ou seja, faz registros da leitura como uma resenha, uma discussão oral, encena uma peça teatral entre outros mecanismos pedagógicos (COSSON, 2014, p. 66). Por último, dependendo da natureza do texto, o professor poderá utilizar a expansão, momento em que é feito um diálogo intertextual da obra com outros textos ou até mesmo a produção de atividades que tenham conexão com a leitura realizada.

A partir dessa metodologia, realizamos quatro oficinas que são descritas a seguir neste trabalho. Como o trabalho de Rildon Cosson (2014) é voltado para o texto em prosa, adequamos a sua proposta à leitura de poemas e músicas. Assim, cada oficina foi organizada contemplando todos os momentos da sequência básica proposta por Cosson (2014), visto que a cada oficina eram trabalhados novos poemas e canções. Acrescentamos também, na sequência básica, elementos da sequência expandida, não perdendo de vista o nível de nossos alunos, estudantes do oitavo ano do ensino fundamental. A etapa de expansão está ligada ao que o autor chama de espaço do intertexto e do contexto.

Para melhor exemplificar a organização das atividades, na esteira da metodologia de Cosson (2014), apresentamos, após o diagnóstico inicial, as oficinas desenvolvidas.

5.3 O Diagnóstico Inicial

Como critério para a elaboração do diagnóstico inicial, partimos daquilo que gostaríamos de saber sobre o conhecimento dos alunos acerca do que iríamos propor durante as oficinas. Dessa forma, elaboramos questões que sondavam o conhecimento dos alunos sobre as camadas do texto poético que pretendíamos trabalhar durante as oficinas: (camada

óptica, visual, sonora, morfofossintática, semântica). Assim, escolhemos poemas que de certa forma, aguçam as camadas que pretendíamos explorar. O objetivo do diagnóstico era sondar um parâmetro sobre o que os alunos eram capazes de perceber, ou não, nos poemas.

O diagnóstico foi aplicado a 23 alunos e continha 17 perguntas distribuídas entre três poemas. Ao receberem o diagnóstico, os alunos foram informados de que deveriam fazer individualmente, sem nenhuma intervenção dos colegas ou da professora; contudo, ao surgirem algumas dúvidas, alguns alunos foram lendo as questões em voz alta e tentando pedir ajuda uns para os outros. Alguns tentaram responder, mas eu intervim dizendo que só poderiam comentar as questões ou tirar dúvidas depois que todos respondessem. Alguns, com medo de darem respostas “erradas”, ainda insistiram para que eu os ajudasse.

Como as questões de leitura e compreensão textual eram dissertativas, tivemos diferentes respostas para cada pergunta de análise dos poemas. No texto de Arnaldo Antunes *Rio: o ir*² (diagnóstico em anexo) a maioria dos alunos relacionou a imagem formada pelo poema à palavra rio escrita no poema. Outros levaram em conta apenas o formato de círculo do poema comparando-o ao sol, a uma roda, a uma rosa... Essas respostas confirmam o que Solé (1998, p. 22) diz, ou seja, que o diálogo leitor-texto acontece como forma de interação. Dessa forma, o leitor maneja as habilidades de decodificação, e foi por isso, que os alunos conseguiram depreender vários sentidos da imagem formada pelo poema ao interagirem com o texto. Veja o poema:

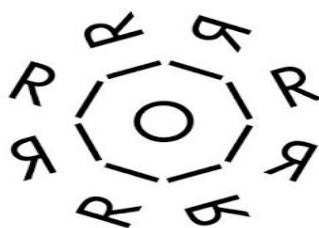


Figura 1: Poema *Rio: o ir* de Arnaldo Antunes

Percebemos também que muitos alunos fizeram apenas uma leitura superficial dos poemas, deixando de perceber elementos que interferem na sua compreensão como a disposição das letras, a imagem formada pelo poema, a sonoridade proveniente da repetição de letras e sílabas, o sentido conotativo de alguma palavra ou expressão etc. Como exemplo disso, na interpretação do poema visual “*Rio: o ir*” de Arnaldo Antunes, na questão que indaga sobre o que representa a imagem do poema, tivemos respostas como:

²Disponível em: <https://gediscursivos.wordpress.com/tag/arnaldo-antunes/>.

Aluna LA: “O poema representa um rio”.

Aluno WL: “Representa uma roda”.

Aluna SH: “A imagem no centro forma um octágono, mas se observarmos com atenção, forma a palavra “rio”, ou o “ir” ”.

Aluna GH: “A palavra rio e também ao contrário o ir”.

Aluna MC: “O mundo de água”.

A maioria dos alunos respondeu como a aluna LA: “o poema representa um rio”, embora os alunos dessem respostas criativas para a questão, através dessas respostas, percebemos que a forma circular do poema foi o que mais chamou a atenção deles; no entanto, não conseguiram associar a imagem à parte escrita, ou seja, não observaram que na imagem formada pelo poema não há a extensão de rio, isto é, o seu fluir, e que por isso, a forma em círculo pode significar que o rio está se acabando, indo embora, secando, formando assim, a imagem de pequenas poças ou de um funil. Apenas a aluna MQ conseguiu interpretar dessa maneira. Segundo a aluna MQ: “o rio está indo embora porque a água está acabando”.

Na resposta da aluna SH, observamos a preocupação com a nomenclatura. Ela não consegue explicar o que lê, mas chega a nomear a figura geométrica do poema. Nota-se nessa resposta um resquício do método tradicional de ensino em que a maior preocupação é em nomear, classificar: “forma um octágono”. Por outro lado, percebe-se na resposta uma sensibilidade para o aspecto imagético do poema.

Também observou-se a dificuldade dos alunos em fazer a leitura do texto. Eles ainda estavam presos à linearidade da frase, ignorando outras direções de leitura e por isso ficaram muito confusos ao lerem o poema.

O segundo poema analisado foi o poema *A chuva*³, também de Arnaldo Antunes:

A Chuva

*A chuva derrubou as pontes. A chuva transbordou os rios.
A chuva molhou os transeuntes. A chuva encharcou as
praças. A chuva enferrujou as máquinas. A chuva enfureceu
as marés. A chuva e seu cheiro de terra. A chuva com sua
cabeleira. A chuva esburacou as pedras. A chuva alagou a
favela. A chuva de canivetes.
[...] Arnaldo Antunes*

³ Texto disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3166/a-chuva>.

Na questão que tratava do recurso mais utilizado pelo poema: o visual ou o sonoro, dentre as diferentes respostas, tivemos as seguintes:

Aluna LA: “Sonoro, pois fala muito que a chuva derruba as coisas, entre outras coisas que quando eu li, eu pensei no barulho que sai daquelas coisas”.

Aluna GY: “Visual, pois o texto nos traz a visão dos acontecimentos pela imaginação”.

Aluna MQ: “Visual, pois não tem som de chuva caindo ou de quando ela transforma ou destrói as coisas”.

Aluna JR: “O sonoro, pois não tem imagens, só palavras”.

Aluno IR: “Visual, porque é um texto para ler”.

Aluna LD: “Visual, pois o texto sonoro é interpretado por sons e o visual é ler”.

Como podemos observar, os alunos LA e GY, embora divergissem quanto ao recurso mais utilizado no texto (sonoro, visual), construíram suas respostas com base na semântica do poema, ou seja, construíram sentidos a partir das ações da chuva descritas no texto. A maioria da turma também respondeu com base nos sentidos que construíram a partir das ações da chuva, mostrando que os alunos focaram na semântica do texto e não atentaram para as outras camadas do texto poético como o aspecto imagético do poema como um todo, imitando a chuva. Não atentaram para o tamanho dos versos, para a repetição da palavra “chuva” que realça sua ação desintegradora.

Na resposta da aluna MQ percebemos que a aluna não identificou a camada sonora do texto, pois provavelmente, esperava que ela estivesse mais explícita no poema, representada, por exemplo, por alguma onomatopeia.

A aluna JR, embora também não tenha observado a sonoridade do poema através da repetição da palavra “chuva” e do plural de algumas palavras, destacou o fato do poema não formar imagem, o que não corresponde à verdade. Já o aluno IR levou em conta apenas o fato de que para ler um poema é preciso observar sua imagem, isto é, seu formato, não analisando a camada interna do texto. Além disso, sua resposta deixa implícita também a ideia errônea de que os sons não podem ser representados pela escrita. A aluna LD também demonstra ter um pensamento parecido com o aluno IR, não reconhecendo os recursos do estrato fônico presentes no poema. Apenas duas alunas perceberam o estrato fônico do poema:

Aluna SF: “Sonoro. A repetição da palavra “chuva” facilita a identificação das informações no texto, contudo, o som da repetição proporciona a visualização mental dos fatos datados no poema”.

Aluna IB: “O sonoro, já que a repetição da palavra “chuva” traz aos nossos ouvidos um barulho de “chuá, chuá” um barulho que fazemos quando crianças para representar a chuva”.

Conforme pudemos observar, a maioria dos alunos não esteve atenta à camada sonora do poema, e mesmo os que responderam que o recurso mais utilizado foi o sonoro, não identificaram de que forma o som estava presente no texto. Mesmo as alunas SF e IB não identificaram completamente a camada sonora do poema passando despercebida a sonoridade presente no plural de algumas palavras, a frequência do fonema /Xê/ na palavra chuva imitando o som da chuva. Assim, a questão demonstrou a necessidade de se trabalhar a camada sonora e também visual do poema.

Na análise do poema *Pássaro na vertical*⁴ na questão - *Por que a partir da quinta linha as palavras do texto começam a ter uma disposição diferente?* - quase a totalidade dos alunos respondeu que seria para formar a imagem de um pássaro. Apenas a aluna JR ampliou esse sentido dizendo: “para ter uma diferença entre os outros textos e ter uma comparação com o título”. A aluna JR associou o título à imagem do poema, além de destacar que, em comparação com outros textos, esse título chama a atenção pela distribuição dos versos no papel. Porém, nenhum aluno atentou para o fato de que a partir da quinta linha o verso é quebrado devido ao tiro que o pássaro leva, interrompendo seu voo. Mais uma vez o diagnóstico apontou a necessidade de se trabalhar a estrutura do texto poético, principalmente a camada fônica e visual. Para os alunos, ler um poema e ler um texto não poético não fazia muita diferença. Eles ainda não tinham percepção das camadas semânticas latentes, do aspecto sonoro, do tamanho dos versos, da repetição como recurso estilístico, no uso de recursos tipográficos, da posição das palavras na frase, além de outros elementos que só mesmo quem tem algum treinamento pode notar. Veja o texto:

⁴Fonte: NEVES. Libério. Pedra solidão. Belo Horizonte: Movimento Perspectiva, 1965. In:http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/ativ_port2.pdf acesso em 10/07/2016. Prova Brasil.

Pássaro em vertical

*Cantava o pássaro e voava
 Cantava para lá
 Voava para cá
 Voava o pássaro e cantava
 De
 Repente
 Um
 Tiro
 Seco
 Penas fofas
 Leves plumas
 Mole espuma
 E um risco
 Surdo
 N
 O
 R
 T
 E
 S
 U
 L*

Figura 2: poema *Pássaro na vertical*

Na pergunta - *Por que o texto passa a ser escrito com apenas uma palavra em cada linha* - tivemos as seguintes respostas entre outras:

Aluna MC: “Para sentir a emoção de cada palavra”.

Aluna MQ: “Para se formar o bico do passarinho”.

Aluna SF: “Para dar ênfase à morte do pássaro, para impactar o leitor com o fato de que o pássaro estava voando tranquilamente e de repente foi machucado”.

Aluna LA: “Para representar a posição Norte e Sul em uma bússula ou em uma rosa dos ventos”.

Aluno JD: “Para dar forma à imagem por trás das letras”.

Mais uma vez a criatividade dos alunos nos surpreendeu, contudo, apenas a aluna SF percebeu que o fato de o texto passar a ser grafado apenas com uma palavra por verso representa que o pássaro foi atingido por um tiro diminuindo, dessa forma, o ritmo do poema o que representa também a falta de movimento do pássaro que, até então, voava de um lado para o outro até a sua total inércia diante da morte e queda. A maioria dos alunos, como MQ e JD focou apenas na imagem que o poema forma. A aluna LA, embora não tenha feito a associação entre a grafia, o estrato visual e a camada semântica do poema, buscou atribuir sentido conforme seus conhecimentos prévios acerca das palavras Norte e Sul, associando-a aos instrumentos de direcionamento bússola e rosa dos ventos.

A esse respeito, assim como Solé (1998) e Luiz e Ferro (2011) já citados nesse trabalho, Kleiman (2002) afirma: “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (KLEIMAN, 2002, p.13).

Na questão - *Que efeito de sentido podemos atribuir à forma como as palavras Norte e Sul foram escritas no texto? (na posição vertical)* - nenhum aluno percebeu que a posição vertical das palavras Norte e Sul estava associada à queda do pássaro. Muitos relataram não ter entendido a pergunta e outros deixaram a questão em branco. A seguir, algumas respostas:

Aluna LA: “É que o pássaro não fica em um só lugar, ele voa de Norte a Sul”.

Aluna MQ: “Que não se sabe de onde veio o tiro, se é do Norte ou do Sul”.

Aluna SF: “Há um efeito de contrariedade, pois são palavras opostas. Isso indica também a direção que as plumas e as penas foram após o tiro”.

Aluno JB: “Atribuí o sentido de local ou região”.

Aluno JD: “Para dar noção de sentido, direção”.

De acordo com as respostas, pudemos perceber que os alunos não conseguiram compreender que se tratava da direção da queda do pássaro. Apenas a aluna SF deixou subentendido esse sentido. JB dá uma resposta ao pé da letra como, tradicionalmente, as respostas costumam ser dadas associando as duas palavras à noção de espaço como localização da ave. O aluno JD atentou para o sentido de direção, porém não fez a associação entre as direções e a queda do pássaro.

Na questão - *Você acha que a parte visual contribuiu para a compreensão do texto? Explique* - A maioria dos alunos concordou que sim, e apenas dois discordaram. Os jovens perceberam a importância do visual na compreensão do texto, contudo ficaram presos à ideia da imagem do pássaro, não associando a parte escrita à imagem, deixando de depreender outros sentidos.

A superficialidade da leitura dos alunos demonstrou o quanto era necessário que se trabalhasse a leitura do texto em seus aspectos morfosintáticos, semânticos, fônicos e visuais. Esses aspectos, com certeza, contribuiriam para ampliar a capacidade de construção dos sentidos do texto pelos alunos.

Além de percebermos alguns conceitos tradicionais de poesia, muito presentes nas respostas dos alunos, também constatamos que muitos tinham a concepção de texto como folha cheia de palavras lineares. A disposição visual das palavras e o espaço em branco para eles eram insignificantes. Acompanhemos a resposta do aluno IR: “não, porque não muda

nada nele”. Percebemos nessa resposta, como nas de outros estudantes, a total falta de consciência da importância desses estratos poéticos, outro dado importante. As respostas dos alunos às questões sobre o poema *Pássaro na vertical* mostram que o ensino de poesia, no Ensino Fundamental, ainda está muito preso à linearidade das palavras na página. A importância desses elementos na criação poética remonta a Mallarmé e, no Brasil, ao surgimento da poesia concreta, com os irmãos Campos, Décio Pignatari e outros. É espantoso como alguns livros didáticos ao apresentarem poemas aos alunos, ainda estão atrelados à posição tradicional das palavras na página. É bem possível que se esses estratos poéticos fossem mais explorados, a leitura no Ensino Fundamental estaria bem menos travada.

Assim, o diagnóstico apontou a necessidade dos alunos de conhecerem mais os estratos poéticos para que pudessem construir um olhar mais globalizado do poema. Dessa forma, trabalhando o texto poético com uma metodologia adequada é possível aprimorar a leitura de poesia na escola, explorando os diversos estratos do texto, ampliando a percepção estética do aluno, convidando-o a entrar no poema a partir de diversos ângulos. Ler texto poético supõe, portanto, uma aprendizagem, como propõe Rildo Cosson:

A análise literária, ao contrário, toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de integração se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária. A segunda é que, como já o afirmamos acima, aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura. Esse aprendizado pode ser bem ou malsucedido, dependendo da maneira como foi efetivado, mas não deixará de trazer consequências para a formação do leitor. Nesse sentido, quem passou pela escola preenchendo fichas de leitura meramente classificatórias terá grande dificuldade de apreciar a beleza de uma obra literária mais complexa, mas não sentirá dificuldade de fruir a ficção que se lhe oferece nas bancas de revistas. Longe de destruir a magia das obras, a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade (COSSON, 2014, p. 29).

Como pudemos observar, os dados analisados no diagnóstico inicial apontaram que apenas uma pequena parcela dos alunos pesquisados fizeram inferências satisfatórias acerca do texto poético. A maioria deles fez uma interpretação superficial do poema. Tivemos a impressão de que o texto literário era visto por eles como um monumento a ser reverenciado, como afirma Cosson (2014) citando Chiappini:

Desse modo, cumpre não esquecer as ponderações de Lígia Chiappini Leite em *Invasão da Catedral: - literatura e ensino em debate* (1983). Para ela, o professor de Literatura não pode subscrever o preconceito de texto literário como monumento, posto na sala de aula apenas para reverência e admiração do gênio humano. Bem

diferente disso, é seu dever explorar ao máximo, com seus alunos, as potencialidades desse tipo de texto. Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos (COSSON, 2014, p. 29).

Desse modo, pensar em abordagens significativas do texto poético, com caminhos diferentes do ramerrão escolar tentando promover uma leitura mais ampla, por meio da relação da poesia com as canções de MPB, foi o desafio lançado através das oficinas que aconteceram. Aliado a outros problemas de infraestrutura (cabedal dos professores, biblioteca sem um projeto de leitura, livros didáticos) a leitura engessada e escassa de poesia por boa parte dos alunos, bem como a indiferença diante do ensino de poesia podem ter sido alguns dos motivos da ausência de capacidade leitora que observamos nos alunos. Assim, buscar quais seriam as variáveis a serem consideradas mais adequadas para ensinar, encorajando a compreensão do texto, a criação no processo de leitura e o engajamento dos alunos nas atividades foi o objetivo da nossa proposta, que demandou um trabalho altamente produtivo em sala de aula durante as oficinas.

5.4 A PRIMEIRA OFICINA

Nesta primeira oficina trabalhamos atividades envolvendo uma canção (letra e melodia) e um poema. Propusemos atividades que pudessem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da capacidade de ouvir o texto, sentir sua camada sonora, o fraseado de alguns instrumentos, a voz do cantor, no caso da canção. Não deixamos de ressaltar na canção o ritmo, tentando mostrar para o aluno que a musicalidade está enlaçada à letra, mas frisamos que esse mesmo ritmo não está ausente no poema. Com um poema e uma canção, tivemos a pretensão não apenas de sensibilizar os alunos para a poesia através da música, mas de levar os estudantes a ter alguma consciência do corpo musical e verbal do texto, enfim, tentamos mostrar a eles que seriam capazes de perceber alguma relação entre som e linguagem verbal. A leitura oral também foi elemento prioritário nessa oficina a fim de que o aluno sentisse com mais facilidade o ritmo e a sonoridade dos dois textos, isto é, a canção e o poema. Esses dois elementos são fundamentais para que haja uma consciência da relação entre som e sentido. A experiência de ler o texto em voz alta possibilita ao aluno aperfeiçoar sua leitura uma vez que nesse ato ele conjuga visão e audição (SOUZA, 2007, p. 52-53).

A música trabalhada foi *Festa do interior*, de Moraes Moreira e Abel Silva, interpretada por Gal Costa. O poema escolhido foi *Profundamente*, de Manuel Bandeira. Ambos os textos descrevem uma *Festa Junina*, porém a partir de perspectivas diferentes. Decidimos escolher esse tema com a intenção de associar as atividades desenvolvidas nas oficinas com o cotidiano dos alunos (já que estávamos no mês de junho) de forma que as atividades pudessem chamar sua atenção envolvendo-os nas atividades e motivando-os para o assunto principal a ser tratado: a poesia. Num primeiro momento trabalhamos a música *Festa do Interior* e, posteriormente, o poema *Profundamente*, alinhavando os dois textos ao propósito dessa oficina.

Elementos de análise:	Estrato fônico, visual e as estratégias musicais.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver nos alunos o gosto pela leitura do texto poético. - Ampliar o conhecimento dos jovens na <u>leitura</u> do texto poético. - Interpretar o texto poético levando em conta seus recursos de expressividade. - Relacionar o texto que está sendo lido com o ritmo musical. - Reconhecer a presença de figuras de linguagem.
Habilidades⁵	<ul style="list-style-type: none"> - 14.0 ⁶Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso poético, na compreensão e na produção de textos. - 14.1 Relacionar sensações e impressões despertadas pela leitura de poemas à exploração da dimensão material das palavras. - 14.3 Interpretar efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos musicais (ritmo, rima, aliteração, assonância, eco, onomatopéia, etc.) em poemas. - 14.4 Relacionar efeitos de sentido de um poema ao uso de estratégias musicais de distribuição, repetição, acréscimo, corte ou substituição de fonemas/sons (ritmo, onomatopéia, aliteração, assonância, eco, metáfora sonora, rima, paronomásia).

⁵ As habilidades selecionadas foram retiradas dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2014). Trata-se da proposta curricular oficial do estado de Minas Gerais, que estabelece conhecimentos, habilidades e competências a serem alcançadas pelos alunos na educação básica.

⁶ A numeração corresponde ao detalhamento das habilidades de acordo com o CBC.

Desenvolvimento de atividade:	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa, oral e dramática de poemas. - Apresentação das obras e dos autores da obra. - Audição de músicas. - Interpretação de poemas e músicas oralmente e por escrito. - Produção de poemas.
Tempo estimado:	8 aulas ⁷
Poemas/músicas/textos:	<ul style="list-style-type: none"> - videoclip da canção Festa do interior - Moraes Moreira e Abel Silva⁸ - Sobre a música Festa do interior, de Moraes Moreira e Abel Silva⁹ - Sobre os autores: Abel Ferreira da Silva¹⁰ Antônio Carlos Moreira Pires¹¹ Manuel Bandeira¹² - Música: <i>Festa do interior</i>, de Moraes Moreira e Abel Silva¹³ - Poema <i>Profundamente</i>, de Manuel Bandeira¹⁴ - Música: <i>olha pro céu, meu amor</i>¹⁵ - Ciranda Cirandinha, xilogravura de Amaro Francisco¹⁶ - Música <i>Piriri</i>, de Luiz Gonzaga¹⁷ - <i>Tela Festa de São João</i>, de Alfredo Volpi -1953¹⁸ - Poema <i>Noite de São João</i>, de Décio Valente¹⁹ -Elementos do poema²⁰ -Vídeo <i>Essa tal Festa Junina</i>²¹ - <i>Vídeo História da Origem das Festas Juninas</i>²²
Recurso necessário	<p>Cópias de Poemas, músicas e outros textos. Videoclips Data show Aparelho sonoro /computador</p>

⁷ Uma aula no Ensino Fundamental II equivale a 1(uma) hora .

⁸ Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=Festa+no+interior+letra. Acesso em: 02/06/2017.

⁹ Disponível em: Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Festa_do_Interior. Acesso em: 04/06/2017. Adaptado.

¹⁰ Disponível em: <http://www.arquivors.com/gilfrancisco12.htm>. Acesso em 04/06/2017.

¹¹ Disponível em: <http://www.mpbnet.com.br/musicos/moraes.moreira/> Acesso em 04/06/2017.

¹² Disponível em: http://www.ebiografia.com/manuel_bandeira/. Acesso em 04/06/2017. Adaptado.

¹³ Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/gal-costa/festa-do-interior.html>. Acesso em 04/06/2017.

¹⁴ Disponível em: http://www.releituras.com/mbandeira_profundamente.asp. Acesso em 04/06/2017.

¹⁵ Disponível em: <http://www.suasletras.com/letra/Luiz-Gonzaga/Olha-Pro-Ceu/15955>. Acesso em 14/06/2017.

¹⁶ Disponível em: <http://www.revistaprosaversoarte.com/festas-juninas-nas-artes/>. Acesso em 14/06/2017.

¹⁷ <https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/1007328/>. Acesso em 14/07/2017.

¹⁸ <http://www.elfikurten.com.br/2016/06/festas-juninas.html>. Acesso em 14/06/2017.

¹⁹ Disponível em: <https://peregrinacultural.wordpress.com/2011/06/22/noite-de-sao-joao-poesia-de-decio-valente/>. Acesso em 14/06/2017.

²⁰ Disponível em: http://blogprofessorgidelcioalvessantalves.blogspot.com.br/2014/04/genero-textual-poemas-6-ano_30.html. Acesso em 15/06/2017. Adaptado.

²¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=S0jJ4JGknY4&t=1s>. Acesso em 02/06/2017.

²² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rpwHSbIq41g>. Acesso em 02/06/2017.

5.4.1 A Música *Festa do Interior*: os recursos de expressividade e o ritmo musical

5.4.1.1 Motivação

Para dar início a este trabalho, os alunos foram encaminhados para o auditório da escola. Lá, primeiramente, fizemos uma discussão oral. Nesta fase, apresentei algumas perguntas aos alunos a respeito das Festas Juninas de que eles já haviam participado a fim de introduzir o assunto que iríamos abordar durante a oficina.

5.4.1.1.1 Discussão oral:

- Você já participou de alguma festa no interior?
- De que você se lembra nas festas de interior?
- Festa nos remete a quê?
- No que se refere ao relacionamento das pessoas, como você vê o interior? E a cidade grande?

Alguns alunos responderam que já tinham participado de Festas Juninas no interior. A aluna ER contou um fato que ocorreu com ela e as amigas durante uma Festa Junina de que participaram. Ela gostou muito, mas teve vergonha de dançar. Fui fazendo algumas perguntas de forma que os alunos construíssem mentalmente o cenário de uma Festa Junina, direcionando-os para que descrevessem o que havia nessas festas como comida, danças, pessoas alegres, namorados, vestimentas e outros elementos como fogueira, balões, até chegar à questão que mais importava: a música. Então, fui sondando o que os alunos conheciam e somando ao que pretendia que eles soubessem. Sobre a música, disseram ter um ritmo alegre; que é típica do nordeste, embora seja conhecida em todas as regiões do Brasil. A aluna IB disse que já tinha participado de uma festa na roça e que na escola essa comemoração acontece todos os anos. Afirmou que tal acontecimento era de cunho religioso e que havia barraquinhas, bingo, etc. Outros alunos também descreveram alguns saraus de que já haviam participado e chegaram à conclusão de que a Festa Junina é um evento que se tornou cultural. A partir desses dados, alguns alunos ficaram curiosos para saber como surgiu essa comemoração. Então passei o vídeo *Essa Tal Festa Junina* para eles se inteirarem melhor do surgimento desse acontecimento tão comum em nosso país.



Figura 3: Imagem do vídeo *Essa Tal Festa Junina*

5.4.1.2 A Introdução

Segundo o que propõe Cosson (2014), a etapa de introdução de um texto em sala é o momento em que o aluno toma conhecimento da obra e do(s) autor(es), antes mesmo da leitura do texto em estudo. Após exibição e comentário do vídeo, foi feita uma breve apresentação sobre os autores e os textos que iríamos analisar: a música *Festa do interior*, de Morais Moreira e Abel Silva e o poema *Profundamente*, de Manuel Bandeira. Os alunos fizeram a leitura dos textos e tomaram conhecimento da biografia dos autores.

Conforme Luiz e Ferro (2011), citados neste trabalho, “é crucial, portanto, comprometer-se com uma educação leitora, que priorize o percurso que o aluno realiza para construir e reconstruir o significado do texto, bem como a ampliação de seu repertório textual, linguístico e estético” (LUIZ e FERRO, 2011, p. 135, grifo nosso). Nessa perspectiva, apresentar os autores e a obra do texto em estudo faz parte da construção desse percurso para construção dos sentidos, já que é nesse momento que o aluno tem o primeiro contato com o que irá ler. Além disso, é fundamental respeitar o percurso do aluno, como propõem os autores.

5.4.1.3 Leitura dos textos

O passo seguinte foi a leitura, que pode tanto contribuir como também comprometer a compreensão do texto se não for bem realizada. Atentos a esse fato, demos sequência à atividade, na expectativa de que os alunos desenvolvessem a oralidade, aprimorando a dicção, ampliando a percepção do aspecto sonoro do texto poético através da própria voz e expressão de cada leitor. Essa prática contribuiu para associar a letra ao ritmo, refinar a percepção musical, levando os jovens ao aprimoramento da leitura e conseqüentemente da compreensão do texto, além de resgatar a tradição oral da poesia. Durante essa atividade, não perdemos de vista a lição de Souza (2007), citada nesse trabalho, de que é a voz que possibilita o sentido:

“mesmo que contasse com o suporte da escrita, na Idade Média, a voz permanecia ainda como legitimadora e instauradora de sentidos em um texto” (SOUZA, 2007, p. 30).

Dando continuidade ao nosso trabalho, os alunos fizeram a leitura silenciosa e depois oral dos textos em estudo de diversas formas: individualmente e em conjunto. Nesse aspecto, procurei mostrar para eles o modo arrastado como estavam lendo. Ressaltei a importância do ritmo, da entonação, da dicção, das pausas, como recursos para neutralizar a leitura arrastada que faziam do poema, deixando em evidência que apenas com a leitura silenciosa não era possível reconhecer esses traços. Eles mesmos foram identificando suas dificuldades e a dos colegas. Assim, quando algum aluno apresentava dificuldade na leitura, o outro colega já pedia para ler, demonstrando certa impaciência. A timidez e a dificuldade de leitura dos alunos contribuíram para que alguns desistissem de ler.



Figura 4: Aluno GH fazendo a leitura da música *Festa do Interior*

Depois das várias leituras realizadas pelos estudantes, o ator IS, convidado especialmente para a produção desta oficina, fez a leitura dramática dos textos, lendo-os de várias formas, chamando a atenção dos alunos para as diversas maneiras de se ler um poema e o que essas diferentes formas provocam na análise como outra construção de sentidos.



Figura 5: Ator IS fazendo a leitura dramática dos textos analisados

IS iniciou a atividade com a leitura da música *Festa do Interior*. Os alunos gostaram muito. A aluna AY disse que se emocionou durante a leitura: “parece que a forma dele ler mexe com as nossas emoções. Senti mais o texto. Como se a gente vivesse o que ele está lendo”.

Depois da primeira leitura do ator, incentivei os alunos a fazerem comparações entre as leituras que realizaram e a do ator a fim de que percebessem o que mudou. Busquei levá-los a refletir sobre como as formas de ler um texto pode interferir em sua compreensão. A aluna IB disse que “ele leu melhor do que nós, leu de uma forma agradável”. A esse respeito IB afirmou que “ele leu com sentimento. A entonação dele foi melhor do que a nossa, ele leu de forma mais agradável. A gente entende melhor quando a gente lê com sentimento”.

Em seguida o ator fez a leitura do poema *Profundamente*, de Manuel Bandeira. Após a leitura, os alunos perceberam ainda mais a entonação e o ritmo, sentiram também um forte contraste entre a leitura do ator e a deles. A aluna MC disse que o ator leu esse poema “cabisbaixo”. IB complementou que, embora os dois textos tenham a mesma temática, possuem entonações diferentes. Continuei insistindo sobre o que mais haviam percebido na leitura do ator, chamando a atenção para a pontuação, as pausas, a tonicidade dos versos. Perguntei se havia uma forma “certa” de se ler o texto e a aluna IB garantiu que “o poeta queria que cada leitor desse uma entonação diferente” (referindo-se à entonação dada à música e ao poema, ou seja, a música sendo mais alegre e o poema, mais triste). MC quis saber do ator “como ele aprendeu a ler poema, expressando um sentimento natural”. Aproveitei a oportunidade para perguntar aos alunos se precisamos aprender a ler poemas. IB interrompeu respondendo ela mesma a pergunta de MC, insistindo que “temos que dar emoção ao texto que estamos lendo, não podemos simplesmente ler as palavras de forma vazia ou sem sentimento de acordo com o que está escrito. Temos que sentir o texto para sentir o sentimento que ele (se referindo ao autor) sentiu”. Indaguei aos alunos se o leitor também atribui sentido ao texto. Eles responderam positivamente. Respondendo à pergunta da aluna MC, expliquei que IS é ator e que estuda o texto antes de lê-lo. Perguntei a eles como nós, que não somos atores, fazemos para compreender a forma de se ler o texto; expliquei melhor a questão: que pistas o texto nos dá para que possamos fazer a leitura adequada? Alguns responderam que seria a pontuação, o ritmo, a musicalidade. Percebi então que alguns deles haviam entendido a proposta da oficina.

O ator leu o poema e a música mais algumas vezes para que os alunos pudessem fruir mais os textos, dando entonações diferentes a fim de que eles fossem capazes de perceber como as diversas formas de se ler um texto seduzem o leitor e ajudam na compreensão.

Chamei atenção dos jovens para o fato de *Festa do Interior* ser uma canção e que, por isso, o som e o ritmo eram mais intensificados nessa composição. Assim, provoquei os alunos através da seguinte pergunta - *Se o poema Profundamente tivesse sido musicado, teria o mesmo ritmo musical que o da música de Moraes Moreira e Abel Silva?* - logo responderam que não, “porque são diferentes”. Expliquei ainda para os alunos que nos textos algumas palavras e expressões podem ter sua intencionalidade e que outras escapam às intenções do autor. Dando sequência à oficina, os alunos ouviram a música *Festa do Interior*, interpretada por de Gal Costa.



Figura 6: Imagem do vídeo da música *Festa do Interior*

Realmente, o objetivo da leitura dramática realizada pelo ator foi levar os alunos a perceberem o quanto a leitura interfere no(s) sentido(s) do texto poético e que muita coisa se perde através de uma leitura mal feita, sem a entonação e o ritmo adequados. Dessa forma, procurei levar os alunos a perceberem que já começamos a apreender os sentidos do texto através da própria leitura e, no caso específico do texto poético, a leitura oral auxilia na interpretação dos seus sentidos, pois ao tirar a poesia do papel e transformá-la em voz, em som, ela ganha outra dimensão, o que é menos perceptível na leitura silenciosa. Como já salientamos, nesse primeiro momento, muitos alunos apresentaram dificuldades na leitura oral, contudo, podemos destacar como fator importante o fato de os alunos terem percebido a importância de uma leitura bem feita através da leitura dramática realizada pelo ator IS. Com essa análise, ficou muito clara para mim e para os alunos a importância da oralidade na leitura de um poema e o quanto ela torna o texto mais vivo, mais sedutor para os leitores.

5.4.1.4 Interpretação Interna

5.4.1.4.1 A primeira interpretação

Após as leituras, pedi que os alunos realizassem a primeira interpretação respondendo às seguintes perguntas:

- Em qual das leituras, (a oral individual, a oral coletiva, a do intérprete) a letra da música ficou mais interessante?
- A que você atribui isso?
- Você acha que a leitura da canção interfere na sua compreensão? Explique.

Ao analisar as respostas dos alunos, observei que a maioria percebeu a importância da leitura na construção dos sentidos do texto respondendo entre outros:

Aluna ER: “Sim, pois a forma de leitura modifica a forma de entender e interpretar o poema”.

Aluna IB: “Sim, porque quando ele é lido “corretamente”, conseguimos entender melhor”.

Aluno JB: “Sim, pois se lermos de qualquer forma, o entendimento será difícil ao interpretar o poema”.

Uma pequena parte dos alunos, embora tivesse percebido a diferença entre as leituras realizadas e a do ator, que deu mais ênfase à entonação, não conseguiu associar a forma dada às leituras à compreensão dos textos, respondendo:

Aluna LA: “Não, tenho o mesmo entendimento de qualquer uma das formas da leitura”.

Aluno JA: “Não. Porque é quase a mesma coisa as leituras”.

Embora a maioria dos alunos tenha assimilado bem a proposta dessa primeira parte da oficina, foi necessário trabalhar ainda mais alguns elementos do texto poético. Nas aulas seguintes, retomei os aspectos que envolvem a leitura como entonação, sonoridade, ritmo, dicção, musicalidade, fruição e de que forma esses elementos podem contribuir para a compreensão do texto.

5.4.1.4.2 A segunda interpretação

Na primeira interpretação focamos a leitura e na segunda, a análise dos textos em estudo. Na primeira parte analisamos a música *Festa do Interior*.

Texto I:

Festa no interior - Morais Moreira e Abel Silva

*Fagulhas, pontas de agulhas
Brilham estrelas de São João
Babados, xotes e xaxados
Segura as pontas meu coração*

*Bombas na guerra-magia
Ninguém matava, ninguém morria
Nas trincheiras da alegria
O que explodia era o amor (bis)*

*E ardia aquela fogueira
Que me esquentava a vida inteira
Eterna noite sempre a primeira
Festa do Interior*

[Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/gal-costa/festa-do-interior.html>]

Antes de começarmos a analisar a canção, vários alunos pediram para lê-la. Ficaram muito empolgados com as leituras que havíamos feito antes e agora queriam fazer a leitura imitando o ator. Essa empolgação durou várias aulas. Depois das leituras, começamos a análise da canção. Os alunos responderam algumas questões escritas que foram formuladas. A primeira questão que trabalhamos foi a compreensão do vocabulário. Não só permiti que eles pesquisassem no dicionário o significado de algumas palavras, mas também sondei o que já conheciam. Percebi que os vocábulos típicos do nordeste como *pontas de agulhas*, *babados*, *xotes e xaxados*, a maioria não conhecia. Além disso, na expressão “pontas de agulhas” os alunos tiveram mais dificuldade ainda, visto que não encontraram o significado (balões com pontas) no dicionário.

Na questão que perguntava - *Qual situação é descrita no texto?* - alguns alunos disseram que se tratava de uma festa, contudo o aluno IR respondeu: “pensei que era uma guerra” referindo-se aos vocábulos que remetem ao campo semântico da palavra *guerra*, presentes no texto. Aproveitei a oportunidade para instigar os alunos a pensarem sobre a presença de elementos ligados a esse vocábulo no texto. Tratava-se afinal de uma festa ou de uma guerra, perguntei. SF disse que “é uma guerra que é uma festa”. Fomos explorando mais

o texto e os alunos foram percebendo que a guerra a que o texto se referia era a “guerra do amor” vivida pelo eu lírico durante uma Festa Junina no interior. Dando sequência à oficina, trabalhamos questões que remetiam aos aspectos visual, sonoro e semântico do texto.

No aspecto visual da canção, os alunos não tiveram muita dificuldade de perceber os elementos que remetiam ao brilho da fogueira e aos balões. Quanto aos aspectos sonoros, tiveram mais dificuldade de associar alguns fonemas como os sons do X, do B, do P e do S, presentes em algumas palavras, para sugerir sons produzidos pelas explosões dos fogos de artifício. Discutimos também a polissemia de algumas palavras e o sentido mais adequado delas no texto. Por exemplo, quanto ao vocábulo *babados*, primeiramente, os alunos relacionaram com o sentido de fofoca. Tive que estimulá-los a atentar para os babados dos vestidos das moças. Também a palavra *pontas* chamou a atenção deles no verso “*segura as pontas meu coração*”. Quando perguntei a eles de quem seria essa “*fala*”, alguns responderam que era do autor e outros do eu lírico. Dessa forma, surgiu a discussão sobre a diferença entre essas duas vozes, até chegarem à conclusão de que se tratava do eu lírico. Quando os alunos perceberam que esse “eu” estava apaixonado, fizeram comentários sobre o ato de se apaixonar. A aluna SF disse que “melhor seria se apaixonar pela comida da festa porque ela não nos decepciona”.

Também discutimos o conceito de metáfora e a importância dela na música. Nessa questão, depois de esclarecer a eles como se constrói uma metáfora, os alunos não tiveram dificuldade de encontrar exemplos dessa figura na canção e de associar algumas palavras ao sentido conotativo estabelecido por ela, presente nos verbos *arder*, *esquentar* e em outros vocábulos ou expressões como *explodir*, *trincheiras da alegria*, *bombas*, *guerra magia*, etc.

Também chamamos a atenção dos jovens para o uso de dois tempos verbais (presente e pretérito imperfeito, respectivamente) associando o uso desses tempos ao efeito de sentido que eles provocam no texto. O imperfeito sugere ação inacabada e acena para o passado, o que não acontece com o presente, que aponta para o momento da recordação da festa. Além dos aspectos fonológicos, morfosintáticos e semânticos destacados nas demais questões, fizemos reflexões sobre elementos linguísticos que pudessem agregar algum sentido ao texto e não somente em classificar os tempos verbais, por exemplo. Tivemos a intenção de explorar mais a literariedade do poema-canção e não apenas fazer classificações, como costuma ocorrer em alguns exercícios de livros didáticos, conforme comentário de Martins e Versiani (2005) sobre o desencontro entre leitura literária e escola, já citado neste trabalho: “[...] tanto nas mediações cotidianas de leitura como nas mediações estabelecidas com base no livro didático, desconsidera-se o que há de literário nos textos a ser interpretado e explorado pelos

alunos, ao propor questões objetivas, estruturais e classificatórias” (MARTINS e VERSIANI, 2005, p. 19).

Apoiando-me nessa reflexão, provoquei os alunos a refletirem sobre o uso desses verbos até que percebessem que o uso do pretérito imperfeito dá a ideia de continuidade no passado enquanto o uso do presente do indicativo aponta para uma ação momentânea. Assim, no verso “*segura as pontas meu coração*”, da primeira estrofe, o eu lírico teve a sensação de recordar ações vividas no passado através de sua memória, como se estivesse acontecendo novamente, o que justifica a presença de verbos no presente. Na segunda estrofe, as ações pareciam ter duração maior, “a vida inteira”, sugeridas por verbos no pretérito imperfeito, devido à emoção que o eu lírico sentia no passado. Alguns alunos não tiveram dificuldade de explicar esses sentidos; outros, porém, ficaram calados apenas ouvindo as explicações dos colegas o que me pareceu que estavam entendendo, mas que não sabiam explicar.

Ainda nessa questão, ancorados na relação passado/presente, trabalhamos de forma implícita, a ideia de tempo cronológico e psicológico. Destacamos a distância temporal entre um eu lírico marcadamente mais jovem, na primeira estrofe, em que se encontrava apaixonado, e um eu lírico mais maduro, já na segunda estrofe, cheio de recordações do passado. Refletimos ainda sobre o uso do verbo *ser*, no verso “*a vida inteira eterna é a noite*”, a fim de que os alunos refletissem acerca do tempo presente contido na primeira estrofe e na intensidade da vivência de um passado que retorna. Inicialmente, os alunos perceberam a distância temporal entre a primeira e a segunda estrofe, mas tiveram muita dificuldade em diferenciar “os presentes” marcados no primeiro e no segundo bloco do poema. A aluna SF, bastante confusa, disse “mas se está na memória é passado” não levando em conta que em algum momento a ação verbal ocorreu no presente e foi vivenciada pelo eu lírico. Expliquei-lhe que, para o eu lírico, embora o fato recordado esteja no passado, usando o verbo no presente, era como se estivesse acontecendo naquele momento (momento da enunciação). Ao serem provocados, conseguiram então chegar à conclusão de que se tratava de tempos diferentes: um ocorrido na adolescência e que estava guardado nas lembranças e o outro atual, vivenciado no momento da enunciação vivida pelo eu lírico adulto. Nessa perspectiva, segundo Dias:

a enunciação é o acontecimento da constituição do enunciado. No acontecimento enunciativo, o articulável adquire formações legíveis, tendo em vista que o enunciável se faz pertinente na relação entre traços de memória (DIAS, 2012), advindos de enunciados outros, em outros tempos e lugares, e uma demanda atual, com vistas a significar o presente. Assim, as formas da língua são constitutivas da relação que se estabelece entre uma instância de presente do enunciar e uma instância de anterioridade da memória (DIAS, 2013, p. 9).

Analisando os verbos, é preciso considerar suas formas e categorias, suas possibilidades de significação, destacando os efeitos de sentido que cada tempo verbal realiza quando usado em um texto, principalmente quando se trata de poesia. As questões que remetem ao uso dos tempos verbais foram de suma importância para percebermos o quanto é possível trabalhar a gramática sem, contudo, nos restringirmos apenas à classificação. Através dessa questão, pudemos analisar o texto de uma forma mais significativa na construção dos sentidos do poema.

Quanto ao ritmo mais acelerado da música na última estrofe, os alunos também não compreenderam a associação do ritmo à letra, ou seja, no momento de ápice das emoções do eu lírico, em que seus sentimentos afloravam, como podemos perceber nos versos “*ardia aquela fogueira que me esquentava a vida inteira/eterna é a noite/ sempre a primeira/festa no interior*”. A aceleração do ritmo dos versos está associada à aceleração do seu coração. Somente após tirar algumas dúvidas, os alunos conseguiram perceber a associação entre o ritmo musical e a letra da canção. Ainda trabalhamos mais uma questão relacionando o tom agudo da melodia e da voz de Gal com a letra da canção. O tom mais alto dos versos explicita o tema em torno do qual gira todo o poema, ou seja, a forte emoção da primeira festa do interior do eu lírico, que ficou marcada nas suas lembranças e o fez reviver de uma forma intensa no presente.

5.4.2 O Poema *Profundamente*: os recursos de expressividade

5.4.2.1 A motivação

A segunda parte da primeira oficina foi a análise do poema *Profundamente*, de Manuel Bandeira. Como motivação, apresentei aos estudantes um quadro de autoria de Alfredo Volpi, *Festa de São João*, e em seguida fiz algumas perguntas sobre a obra a fim de que os alunos relacionassem a imagem ao tema *Festa Junina* (do interior) que vínhamos discutindo.



Figura 7: Quadro *Festa de São João* de Alfredo Volpi -1953

- Qual seria o tema desse quadro?
- O que sugere a você o formato das janelas e portas?
- O que está na frente da construção?
- Dê um título ao quadro.

Os alunos não tiveram dificuldade de relacionar o quadro ao tema *Festa Junina*. Assim, alguns responderam que o tema seria “Festa de São João; quadrilha; as bandeirinhas na festa de São João” entre outras respostas parecidas. Quanto aos formatos das janelas, a maioria relacionou às casas antigas e do interior, as formas geométricas também não passaram despercebidas assim como o mastro com as bandeirinhas na frente da construção. Dentre os títulos sugeridos pelos alunos, achei alguns bastante criativos como o de MQ: “São João visto às janelas”, e o de JA: “Mastro de São João” ou o de JD, “A festa das bandeirinhas”.

5.4.2.2 A Introdução

O poema *Profundamente* faz parte do livro *Estrela da vida inteira* e descreve uma recordação do eu lírico, uma Festa de São João, quando tinha seis anos. No poema notamos a alternância entre o tempo da enunciação, em que o eu lírico está mais maduro, e o tempo do enunciado, período da infância que retorna a partir das experiências que ele tem no presente.

Entre os temas mais comuns das obras de Bandeira estão a morte e a solidão. Ambos se insinuam em *Profundamente* através da saudade dos entes queridos. Os versos livres e brancos desse poema marcam a segunda fase da escrita de Bandeira quando se engajou no ideário modernista. Mostrei aos alunos que há nos versos uma brincadeira com as palavras, através da aliteração, presente nos fonemas /Sê/, /Bê/, como podemos constatar no verso “*estrandos de bombas luzes de Bengala*” e em outros, remetendo ao som da queima de pólvora. Esse efeito sonoro está também presente nos versos da primeira estrofe da canção de Morais Moreira: “*fagulhas, pontas de agulhas/brilham estrelas de São João/ babados, xotes e xaxados/segura as pontas meu coração*”.

Vale ressaltar que a leitura sobre a biografia do autor foi realizada na parte introdutória dessa oficina ao desenvolvermos a leitura oral dos textos. Para que os alunos também se inteirassem acerca desses saberes sobre o autor e da obra em análise, retomamos o poema, fazendo novamente a leitura sobre a biografia de Manuel Bandeira. Destacamos também alguns temas frequentes em sua obra como a infância, a solidão e a morte. A maioria dos alunos respondeu que não conhecia nada sobre o autor e que o primeiro poema que havia lido de autoria do poeta pernambucano era o texto *Profundamente*.

5.4.2.3 Interpretação Interna

5.4.2.3.1 A primeira interpretação

Texto II

Profundamente

Manuel Bandeira

*Quando ontem adormeci
Na noite de São João
Havia alegria e rumor
Estrondos de bombas luzes de Bengala
Vozes, cantigas e risos
Ao pé das fogueiras acesas.*

*No meio da noite despertei
Não ouvi mais vozes nem risos
Apenas balões
Passavam, errantes*

*Silenciosamente
Apenas de vez em quando
O ruído de um bonde
Cortava o silêncio
Como um túnel.
Onde estavam os que há pouco
Dançavam
Cantavam
E riam
Ao pé das fogueiras acesas?*

*— Estavam todos dormindo
Estavam todos deitados
Dormindo
Profundamente*

*

*Quando eu tinha seis anos
Não pude ver o fim da festa de São João
Porque adormeci*

*Hoje não ouço mais as vozes daquele tempo
Minha avó
Meu avô
Totônio Rodrigues
Tomásia
Rosa
Onde estão todos eles?*

*— Estão todos dormindo
Estão todos deitados
Dormindo
Profundamente.*

Dando continuidade ao trabalho, fizemos a leitura do poema algumas vezes e pedi para que cada aluno tentasse dar a entonação e o ritmo adequado aos versos conforme eles haviam aprendido com o ator. Também li o poema para os alunos, mas eles sugeriram que IB lesse novamente devido ao tom dramático que ela conseguiu dar ao texto semelhante ao do ator IS. Essa sugestão dos alunos demonstrou que eles já estavam desenvolvendo uma sensibilidade para a leitura do poema. Na análise, apresentamos questões que davam aos alunos condições de associar o texto de Bandeira à canção *Festa do Interior*. Esperava que eles percebessem o mesmo tema, mas com perspectivas diferentes, já que a música tem um tom mais de festejo, de alegria e os versos de Bandeira trazem uma atmosfera saudosista, melancólica. Algumas perguntas iniciais eram sobre o conteúdo do poema como: - *A que vozes o eu lírico está se referindo?* - ou - *Quem são Totônio Rodrigues, Tomásia e Rosa?* - a essas questões GS disse que as vozes eram “das pessoas que estavam na festa”. Já MA respondeu que “eram dos seus tios e avós”, assim como a maioria dos alunos. Sobre a pergunta: - *Quem são Totônio Rodrigues, Tomásia e Rosa?* - SM afirmou que se tratava dos avós de Manuel Bandeira, ainda confundindo o eu lírico com o autor do texto. Já WL disse que “eram pessoas amigas”, mas ER questionou dizendo que “não podemos afirmar isso, porque não tem nada no texto que comprove isso”. Essas diversas interpretações dos alunos, buscando elementos nem sempre explícitos no texto, me fizeram lembrar uma citação de Colomer:

A literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina “a se perceber” que há mais do que o que se diz explicitamente. Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente. Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar diante dos indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio (COLOMER, 2007, p. 70).

Verticalizando a análise do poema, trabalhamos a inferência também em relação ao tamanho dos versos da terceira estrofe. MA, assim como a maioria dos alunos, relacionou a diminuição do tamanho dos versos à diminuição dos ruídos da festa. Já SM associou o tamanho dos versos à “tristeza e desanimação do eu lírico”. Nessa questão percebi um avanço dos alunos em relação ao texto anterior, demonstrando que eles começaram a fazer uma leitura menos ingênua, refletindo sobre os sentidos latentes do texto poético. Conforme Colomer:

[...] a leitura de poemas desestabiliza a leitura espontânea, fere a ordem lógico-referencial de nossos hábitos de compreensão e representação do mundo e torna visível o processo de construção de sentido. A elipse, a concentração, o potencial

alusivo e a semantização de todos os níveis do texto próprios da poesia requerem um esforço interpretativo maior do que o habitual em outras leituras. Aprender a ler um poema é aprender a construir sua coerência, apoiando-se sucessivamente nas “zonas legíveis” para o leitor que busca o sentido através de entradas sucessivas. Com esta força de proceder se ampliam as competências de análise e de integração como operações intelectuais básicas em nossa interpretação da realidade (COLOMER, 2007, p. 177).

Também elaboramos questões relacionadas à polissemia de algumas palavras e expressões, como em *Dormindo Profundamente*, no final da quarta e da sétima estrofe. Num primeiro momento, a expressão sugere um sentido denotativo acenando para o verbo dormir. Já num segundo momento, no último verso do poema, toma uma dimensão conotativa, sendo sinônimo de morte, sendo que o eufemismo atenua no eu lírico a tragicidade da morte de seus familiares. Os alunos não tiveram dificuldade de fazer a associação entendendo bem a diferença entre os usos do verbo dormir nos dois contextos.

Chamamos a atenção dos jovens, na primeira estrofe, para a sonoridade do texto, principalmente nos versos quatro, cinco e seis, destacando a presença do fonema /sê/ e /bê/. Ressaltamos também o aspecto visual do poema através de palavras como luzes/bengalas, fogueiras/acesas. Já na segunda estrofe, como veremos adiante, exploramos o som combinando o semântico com a extensão dos versos. Levamos o aluno a perceber que, assim como o som da festa diminuía, os versos também se reduziam. Além disso, provoqueei-os para que percebessem a mudança do ritmo do poema a partir da terceira estrofe com a palavra *Silenciosamente*. Foi preciso trabalhar bastante essa questão, visto que muitos alunos ainda demonstravam um raciocínio como o de ER, citada anteriormente. Para essa aluna, todas as informações tinham que estar no texto de forma explícita. Instigar os alunos a perceber o que está além do que está escrito foi um desafio. Muitos ainda ficaram receosos com a análise.

5.4.2.3.1.1 Contextualização

Elaboramos também questões de contextualização relacionando os dois textos em estudo, a música *Festa do Interior* e o poema de Bandeira, *Profundamente*, destacando semelhanças e diferenças entre eles, tendo em vista o espaço, o tempo, e alguns sentimentos como amor/solidão, vida/morte, família-integração/solidão. Os alunos atrapalharam-se um pouco ao responderem essa questão. Sugeri que fizessem um quadro a fim de organizar as características de um e de outro texto. A maioria não teve dificuldade de perceber as semelhanças e diferenças entre as duas composições. No entanto, foi preciso direcionar a leitura de alguns alunos apontando pistas nos textos para que conseguissem desenvolver o

raciocínio. Dando sequência à contextualização, indaguei se eles viam as Festas Juninas do nordeste com a mesma simplicidade descrita no poema de Manuel Bandeira. Nessa questão pudemos relacionar o texto em estudo e o cotidiano dos alunos, às suas vivências e percepções do mundo, conforme propõe Aguiar:

O texto ficcional vale-se das referências da realidade histórica, em termos de tempos, ambientes, costumes, personagens, conflitos, sentimentos, para abstrair dos fatos as motivações humanas que os geraram e que são comuns a todos os homens. Ler ficção, por conseguinte, não é entrar num mundo mágico irreal e alienado, mas captar a realidade mais intangível, aquela sedimentada no imaginário a partir das ingerências do cotidiano da história individual e social (AGUIAR, 2012, p. 148).

Entre as diferenças citadas pelos alunos, alguns afirmaram que atualmente muitas Festas Juninas acontecem à luz do dia não necessitando de fogueiras “de verdade”, sendo apenas simbólicas. Também citaram como diferença a grandiosidade das festas que acontecem hoje em dia perdendo a simplicidade de antigamente, sendo as roupas “simuladas”, conforme a resposta da aluna SH.

5.4.2.3.2 Segunda Interpretação

Nessa fase trabalhamos questões que exploravam um pouco mais a construção dos sentidos do texto. Assim, retomamos o estudo da sonoridade que começamos a trabalhar na primeira interpretação, chamando a atenção dos alunos para o uso das palavras no plural através do fonema /Sê/ (e também do /Z/) como recurso estilístico nos primeiros quatro versos: “[...] Estrondos de bombas luzes de Bengala / Vozes, cantigas e risos/ Ao pé das fogueiras acesas. / No meio da noite despertei / Não ouvi mais vozes nem risos / Apenas balões / Passavam, errantes / [...]”. Como já afirmamos, a repetição desses fonemas sugere a queima da pólvora dos fogos de artifício. Além disso, no verso “*silenciosamente*” o som do fonema /S/ sugere silêncio marcado pelo som /siii/. Também os fonemas explosivos /tr/ e /b/ são associados às explosões provocadas pelos fogos de artifício, o que também marca um tom de brincadeira. Como afirma José Paulo Paes (1990), “poesia é brincar com palavras”.

Assim como na música *Festa do Interior*, os tempos do enunciado e da enunciação também se misturam no poema. Os alunos compreenderam um pouco melhor o que havíamos discutido no primeiro texto. Contudo, ainda houve alguns que não souberam associar bem o título do poema *Profundamente* com relação à diferença de tempos (criança/ adulto, enunciado e enunciação) mesmo já tendo discutido comigo o sentido conotativo da expressão

dormindo profundamente. Também apresentamos questões referentes aos espaços (rural e urbano), presentes no poema, relacionando-os com esses mesmos tempos. A maioria dos alunos não conseguiu relacionar bem essa questão sendo preciso dar-lhes mais pistas presentes no texto para que pudessem compreender melhor. Por não terem familiaridade com o texto poético, eles tiveram dificuldade de perceber a relação som/sentido ou mesmo elementos latentes do texto que supõem uma leitura mais aguçada.

5.4.3 Interpretação externa

Na fase de expansão, trabalhamos a produção de poesia. Para incentivar os alunos, apresentei a eles duas músicas de Luiz Gonzaga *Olha pro céu, meu amor* e a canção *Piriri*, além da música de Décio Valente *Noite de São João*. Os estudantes ficaram bastante animados com as composições. Quanto à proposta de produção, muitos reclamaram dizendo que não sabiam escrever poesia. Incentivei-os dizendo que não precisam escrever muito, mas o que dessem conta e que, afinal, seria o primeiro poema deles e que para saber se sabiam escrever ou não, tinham que tentar. Lembrei-me do comentário do poeta Carlos Drummond de Andrade, citado por Maia: “não se trata, portanto, de que a escola assuma a responsabilidade de “fazer poetas”, mas de desenvolver no aluno (leitor) sua habilidade para sentir a poesia” (DRUMMOND, apud Maia, 2001, p.16). Não podemos deixar de citar Cosson (2014), já mencionado neste trabalho, ao salientar a importância da resposta ativa, do registro, da exteriorização/expressão criativa do aluno-leitor no processo de desenvolvimento de seu letramento literário: “as atividades da interpretação, como as entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro” (COSSON, 2014, p. 66).

Nesse momento estava por acontecer a Festa Junina da escola. Gostaria que os alunos lessem os textos que iriam produzir, mas não deu tempo. Propus a eles que lessem os que tínhamos estudado, mas ficaram envergonhados e apenas três alunas quiseram ler. No entanto, no dia da Festa Junina da escola, apenas a aluna IB, que os colegas achavam que lia bem o poema de Manuel Bandeira, se dispôs a ler o texto *Profundamente* durante a festa.



Figura 8: Aluna IB lendo o poema *Profundamente* durante a Festa Junina da escola

Dando sequência à atividade de produção, ouvimos as canções mais algumas vezes e chamei a atenção dos alunos para tudo que já havíamos estudado: palavras que remetiam ao tema *Festa Junina*, que também era a proposta de produção, a sonoridade dos poemas, as rimas, o tom, o ritmo que gostariam de dar ao texto.

Antes da produção, retomei alguns conceitos como verso, estrofe, métrica e rima (que poderiam ser facultativas) de forma que os estudantes não tivessem dúvida ao produzirem o poema. O intuito era levar o estudante a fazer uso desses mecanismos de forma leve, espontânea, prazerosa, em contextos particulares, conforme aponta Marcuschi (2008): “[...] quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p.154).

Também dei algumas sugestões para que pudessem facilitar o trabalho com a escrita, sugerindo que pensassem em algumas palavras relacionadas ao tema. Lembrei os alunos da “técnica dos cinco sentidos”, que consiste em fazer uma lista de vocábulos associando-os a cada sentido, como *visão* (balões, fogueira...), *audição* (sons de bombinhas, foguetes) *paladar* (sabor dos alimentos), *olfato* (cheiros de pólvora, alimentos), *tato* (toque de mãos, dança). Perguntei ainda se o poema iria ou não ter rimas e métrica, como iriam adequar a linguagem ao contexto, além de dar outras sugestões. Sugeri que ilustrassem seus poemas.

A proposta tinha como objetivo materializar a interpretação interna dos textos analisados e incentivar a recitação dos poemas dos alunos para seus colegas em sala de aula. Pretendia também fazer a exposição dos textos dos alunos/autores em um mural, posteriormente. Os alunos fizeram duas versões escritas do poema, a primeira manuscrita e a segunda digitalizada para a leitura e exposição no mural. Embora alguns tivessem ficado apreensivos com a produção, eles conseguiram se superar, produzindo belíssimos poemas como os que seguem, não perdendo de vista, é claro, o ano que cursavam e a pouca

experiência que tinham de poesia. Relendo com atenção os poemas, encontramos versos que lembram os de Bandeira e de Abel Silva, numa imitação, que diríamos ser positiva para quem estava dando os primeiros passos na experiência do poético.

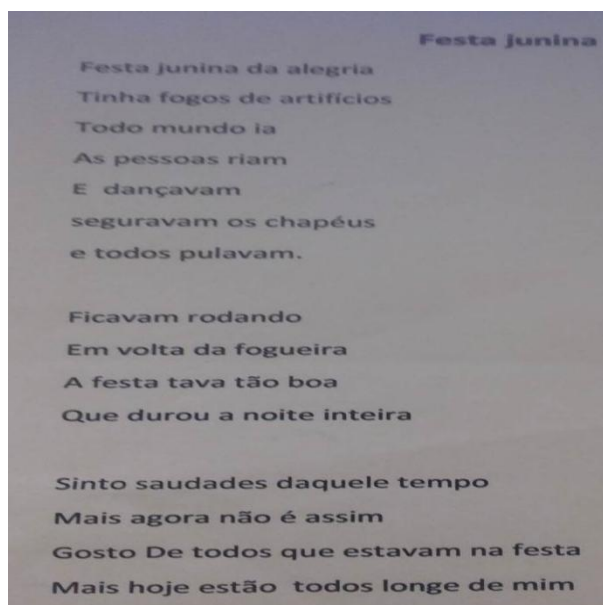


Figura 9: Poema do aluno WL

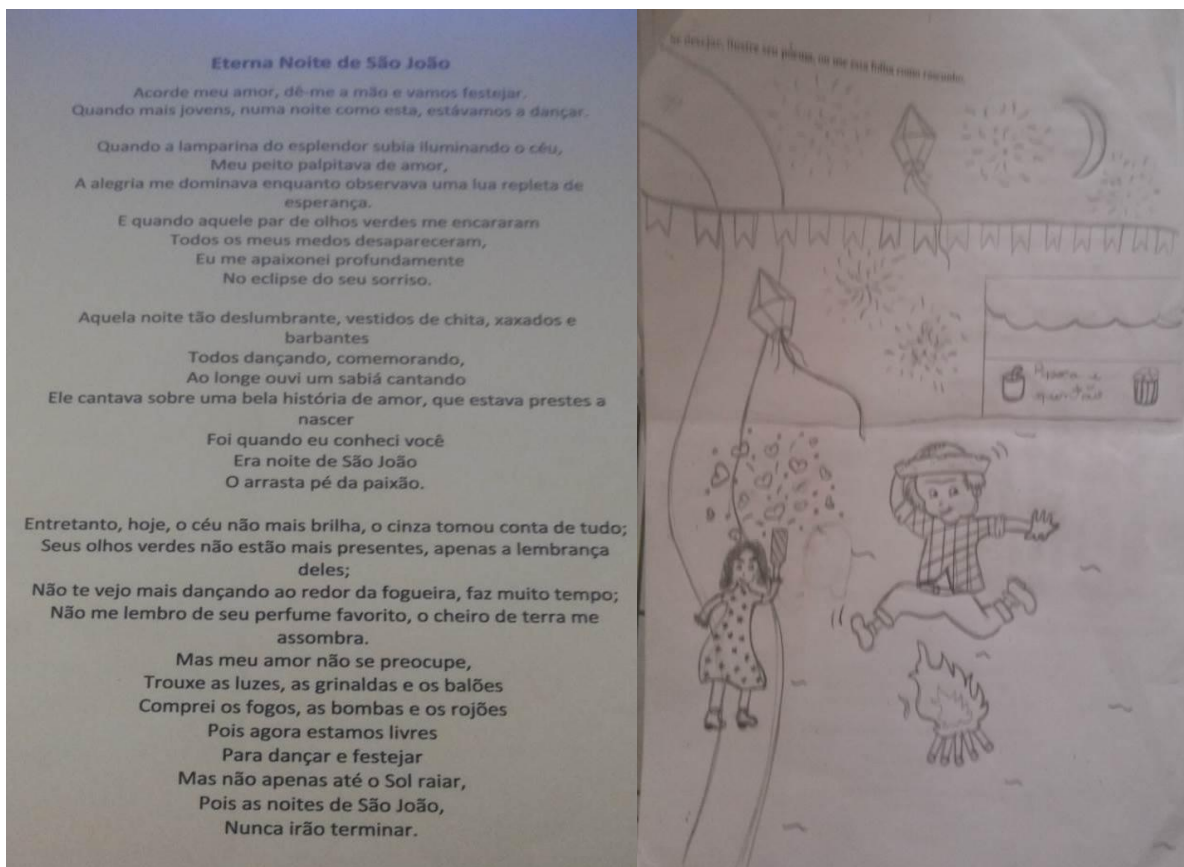


Figura 10: Poema e Ilustração da aluna SF

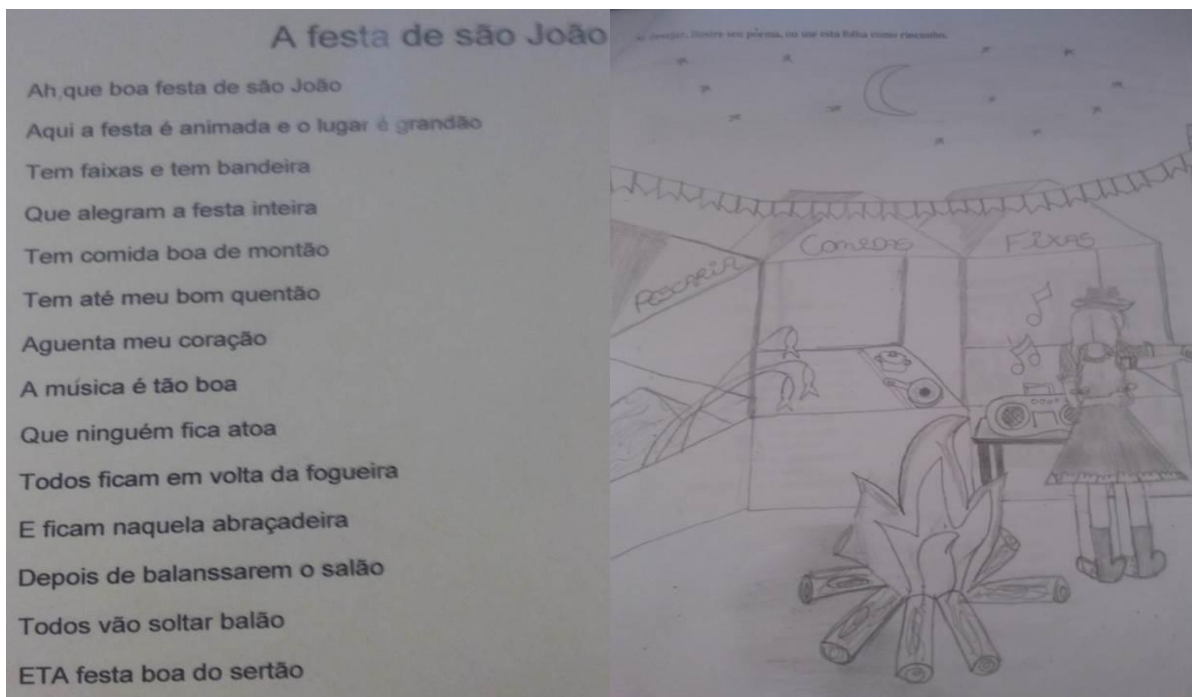


Figura 11: Poema e ilustração da aluna LA

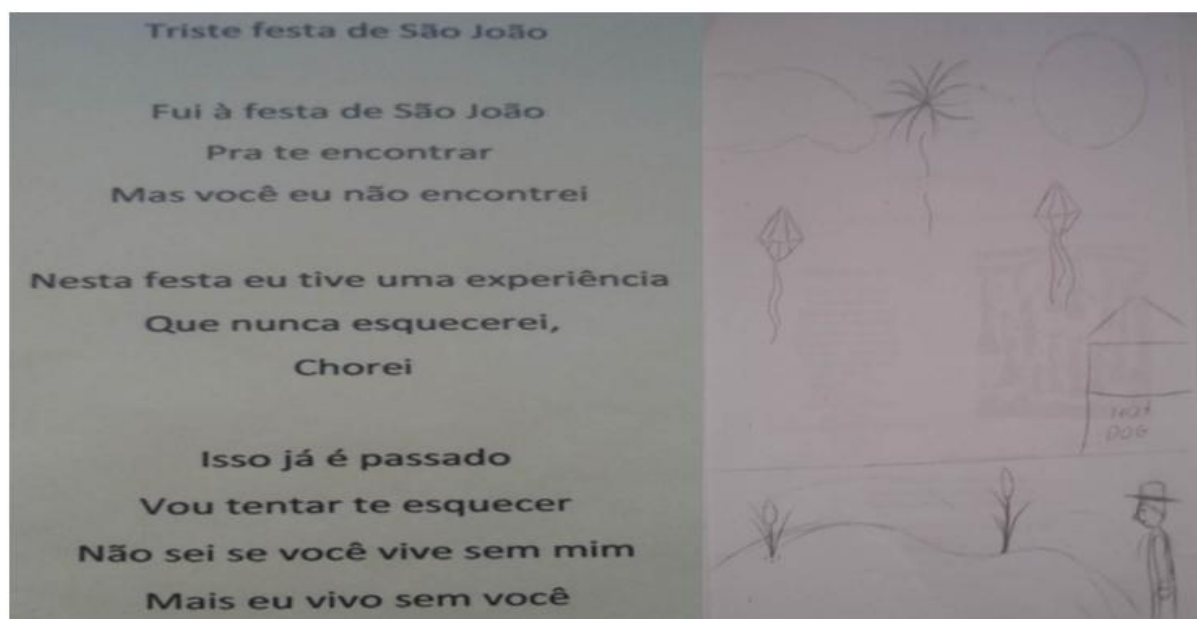
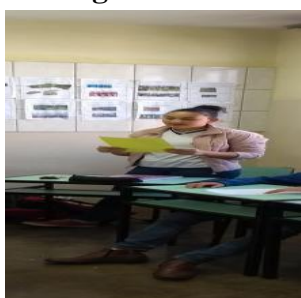


Figura 12: Poema e ilustração do aluno IR

Para apresentação dos poemas, fizemos um círculo e cada aluno declamou o seu poema para os colegas. A aluna SF disse ter se emocionado com a própria “história” que produziu, tendo vontade de chorar. Já IR foi um dos que mais arrancou aplausos dos colegas e WL e LA surpreenderam a todos, por serem alunos bastante tímidos durante as aulas.

Figura 13:**Aluno WL lendo seu poema****Figura 14:****Aluna SF lendo seu poema****Figura 15:****Aluna LA lendo seu poema****Figura 16:****Aluno IR lendo seu poema**

5.4.4 Análise dos dados

A realização das atividades envolvendo a música “*Festa do Interior*” e o poema “*Profundamente*” possibilitou que os alunos fizessem uma análise um pouco mais profunda do texto poético e mais prazerosa, diferentemente daquelas a que estavam acostumados no livro didático. A atenção dispensada à leitura dos textos na fase inicial dessa oficina também chamou bastante atenção dos alunos que, até então, não se preocupavam com a forma como liam. Percebi nesta oficina a importância da leitura dramática do professor e de que forma ela motiva o aluno a entrar no universo da poesia. Infelizmente, essa atividade é praticamente ignorada na escola. É necessário resgatá-la. O professor não pode se esquecer de que vivemos numa época da tirania da imagem. Cabe ao educador buscar novos recursos para motivar seus alunos. Nessa oficina, não perdi de vista as etapas que Cosson (2014, p. 40) propõe na leitura de textos a partir da sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação somada a algumas etapas da sequência expandida como: primeira interpretação, segunda interpretação e a contextualização. Percebi que os alunos tiveram grande dificuldade na interpretação dos textos poéticos o que demandou maior mediação.

No caso dos alunos, interpretar o texto poético levando em conta recursos de expressividade - a camada significativa - passando antes pela antecipação, decifração, e chegando à interpretação e expansão - foi uma novidade para eles. Mesmo já estando no 8º ano, não haviam realizado nenhuma análise do texto poético seguindo esse percurso proposto por Cosson. Na análise do questionário inicial, percebemos que os poemas que os alunos conheciam, na sua maioria, eram aqueles que estavam no livro didático revelando não terem nenhuma memória acerca de algum trabalho realizado de forma mais intensa com o texto poético.

Apesar das dificuldades de leitura, essas atividades contribuíram para que os estudantes ampliassem sua interpretação do texto poético e começassem a vê-lo de outra forma, observando camadas que não eram percebidas. O estrato fonológico e morfossintático foi fundamental nesse processo, já que a maioria dos alunos/leitores via o poema apenas a partir da camada semântica, tentando desvendar “o que o autor *quis dizer*” e não “o modo como o poeta diz”. Essa oficina foi um primeiro passo no sentido de levar os alunos a ler o poema de forma mais vertical. Em muitas das respostas dos alunos, percebi que alguns deles demonstravam habilidades de leitura bem maior do que imaginavam. Faltava-lhes apenas um incentivo, uma provocação do professor, que como afirma Cosson (2014), deve ser um “andaime” “transferindo para o aluno a edificação do conhecimento” (COSSON, 2014, p.48). Foi o que sempre procurei fazer durante as aulas. Primeiramente, ouvia o que cada um tinha a dizer acerca das questões e depois os motivava a construir um “percurso” rumo aos sentidos do texto. Essa técnica proposta por Cosson, que já está presente em Piaget (construtivismo), é também ressaltada por Lima:

Promovendo debates e fornecendo pistas sobre o poema estudado, você estimula a criança, ela mesma, a buscar respostas para as questões que lhes são apresentadas. Com esta estratégia, a criança protagoniza a construção de sua aprendizagem, ao mesmo tempo que vai se apropriando do seu letramento poético (LIMA, 2016, p. 23).

É fato que nem todos os alunos tiveram o mesmo envolvimento, sendo preciso seduzi-los de uma forma mais intensa. Percebi também que muitos deles, por não estarem acostumados a fazer a discussão dos textos, buscando construir os sentidos do poema coletivamente, estavam mais preocupados em querer saber qual era a resposta “certa” do que participar da análise, refletindo a forma mecanizada com que estavam acostumados a tratar a leitura dos poemas.

Fazer com que os alunos observassem os diversos estratos do poema, principalmente o fônico e o visual e os associassem às estratégias musicais, foi fundamental nessa primeira fase das oficinas, visto que a maioria deles, até o momento, não tinha se dado conta desses elementos nos textos que já haviam analisado. Para eles, isso foi uma novidade; de certa forma, passaram a construir, ainda que de forma rasa, um novo olhar para o texto poético.

O restrito conhecimento que possuíam da conotação demonstrou a pouca percepção que os alunos tinham do texto literário. Como exemplo, temos a fala do aluno IR citada anteriormente: “pensei que era uma guerra”, esse comentário demonstrou a pouca familiaridade com o texto literário. A questão envolvendo os dois tempos (na primeira e na segunda estrofe da canção *Festa do Interior*) marcando um tempo decorrido (enunciado) e o tempo da recordação (enunciação) foi a que os alunos tiveram mais dificuldade de compreensão, como já frisamos anteriormente. O comentário da aluna SF - “mas se está na memória é passado” - comprova essa dificuldade. Não compreendendo bem a diferença dos dois momentos, foi necessário explorar um pouco mais a diferença entre eles no texto, indo além do que pedia a questão.

Assim, as questões trabalhadas em torno desses aspectos possibilitaram ampliar os sentidos do texto poético na medida em que foi possível desenvolver nos alunos um novo olhar sobre o que estavam lendo. A partir dessa primeira oficina, senti que os jovens começaram a abandonar aquela leitura literal, presa ao conteúdo, tão frequente na escola, passando, ainda que de forma lenta, para a literariedade. Se, como afirma Barthes (1977), a linguagem é fascista e nos impõe uma maneira de ver o mundo, os exercícios permitiram trapacear com ela, mostrando aos alunos que a polissemia da linguagem poética abre novo olhar sobre o real. Como afirma Lima (2016), é a metáfora, no letramento poético, que reorganiza nossa visão do mundo:

A operacionalização do *letramento poético*, em qualquer nível de ensino, exige – antes de tudo, a leitura da poesia – uma fundamentação teórica e crítica, uma reflexão acerca do *sentido* das palavras no poema e da metáfora porque é ela, conforme assinalado, que *(re)organiza* (lembrando *Max Black*) nossa compreensão de mundo, do ser humano e de seus empreendimentos históricos (LIMA, 2016, p. 15, grifos do autor).

Outra dificuldade encontrada pelos alunos foi a associação do ritmo musical aos dizeres da letra da canção *Festa do Interior*. A maioria não soube explicar a relação entre o ritmo mais acelerado, na segunda estrofe, a altura do tom da música e o clímax do poema, isto é, “a explosão” do amor, marcada pela rima interna (*alegría/explodía*) nos versos “*nas trincheiras da alegria/ o que explodia era o amor*”. Como não sabiam responder à questão, a

aluna ER, por exemplo, disse: “não consigo entender nada que a cantora está dizendo, pois ela canta muito rápido”. Mesmo com a letra da música em mãos, ela não dava conta da leitura. Dessa forma, também foi preciso comentar a questão, relacionando o texto literário com o tom mais alto da canção (“o que explodia era o amor”) ressaltando que, após uma descrição estática, na primeira estrofe, a canção chega a um clímax e deságua num ritmo acelerado: “*e ardia aquela fogueira/que me esquentava/ a vida inteira/eterna é a noite/sempe a primeira/festa no interior*”. Esse ritmo acelerado, embora difícil de ser cantado, foi alavancando a leitura emperrada de muitos alunos. Repetindo os versos, pouco a pouco, eles conseguiram entrar no ritmo da canção. Gradualmente, fui mostrando a eles que a descrição estática da primeira estrofe da canção (Fagulhas, pontas de agulhas...) cede lugar a uma descrição dinâmica na segunda, sugerindo não só uma dança na Festa de São João, mas também uma emoção forte, uma “explosão” metafórica, não de bombinhas, mas de sentimentos descritos pelo eu lírico, na descoberta do amor.

Embora as atividades fossem discutidas oralmente e de forma coletiva, o registro de cada questão ocorreu individualmente. Assim, ao analisar as respostas dos alunos no questionário escrito, percebi que nem tudo que discutimos foi assimilado por eles na hora de fazerem os registros. Muitas vezes eles registravam apenas parte do que havíamos discutido oralmente. Ficou patente a dificuldade dos alunos de construírem respostas de forma autônoma, mesmo realizando as atividades conjuntamente e após a discussão de cada questão. Essa dificuldade de interpretação deveu-se ao fato de não terem familiaridade com o texto poético, como já afirmamos, estavam muito mais presos ao significado do que ao significante. Muitas vezes, insistimos, queriam que eu “ditasse a resposta certa” ou diziam para eu repetir o que havia comentado a fim de copiar a minha fala. Nas atividades seguintes, continuei discutindo as questões estimulando-os a construírem respostas com mais autonomia.

Ao trabalhar o poema *Profundamente*, que demandava dos alunos, em algumas questões, determinado tipo de inferência, percebi a dificuldade de alguns deles de aceitarem o percurso de sentido que íamos construindo ao analisar o texto. Outros não acolhiam certas afirmações ou hipóteses sobre o poema, demonstrando estarem muito presos ainda ao conteúdo. Por outro lado, foi bom ver alguns alunos se posicionando e questionando minhas hipóteses em relação ao poema. Apesar das dificuldades encontradas, creio que propiciei a eles uma aproximação, ainda que incipiente, com a poesia. É possível que algumas questões que apresentei tenham sido difíceis para o nível da turma, como já ressaltamos, o que demandou um trabalho maior na oficina e, consequentemente, um tempo maior que o esperado para a realização da oficina.

Elementos como enunciado, enunciação, espaço, ritmo, denotação e conotação foram retomados, comentados em várias leituras, mas nem sempre as respostas eram adequadas. Mesmo com todas as dificuldades dos estudantes na leitura do texto, acredito que o saldo tenha sido positivo. Se houver uma convivência cotidiana com a poesia, esses obstáculos, com certeza, poderão ser removidos, conforme Pinheiro:

Somente a convivência cotidiana com a poesia pode nos levar a esta percepção do “mundo mais verdadeiro” de que nos fala o poeta. E creio que a escola poderá oferecer uma aproximação mínima com a poesia. Para tanto, é bom lembrar: é o professor que conhece sua turma e sabe que poemas indicar, que tipo de discussão pode estimular e como procurar sensibilizar os leitores mais recalcitrantes (PINHEIRO, 2002, p.102).

Dentre as diversas atividades desenvolvidas, acredito que houve uma de que os alunos mais se orgulharam, e eu também: foi a de conseguirem criar seus poemas. Eles se elogiaram e perceberam que era possível escrever poesia. Sentir a diferença, nas expressões dos jovens, entre o dia da proposta de produção e o da apresentação individual dos poemas criados, foi muito gratificante. Com certeza, a atividade permitiu maior interação entre eles e, mais do que isso, propiciou desenvolver neles outro olhar sobre a poesia.

Os alunos teceram alguns comentários sobre a oficina como os que seguem:

FICHA DE COMENTÁRIO
 PESQUISA: "POESIA E MÚSICA COMO APRIMORAMENTO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL"
 OFICINA: 1 () - 2 () - 3 () - 4 () - 5 () - 6 () - 7 () - 8 () - 9 () - 10 ()
 COMENTÁRIO
 Eu achei que as aulas de oficina foram boas pois nós aprendemos muito sobre poemas da roça e sobre a língua portuguesa. Os poemas diziam sobre a roça e sobre as festas Juninas. Nós fizemos poemas e brincamos com as palavras

“Eu achei que as aulas de oficina foram boas pois nós aprendemos muito sobre poemas da roça e sobre a língua portuguesa. Os poemas diziam sobre a roça e sobre as festas Juninas. Nós fizemos poemas e brincamos com as palavras” [Sic].

Figura 17: Comentário do aluno JA

PESQUISA: "POESIA E MÚSICA COMO APRIMORAMENTO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL"
 OFICINA: 1 () - 2 () - 3 () - 4 () - 5 () - 6 () - 7 () - 8 () - 9 () - 10 ()
 COMENTÁRIO
 Eu achei muito legal porque os poemas sempre tinham um significado por traz de cada frase Se tem um significado, e também porque a interação que nos podemos ter e na interação

“Eu achei muito legal porque os poemas sempre tinham um significado por traz de cada frase Se tem um significado, e também porque a interação que nos podemos ter e na interação” [Sic].

Figura 18: Comentário do aluno JB

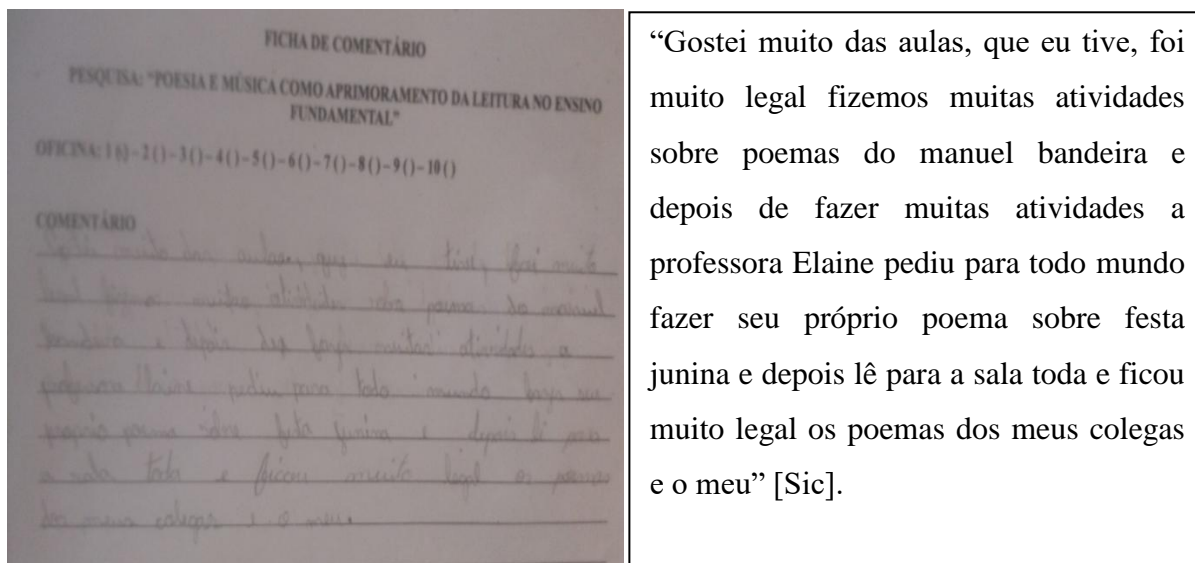


Figura 19: Comentário do aluno GH

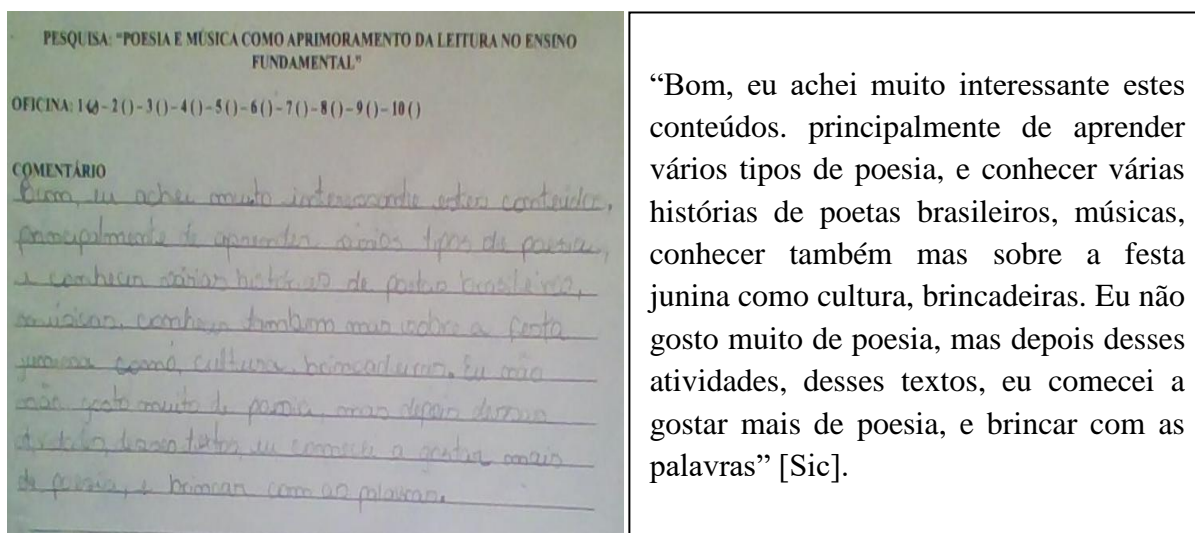


Figura 20: Comentário do aluno AY

O primeiro comentário (Eu achei muito legal...) demonstra como esse aluno percebeu o sentido latente do texto quando faz referência ao “significado por traz de cada frase”. Outro ponto que ele destaca é quando se refere à “interação” acenando para a importância do compartilhamento do texto. No segundo comentário, ao fazer referência aos “poemas de roça” pode-se levantar a hipótese de que esse aluno teve alguma experiência marcante num espaço rural, que parece fazer parte de seu cotidiano. No comentário de GH percebemos o contentamento em partilhar experiências com os colegas demonstrando que ler e escrever pode se tornar prazeroso quando o aluno se torna protagonista de sua aprendizagem. A oficina também começou a despertar o gosto da poesia de AY e outros alunos, demonstrando que estávamos no caminho certo.

5.5 SEGUNDA OFICINA

Na segunda oficina desenvolvemos atividades de interação entre a arte poética e a tecnologia explorando seus aspectos visuais e sonoros. Utilizar a videopoesia não significa uma idolatria à tecnologia, embora esse gênero a utilize com frequência já que ela sintetiza várias linguagens. Não se pode deixar de notar que a tecnologia na arte não deve ser enfocada como uma inovação gratuita. Ela incorpora também o passado, como afirma Plaza:

Toda extensão cultural se apoia em uma tecnologia; pode ser um instrumento artesanal, uma técnica industrial; agora, a sociedade pós-industrial se apoia nestes equipamentos mais sofisticados com base na eletrônica. Eu acho que a arte, a poesia e a literatura estão sendo modificadas. A noção de multimídia, de hipertexto, é muito interessante para a área da literatura, para as áreas interdisciplinares. A tecnologia tende a fazer uma síntese polifônica de várias linguagens como o som, a holografia, o desenho, a imagem de vídeo, de cinema, a palavra: todos os códigos da História são aglutinados e estão embutidos em memórias. A partir daí, eu acho que é uma questão natural que ocorra estas combinações criativas dentro desse vetor tecnologia como inovação. O outro vetor, digamos assim, a tecnologia como conservação, aponta mais para elaboração de memórias e enciclopédias, e aí vejo, há uma substituição: da enciclopédia iluminista vamos para uma enciclopédia eletrônica, mais sofisticada. Estas transformações são naturais. Poetas que têm uma missão mais acurada olham menos para o passado, mesmo porque a tecnologia incorpora o passado também (PLAZA, apud ARAÚJO, 1999, p.128).

Assim a proposta de atividades envolveu análise de poemas visuais e videopoemas²³ a fim de que o aluno atentasse para o fato de que a poesia vai além da escrita nos livros tornando-se dinâmica na medida em que ganha novos campos estéticos e semióticos. Levar o aluno à compreensão desses novos campos utilizados pela poesia pode motivá-lo a analisar qualquer texto multimodal contemporâneo, aprimorando suas habilidades de leitura, maior objetivo deste trabalho, assim como também dar a ele condições para que analise outras obras artísticas interagindo com o mundo continuamente e, mais que isso, compreender que a poesia é uma arte de diversas faces.

Nesta oficina associamos a hibridação das linguagens no sentido de relacionar a poesia aos recursos midiáticos que veiculam efeitos que permitem caracterizar novos significados mostrando outro viés da arte poética. Assim, apresentamos imagens e sons que perfazem um diálogo com o escrito, o falado ou o cantado, fazendo uma trama intersemiótica que amplia os sentidos do texto e não apenas uma ilustração ou reprodução dele.

²³ Visto que não há uma nomenclatura única para designar a poesia produzida em vídeo, vamos nos expressar utilizando a nomenclatura videopoesia ou videopoema como sinônimos.

Nessa perspectiva, esta oficina buscou mostrar outras formas tanto de ler como de produzir poesia rompendo com a linearidade dos versos, como bem fez os concretistas. Tentamos levar os alunos a perceberem que podem utilizar a tela do computador para escrever poesia e aplicar à palavra escrita recursos de temporalização, não linearidade, animação, som, cores e formas, etc. A esse respeito, afirma Augusto de Campos:

O que a gente observa é que há uma compatibilidade muito grande entre este tipo de sintaxe espacial, mais reduzida, que foi o modelo, digamos assim, das experiências da Poesia Concreta, e a linguagem do vídeo. Ocorre o seguinte: o texto muito longo, muito discursivo, fica muito cansativo e até difícil de ler no vídeo, no estágio em que está a imagem hoje. E esta linguagem mais ágil, que não tem muitos conectivos, de curso não-linear, ela é apropriada para o vídeo; então há uma certa facilidade de adequação. Por outro lado, você tem o som e a imagem. Isto tudo parece que dá muito certo (CAMPOS, Augusto apud ARAÚJO, 1999, p.128).

Para viabilizar o trabalho, contamos com alguns poemas visuais dos irmãos Haroldo e Augusto de Campos e também de outro poeta concreto, Décio Pignatari. Apresentamos também três videopoemas - *Pedra de pedra de pedra; Pessoa e Soneto* – todos do artista Arnaldo Antunes, um dos maiores exemplos do dialogismo entre a literatura e a música no nosso país.

Elemento de análise:	Estrato Visual do poema e estratégias musicais.
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar os alunos para o gosto da leitura do texto poético. - Construir conhecimentos novos relativos aos aspectos visuais e sonoros da poesia na dimensão digital. - Ampliar o conhecimento dos alunos acerca <u>da leitura</u> e compreensão do texto poético, levando em conta seus recursos sonoros e visuais na dimensão digital.
Habilidades:²⁴	<ul style="list-style-type: none"> - 14.0²⁵ Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso poético, na compreensão e na produção de textos. - 14.1 Relacionar sensações e impressões despertadas pela leitura de poemas à exploração da dimensão material das palavras. - 14.5. Relacionar efeitos de sentido de um poema à sua configuração visual (tamanho e distribuição de versos na página, exploração de espaços em branco, uso de sinais gráficos e digitais).

²⁴As habilidades selecionadas foram retiradas dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2014). Trata-se da proposta curricular oficial do estado de Minas Gerais, que estabelece conhecimentos, habilidades e competências a serem alcançadas pelos alunos na educação básica.

²⁵ A numeração corresponde ao detalhamento das habilidades de acordo com o CBC.

	-14.10. Usar, na produção de textos literários, ou não, estratégias do discurso poético (ritmo, métrica, sonoridade das palavras, recursos gráficos e digitais, imagens poéticas) de modo a obter os efeitos de sentido desejados.
Desenvolvimento de atividade:	- Leitura e análise de poemas e poemas visuais e videopoesia. - Apresentação das obras e dos autores da obra. - Exibição de videopoemas. - Produção de videopoesia.
Tempo estimado:	8 aulas ²⁶
Poemas/Músicas/textos:	- Poemas: Convite - José Paulo Paes ²⁷ No meio do Caminho - Carlos Drummond de Andrade ²⁸ A educação pela pedra - João Cabral de Melo Neto ²⁹ - Sobre os autores: Araldo Antunes ³⁰ Harold de Campos ³¹ Augusto de Campos ³² Décio Pignatari ³³ - Poemas visuais: Ovo ³⁴ - Augusto de Campos Ver Navios - ³⁵ Harold de Campos Life ³⁶ - Décio Pignatari Amortemor ³⁷ - Augusto de Campos Nós ³⁸ - Hugo Pontes Velocidade ³⁹ - Arnaldo Azeredo Infinito ⁴⁰ - Rodrigo Ferreira Beba Coca-Cola ⁴¹ - Décio Pignatari A desconstrução do verso ⁴² - Harold de Campos

²⁶ Uma aula no Ensino Fundamental II equivale a 1(uma) hora .

²⁷ Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/pinf/pinf0118.php>.

²⁸ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/807509/>.

²⁹ Disponível em: http://www.passeiweb.com/estudos/livros/a_educacao_pela_pedra.

³⁰ Disponível em <http://brasilescola.uol.com.br/literatura/arnaldo-antunes.htm> em 21/07/2017.

³¹ Disponível em: <http://estudosartesonora.blogspot.com.br/2011/05/decio-pignatari-haroldo-de-campos-e.html> em 17/08/2017. (Adaptado).

³² Disponível em: <http://estudosartesonora.blogspot.com.br/2011/05/decio-pignatari-haroldo-de-campos-e.html> em 17/08/2017. (Adaptado).

³³ Disponível em: <http://estudosartesonora.blogspot.com.br/2011/05/decio-pignatari-haroldo-de-campos-e.html> em 17/08/2017. (Adaptado)

³⁴ Disponível em: <http://analisedetexto.blogspot.com.br/2012/12/poesia-visual-poema-ovo-simias-de-rofes.html>.

³⁵ Disponível em <http://cargueirodeletras.blogspot.com.br/2016/11/ver-navios-haroldo-de-campos.html>.

³⁶ Disponível em : http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/decio_pignatari_2.html.

³⁷ Disponível em : <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/literatura/cinco-poemas-augusto-campos.htm>.

³⁸ Disponível em:

http://www.jayrus.art.br/Apostilas/LiteraturaBrasileira/VanguardasPoeticas/Hugo_Pontes_poesia.htm.

³⁹ Disponível em: <http://expurgacao.art.br/estrutura-do-poema-visual-concreto/>.

⁴⁰ <http://poemasemprensa.blogspot.com.br/2012/03/poema-concreto.html>.

⁴¹ Disponível em: <http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/decio-pignatari/>.

⁴² Disponível em: <https://pt.slideshare.net/educcteixeira/haroldo-de-campos-e-o-movimento-concretista-presentation>.

	<p>Fluvial, pluvial⁴³ - Augusto de Campos Giro⁴⁴ - Marcelo Moura Poema xícara⁴⁵ - Fábio Sexugi Lixo Luxo⁴⁶ - Augusto de Campos Rever⁴⁷ - Augusto de Campos Pêndulo⁴⁸ - E.M. de Melo e Castro</p> <p>- Videopoemas: Poema em linha reta⁴⁹ - Fernando Pessoa As cores e as palavras⁵⁰ - Elias José Pedra de pedra de pedra⁵¹ - Arnaldo Antunes Pessoa⁵² - Arnaldo Antunes Soneto⁵³ - Arnaldo Antunes Educação X Agressão⁵⁴ - Produção da pesquisadora</p> <p>- Vídeo: Poema em linha reta⁵⁵ - Interpretação de Osmar Prado</p>
Recursos necessários	<p>Cópias de poemas e poemas visuais e atividades Videopoemas Data show Computadores Celulares</p>

5.5.1 A Poesia visual: imagens e sentidos

A fim de desenvolver a capacidade de percepção dos estudantes acerca da leitura de poesia visual, promovemos a leitura e análise de alguns poemas visuais.

⁴³ Disponível em: <http://edleuzateles.blogspot.com.br/2010/08/pluvial-fluvial.html>.

⁴⁴ Disponível em: http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/marcelo_moura.html.

⁴⁵ Disponível em: <https://rafaelclodomirop.wordpress.com/2010/05/26/poema-gostoso-como-um-cafezinho-de-fabio-sexugi/>.

⁴⁶ Disponível em: <http://luxosdolixo.com.br/artigos/poema-concreto-lixo-luxo-augusto-de-campos-biografias>.

⁴⁷ Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=poema+Rever-+Augusto+de+Campos&hl=pt-BR&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjZiqqFg5LXAhVDhZAKHYBPC48Q_AUICigB&biw=979&bih=472.

⁴⁸ Disponível em: http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/e_m_de_melo_castro.htm.

⁴⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3dRchZ-vRAI>.

⁵⁰ Disponível em:

https://www.youtube.com/results?search_query=As+cores+e+as+palavras20+%E2%80%93+Elias+Jos%C3%A9

⁵¹ Disponível em:

<https://www.youtube.com/results?searchquery=Pedra+de+pedra+de+pedra+21%E2%80%93+Arnaldo+Antunes>.

⁵² Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=Pessoa+%E2%80%93+Arnaldo+Antunes.

⁵³ Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=Soneto+%E2%80%93+Arnaldo+Antunes.

⁵⁴ Produção da pesquisadora.

⁵⁵ Disponível em:

https://www.youtube.com/results?search_query=Poema+em+linha+reta25+Interpreta%C3%A7%C3%A3o

5.5.1.1 Motivação

Inicialmente, expus para os estudantes qual seria o objeto de estudo da oficina. Com a finalidade de abrir a discussão sobre o assunto, apresentei a eles o poema *Convite*, de José Paulo Paes (1990), texto que literalmente faz um convite para brincarmos de poesia, o que pretendia que os alunos fizessem durante a realização dessa oficina, analisando e construindo videopoesia de uma forma criativa e prazerosa. Após efetuar a leitura oral do poema, fiz algumas perguntas para os estudantes a fim de averiguar o que conheciam sobre poesia visual e videopoesia.

5.5.1.2 Discussão oral:

- O poeta diz que poesia é brincar com palavras. Você já brincou com as palavras? Como?
- Você já tentou escrever alguma palavra de um modo diferente como tamanho da letra, cor, forma, direção diferente no papel?
- Você sabe o que é poesia visual?
- E videopoesia?

Às duas primeiras perguntas, a maioria dos alunos respondeu que não teve essa experiência, não se lembrando de nenhum fato; contudo, à medida que os estimulava iam se lembrando de alguma experiência. LD disse que a professora de Arte do ano anterior tinha feito um trabalho com a escrita visual e alguns poucos alunos foram se lembrando dessa experiência, pois nem todos eram da mesma sala no ano anterior. GS garantiu que nunca tinha ouvido falar em poesia visual. SH afirmou que se lembrava vagamente de já ter visto um videopoema não sabendo explicar do que se tratava. A discussão não alongou muito, pois a maioria dos alunos não sabia explicar o que era poesia visual ou videopoesia. Assim, passei a apresentar a eles algumas imagens de poemas visuais.

5.5.1.3 O primeiro contato com a poesia visual e a videopoesia: Análise oral

Inicialmente, os alunos tiveram uma reação de estranhamento. Alguns, como ER, disseram que não estavam entendendo nada. ER alegou que “não tem sentido nenhum”. Afirmei para eles que à primeira vista era assim mesmo, mas que logo estariam compreendendo melhor. Pedi para que alguns jovens lessem os poemas em voz alta. Como já afirmamos anteriormente, a leitura em voz alta ajuda na compreensão daquilo que o aluno leu.

Perguntei-lhes o que o som da letra V nos faz lembrar. Alguns perceberam a formação da palavra velocidade, mas insisti indagando a que remetia o som da letra V, até que a aluna IB disse que “parece com o barulho de carro, ou quando o vento passa” complementou, afirmando que “lembrava o barulho das corridas de Fórmula 1”. Então, lembrei-lhes alguns sons que havíamos trabalhado nos poemas da oficina anterior. Mostrei que o que diferia um poema comum (feito com palavras) de um poema visual é que, nesse último, a associação da imagem com a sonoridade reforçava a polissemia do texto. A partir do terceiro poema, *Ver navios*, de Haroldo de Campos, os alunos começaram a participar mais da aula, demonstrando um pouco mais de compreensão dos sentidos dos textos.

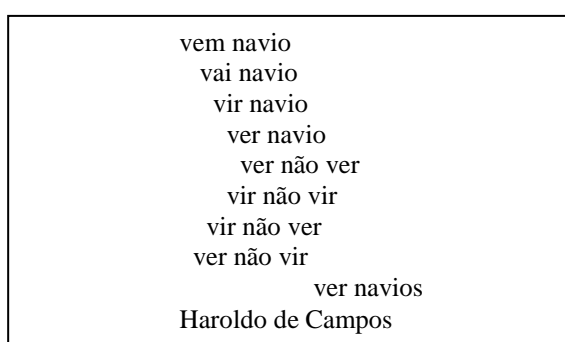


Figura 23: Poema *Ver Navios* de Haroldo de Campos

Assim, cada vez mais os jovens arriscavam a dizer o que as imagens formavam e às vezes alguns demonstravam-se surpresos com a conclusão a que chegavam. A aluna SH disse que a imagem do poema parecia uma seta. Já LA declarou que via na imagem um passarinho voando. GV asseverou que era a letra V e SF garantiu que era uma gaivota. Chamei a atenção deles para o fato de ser preciso ler o texto várias vezes a fim de compreendê-lo melhor, pois a cada leitura extraímos mais sentidos do poema, nem sempre perceptíveis numa primeira leitura, pois nem todo sentido está escrito, mas pode ser extraído através de pistas textuais deixadas pelo autor ou até mesmo de hipóteses construídas e testadas pelo leitor, mas nem sempre programadas pelo criador do texto. Assim, numa visão superficial, o ato de ler pode ser entendido como decifrar a escrita, apenas compreender os sinais gráficos. Na verdade ler é produzir sentidos e o leitor pode se tornar um coautor. Para compreender um poema, é preciso ir além, é preciso estar apto para ler o texto em outras direções, observando a posição das palavras na página (e na frase/verso), os espaços em branco, os sinais tipográficos, os símbolos, cores e formas, as camadas fonológicas, morfossintáticas, semânticas, o contexto social do poema, tudo isso para apurarmos a relação entre significado e significante, conforme afirma Cunha:

[...] a obra de arte é aberta e, como insiste Umberto Eco, possibilita múltiplas interpretações (embora outras tantas sejam impossíveis...). O que importa mesmo é percebermos que ali, naquele verso, um recurso foi usado pelo autor – consciente ou inconscientemente – para não fazermos dele uma leitura distraída (CUNHA, 2012, p. 111).

O fato de alguns poemas serem compostos por apenas uma palavra também chamou a atenção dos alunos, que inicialmente não consideraram que se tratava de poemas. No poema *Xícara*, de Fábio Sexugi, tiveram dificuldade de saber onde começava o texto. Foi uma ótima oportunidade para falar sobre a não linearidade dos versos desse poema e que, por isso, a leitura também não se fazia de forma linear.

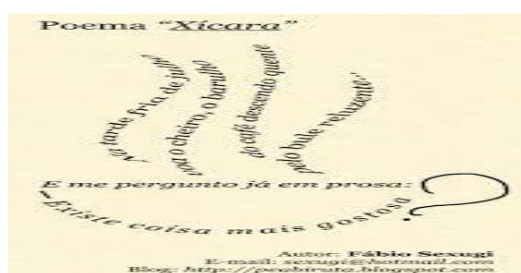


Figura 24: Poema *Xícara* de Fábio Sexugi

O único verso do poema que contrapõe a forma não linear traz os dizeres - “*E me pergunto já em prosa*”- em que a palavra *prosa* adquire sentido ambíguo. Assim, *prosa* pode significar conversa ou, conforme o dicionário, expressão natural da linguagem escrita ou falada, sem metrificacão intencional e não sujeita a ritmos regulares, ou seja, discurso não poético.

Apresentei aos alunos mais alguns poemas visuais e em seguida, começamos a ler textos de videopoesia. MC disse, no início, que “videopoesia além da imagem tem som”. Retomei com a turma a ideia da multimodalidade da poesia, ou seja, que além de escrita ela pode abarcar outras dimensões na medida em que ganha imagem e som.

A primeira videopoesia que expus foi *Poema em linha reta*, de Fernando Pessoa.

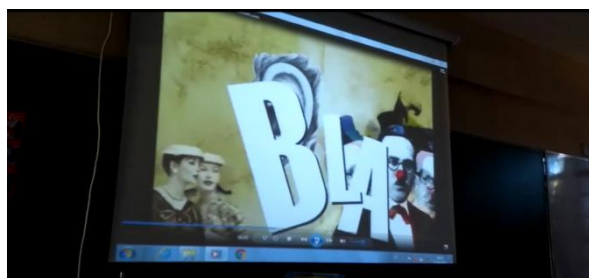


Figura 25: Imagem do videopoema *Poema em linha reta*

Fizemos a discussão sobre o videopoema sempre realçando os elementos de imagem e som que compunham o vídeo até que MC percebeu que “nem sempre o que a voz poética diz coincide com as imagens”. Aproveitei para perguntar aos alunos se a imagem tem que reproduzir exatamente o que a voz poética está dizendo. IB afirmou que “a imagem dá outro sentido ao poema”. Já ER quis explicar, mas não conseguiu completar o que queria, dizendo que “dá uma dupla, dupla...”. Complementei esclarecendo que, em bons videopoemas, a imagem deve integrar-se aos dizeres, ou até mesmo ultrapassá-los - sejam eles orais ou escritos, se houver, de forma que ela possibilite ao leitor maior exploração das potencialidades da linguagem. Dessa forma, adiantei-lhes que a pretensão, no final da oficina, era de que eles também produzissem uma videopoesia e, portanto, precisavam estar atentos à associação entre imagem, som e os elementos verbais para que as imagens não apenas reproduzissem a parte verbal do texto, caso houvesse, visto que, segundo Amâncio (2014), não é necessário que haja o verbal na videopoesia.

Não é um pré-requisito a presença da linguagem verbal, escrita ou sonora, em uma obra audiovisual para que seja considerada uma videopoesia. Isso porque o audiovisual permite uma espacialização do verbal, ou seja, a sua transformação em imagem. As imagens, então, juntamente com o som ou não, na ausência da linguagem verbal, constituem o núcleo semântico dessa forma de materialização do imaginário (AMÂNCIO, 2014, p. 216).

Para ilustrar a minha fala, pedi aos alunos que sugerissem algum poema e logo ER citou *As Borboletas*, de Vinicius de Moraes. A lembrança desse texto foi bem oportuna, pois me recordei de que eu tinha a videopoesia desse poema e que as imagens apenas reproduziam os versos. Comentei isso com eles, mas para não ficar apenas nas minhas palavras, passei o videopoema que tinha preparado, “*As cores e as palavras*”, de Elias José, para que percebessem o que não deveriam fazer nas suas produções, pois, embora o poema de Elias José fosse muito bom, a produção do vídeo não agregou nada a ele; apenas reproduziu os dizeres do autor. A aluna IB comentou que “o vídeo ficou muito sem graça pelo fato das imagens ter reproduzido exatamente o que dizia os versos do autor”. Assim, alertei os alunos para o fato de que não tinham que colocar imagens nas suas produções (ao final da oficina) com o intuito apenas de deixar o vídeo mais bonito, mas que era preciso que as imagens dissessem algo a mais a fim de potencializar a linguagem poética e que o mesmo deveria acontecer com a música através de ritmos e sons mais ou menos intensos, levando em conta também que, muitas vezes, o silêncio diz muito, pois segundo Amâncio (2014) “o som pode não ser essencial, uma vez que há a possibilidade de se ter uma videopoesia silenciosa” (AMÂNCIO, 2014, p. 216).

Ao pesquisar sobre alguns videopoemas, encontrei a interpretação de um texto de Fernando Pessoa, *Poema em linha reta*, em uma novela intitulada “*O clone*” em que a personagem Lobato, interpretada pelo ator Osmar Prado, recita o texto a Lêonidas, seu patrão, quando o mesmo chama sua atenção por estar bebendo uísque no escritório. Num tom irônico assim como o poema de Pessoa, a personagem Lobato critica a perfeição do patrão e então, de forma bastante dramática, recita o poema. Embora a cena não estivesse relacionada ao contexto de videopoesia o qual estávamos discutindo, achei pertinente exibi-la aos alunos, já que tinham assistido ao videopoema “*Poema em linha reta*”, aproveitando a oportunidade para retomar a leitura dramática trabalhada na primeira oficina, recobrando a questão da oralização da poesia.

Finalizando a discussão, os alunos responderam à questão: - *Que elementos, além da palavra escrita, a poesia também pode ter?* - Nossa pretensão foi reforçar o objetivo dessa oficina: chamar a atenção dos estudantes para os elementos que compõem a poesia e que tais elementos vão além da palavra escrita. Seria necessário que eles compreendessem que, na arquitetura da língua, forma e conteúdo se complementam ou podem estar em tensão. Assim, na poesia visual e na videopoesia, palavras, sons e imagens em movimento podem se integrar ou não. Tudo depende dos objetivos do texto e da recepção do leitor com relação aos valores estéticos do texto. A maioria dos estudantes compreendeu a questão respondendo, de forma geral, que a poesia pode ter também sons e imagens.

5.5.1.4 A introdução

Na introdução apresentei aos alunos a biografia dos autores que iríamos trabalhar: Arnaldo Antunes, Haroldo de Campos, Augusto de Campos e Décio Pignatari. Os alunos fizeram a leitura oral compartilhada. Antes da leitura, perguntei a eles se conheciam algum dos autores, mas ninguém os conhecia. Ao lerem os textos bibliográficos, fui explicando como a obra desses autores deu consistência à poesia concreta ampliando o conceito de poesia no Brasil, valorizando a interação e o diálogo entre o texto poético, o som, a música e a imagem.

A exploração da dimensão visual e o jogo com as palavras, a relação entre som e sentido confirmam a genialidade desses artistas que chamaram a atenção de que poesia é antes de tudo trabalho de linguagem e não mero conteúdo. Os irmãos Haroldo de Campos e Augusto de Campos juntamente com o amigo Décio Pignatari, entre outros trabalhos importantes, editaram a revista-livro *Noigandres* em 1952. Os estudantes acharam

interessante conhecer a proposta dos artistas, principalmente o fato de dois irmãos (Augusto e Haroldo de Campos) compartilharem a mesma arte e serem tão criativos. Já Arnaldo Antunes, músico, poeta, compositor e artista visual, começou sua jornada poética bem depois, em 1986 com o livro *Ou e*, constituído de poemas visuais. Artista conhecido em todo o Brasil, foi responsável pela democratização do concretismo, explorando ainda mais a relação palavra, imagem e som. Os alunos também ficaram maravilhados com o dinamismo de Arnaldo Antunes e a sua capacidade de realizar tão bem diferentes artes.

5.5.1.5 Interpretação Interna I

A análise nos permite compreender como são construídos os elementos expressivos do texto e quais sentidos irão provocar na constituição do mesmo. Nessa perspectiva, analisamos alguns poemas visuais buscando compreender as estratégias de criação existentes entre a forma e o conteúdo dos textos.

Foram selecionados seis poemas: *Amortemor* de Augusto de Campos, *Ver navios* de Haroldo de Campos, *Velocidade* de Arnaldo Azeredo, *Infinito* de Rodrigo Ferreira, *Life*, de Décio Pignatari e *Nós*, de Hugo Pontes.

Começamos por analisar o poema *Amortemor*. A primeira pergunta foi: - *Por que a palavra amor está escrita em cima do triângulo?* - Tivemos algumas respostas como:



Figura 26: Poema *Amortemor* de Augusto de Campos

AY: “Porque o amor é o tema do poema”.

SH: “Para mostrar que o amor desencadeia tudo: paixão, raiva, tristeza, alegria”.

LA: “Porque o amor é a base para ficar em harmonia com todos”.

JR: “Porque tudo começa com amor e acaba com morte”.

MS: “Porque tudo começa com amor”.

GH: “Porque o amor está acima de tudo”.

A maioria dos alunos foi influenciada pela resposta de MS e de GH, mas como se percebe, houve uma variedade interessante de raciocínios, todos com uma lógica bastante coerente nos permitindo confirmar o que Colomer (2007) afirma a respeito da relação texto-leitor-autor:

O progresso do leitor ocorre então a partir de uma leitura baseada nos elementos internos do enunciado, em direção a uma leitura mais interpretativa que utiliza sua capacidade de raciocinar para suscitar significados implícitos, segundos sentidos ou símbolos que o leitor deve fazer emergir; porque, como disse Henry James há mais de um século, “o autor constrói o seu leitor muito mais do que os seus personagens. Quando o faz bem, ou seja, quando consegue interessá-lo, então o leitor faz a metade do trabalho” (COLOMER, 2007, p. 70).

A aluna JR fez uma análise mais profunda ao associar as palavras amor e morte, remetendo à posição das palavras no texto (início e fim, respectivamente).

Sobre a segunda pergunta - *O que a imagem do triângulo pode significar?* - o aluno GV respondeu que “é um triângulo amoroso”. ER garantiu que além de um triângulo amoroso, “pode significar “essas” três fases da vida (referindo-se às palavras amor, temor e morte) entre outros significados”. A maioria dos alunos respondeu como GV e ER. WL, além de dar respostas semelhantes aos demais, acrescentou que poderia ser o amor de mãe e a morte poderia ter sido causada por uma doença. Para SH, a imagem do triângulo “pode representar as três fases de um relacionamento, também que, no início está só um casal, depois vêm os amantes e acaba separando esse amor”. As respostas dos alunos demonstram uma inclinação de sentidos voltada para o relacionamento amoroso, possivelmente, porque a expressão *triângulo amoroso* é usada comumente para designar relação amorosa que envolve três pessoas.

Nas questões: - *Além da palavra amor, que outra palavra encontramos no poema?* e *O que pode significar o uso dessa palavra?* - os alunos perceberam, além do vocábulo temor, o termo “morte”. A maioria dos estudantes explicou o sentido de cada palavra como o WL: “o amor remete às coisas boas, temor remete ao medo, traição, solidão e a morte é o fim de tudo” sem, contudo, relacioná-las como fizeram as alunas SH e MC:

SH: “A junção da morte com o amor, que resultam no temor no caso de morrer os sentimentos que aquele relacionamento tinha. Também medo, solidão, o fim do amor”.

MC: “Os três momentos da vida tipo amor, o medo da morte e a exata morte”.

Assim, percebe-se que os alunos conseguiram extrair sentidos significativos do poema sendo, contudo, preciso relacionar melhor os sentidos das palavras entre si.

Com relação ao poema *Life*, indagamos sobre a posição das letras no poema. Vejamos o poema:



Figura 27: Poema *Life* de Décio Pignatari

Nessa questão os alunos apresentaram dificuldade, não percebendo o processo de formação gráfica da palavra *life* e nem lhe atribuindo sentido, sendo que a sequência das letras dificultou um pouco o entendimento do poema. Dessa forma, foi preciso motivá-los para uma leitura mais atenta. Para tanto, fui traçando as letras no quadro e pedindo para que prestassem atenção nas mudanças ao traçar cada letra. Logo perceberam que ao acrescentar um traço à letra anterior, ia se formando uma nova letra até chegar ao “ideograma” **E**, que visualmente exhibe a palavra *life*. Continuei insistindo, perguntando o que essas pistas textuais nos permitiam entender. A aluna LR respondeu que era “para mostrar que a vida é construída aos poucos. A escrita foi como se fosse uma brincadeira, para mostrar que a nossa vida é uma confusão”. Influenciada por LR, a maioria respondeu dessa mesma maneira. IR afirmou que era “para mostrar que a nossa vida está sempre mudando”. Somando ao que já havia sido respondido, WL ainda completou sua resposta dizendo que a “gente evolui”. Foi interessante a percepção de WL, visto que conseguiu associar a segmentação dos traços das letras que formam a palavra *life* à evolução humana. Assim, na medida em que se acrescenta um traço, vai-se formando uma nova letra da palavra *life* até chegar ao ideograma. Se compararmos a sequência de traços que vão formando as letras da palavra *life* à nossa vida, à medida que o tempo passa, vamos “evoluindo”, adquirindo mais experiências, ficando mais completos e complexos como as letras que se condensam no ideograma do poema. Na leitura do ideograma, os alunos ficaram confusos quanto ao seu significado respondendo, inclusive, que a “vida é uma confusão”, não percebendo que o ideograma poderia significar um circuito fechado, ou seja, quando a vida termina.

Sobre o poema *Nós* de Hugo Pontes, fizemos as seguintes questões:

- Observe o poema e explique o(s) sentido(s) da palavra nós.
- Explique as imagens do poema.



Figura 28: Poema *Nós* de Hugo Pontes

A parte verbal do poema nos conduz a uma duplicidade de sentidos. A palavra *nós* pode significar - num primeiro sentido - o pronome pessoal na primeira pessoa do plural ou - num segundo sentido - entrelaçamento de um ou dois fios, linhas, cordões, etc. Os alunos não tiveram dificuldade de compreender o primeiro sentido da palavra *nós*, mas para associarem ao segundo sentido, foi preciso fazê-los prestar mais atenção nas imagens. Ao explicarem as imagens do poema, os alunos deram algumas respostas como as que seguem:

MS: “Parece que alguém quer amarrar o trabalho”.

GV: “O trabalho pode sufocar as pessoas”.

SM: “Dá para entender que o trabalhador trabalha como um escravo à beira da morte”.

IR: “A imagem explica que o trabalho formal está sufocando as pessoas”.

Os outros alunos deram respostas parecidas com os supracitados. Três deles não responderam à questão, embora realizássemos as atividades sempre juntos, tirando dúvidas e explicando. De alguma forma, fizeram análises bem interessantes.

No poema *Velocidade e Ver navios*, os alunos não apresentaram dificuldades de compreensão, pois já havíamos feito a leitura/compreensão oral desses poemas no início da oficina.

Os jovens ficaram muito entusiasmados com os poemas visuais e a videopoesia. JA pediu para fazer a leitura do poema *Ver navios* e alguns alunos pediram inclusive para gravar.



Figura 29: Aluno JA lendo o poema *Ver navios*

Percebi, com essas atitudes dos alunos, um interesse diferente, pois estavam interagindo mais e lendo poesia com prazer, um dos maiores objetivos de nossas oficinas, visto que somente com prazer é possível degustar o texto literário e extrair dele seus mais profundos sentidos, deixando aflorar o prazer estético, como propõe Aguiar:

O prazer estético nasce, pois, da compreensão do sujeito com respeito àquilo que vive, envolvendo participação e apropriação. Na atitude estética, o leitor deleita-se com o objeto que lhe é exterior. Descobre-se, apropriando-se de uma experiência do sentido do mundo. Diante da obra, percebe sua própria atividade criativa de recepção da vivência alheia. É a consciência desse processo que gera o prazer estético, equilibrado entre a contemplação desinteressada e a participação interessada. Em outras palavras, para o sujeito a experiência estética consiste em sentir e saber que seu horizonte individual, moldado à luz da sociedade de seu tempo, mede-se com o horizonte do texto e que, desse encontro, lhe advém maior conhecimento do mundo e de si próprio. Eis a essência do prazer estético (AGUIAR, 2012, p. 143).

Apresentamos aos alunos o poema *Infinito*, de Décio Pignatari.



Figura 30: Poema Infinito de Rodrigo Ferreira

No poema *Infinito* os alunos apresentaram dificuldade na questão: - “Qual o sujeito da forma verbal faz?” - devido ao fato de o sujeito e o objeto se cruzarem literalmente por meio da imagem do símbolo do infinito, ou seja, na imagem, o sujeito e o objeto do verbo *fazer* estão ao mesmo tempo na mesma posição na frase “*O infinito dos seus olhos*”. Vale ressaltar que nessa questão não tivemos somente a intenção de fazer análise sintática identificando apenas o sujeito da oração, mas de mostrar ao aluno que, ao produzir o poema na forma do símbolo do infinito, o poeta, propositadamente, jogou com a estrutura sintática do texto realçando a relação entre significante e significado.

Através dessas atividades, buscamos mostrar para os alunos que é necessário compreender que vários elementos são realçados em função de certos procedimentos de organização da matéria verbal e não verbal que os caracteriza e que, portanto, para ler e compreender a poesia visual e a videopoesia com proficiência, é preciso estarmos atentos a esses elementos de construção do poema.

5.5.2 Momento da interpretação interna II

5.5.2.1 Leitura I

Nessa parte da oficina, fizemos a análise de três videopoemas de Arnaldo Antunes: *Pedra de pedra de pedra*, *Pessoa* e *Soneto*. A primeira a ser analisada foi *Pedra de pedra de pedra*. Nesse videopoema Arnaldo Antunes explora os sentidos que vão além das palavras grafadas incorporando imagens e sons que despertam a atenção do espectador.



Videopoesia *Pedra de pedra de pedra*

Figura 31: Imagem da Videopoesia *Pedra de pedra de Pedra*

*Pedra de pedra de pedra
o que a faz tão concreta
se não a falta de regra
de sua forma assimétrica?
incapaz de linha reta?*

*talvez a sua dureza
que mão alguma atravessa
tateia mas não penetra
o amálgama dos átomos
no íntimo da molécula?*

*será por estar parada
em sua presença discreta
sobre o chão mimetizada
obstáculo na pressa*

*onde o cego o pé tropeça
pedra de pedra de pedra
impenetrabilidade
íntegra ílesa completa
igual na luz ou na treva
do Cáucaso ou da Sibéria*

*o que a faz tão concreta
de pedra de pedra pedra?
será sua superfície
que expõe a mesma matéria
da entranha mais interna?*

*casca que continua
por dentro do corpo espesso
e encrua até o avesso
sem consistência secreta
apenas de si repleta*

*pedra de pedra de pedra
pousada em cima da terra
alheia à atmosfera
que a faz repousar pesada
no berço de sua inércia
com sua massa compacta*

*onde planta não prospera
e nem bactéria medra
sobre a crosta que o sol
cresta
até seu nome empedra.*

*penha de penha de penha
fraga rocha roca brenha
por que se faz tão concreta?
por sua idade avançada
ou por rolar pela estrada?*

*talvez por estar inteira
entre uma e outra beira
de sua forma coesa
que se transforma em areia
quando o tempo a
desintegra?
ou só porque não anseia
ser outra coisa e não esta?
nem pessoa nem floresta
nem mesmo a mera matéria
que a ideia não alcança?*

[ANTUNES, Arnaldo. Agora ninguém precisa de si. Companhia das letras, 2015]

Dessa forma, exploramos os sentidos do videopoema levantando pontos de reflexão capazes de suscitar um olhar crítico que incorpora palavra, som e imagem.

Após exibição do videopoema, motivei os alunos a pensarem sobre o título da videopoesia, ou seja, por que Arnaldo Antunes produziu um texto explorando o vocábulo *pedra* e o que a repetição dessa palavra, já no título, queria causar. A aluna ER respondeu

dizendo que “pedra é uma coisa tão vaga, não temos o entedimento de como elas se formaram, de que elas são feitas, é uma coisa que a gente vê tanto, mas os nossos conhecimentos são tão vagos e ele (se referindo ao poeta) queria mostrar como a gente não presta atenção nas pequenas coisas que a gente vê durante o dia”. IB tentou explicar que o poeta quis dar outro sentido à palavra *pedra* “mais sentimental”, mas SF interrompeu dizendo que o poeta quis mostrar que “pedra também tem história e a gente não sabe como ela se formou, como ela chegou àquele formato, pois ela não é uma simples pedra”.

Inicialmente, houve um estranhamento do videopoema pelos alunos. Alguns deles, como se percebe nas falas de ER e SF, prenderam-se apenas ao sentido literal. Assim, busquei desconstruir o sentido literal da palavra *pedra*, retrabalhando a coexistência de sentidos, subtraindo novas significações. Para isso, continuei motivando os alunos perguntando se não era possível atribuir à palavra *pedra* um outro sentido. Desta vez, ER respondeu que “sim, pode ter sentido de uma coisa forte, impenetrável, por exemplo, quando uma pessoa fala que tem um coração de pedra, tentando dizer que é uma pessoa forte. Assim, a pedra pode se referir a sentimento”. Então, continuei provocando os alunos perguntando a eles se de acordo com a fala de ER, podemos concluir que a pedra tem algumas características e uma delas é a de ser forte. IR não concordou, dizendo que “nem toda pedra é forte, pois a gente bate em algumas delas e elas se quebram com facilidade”. Foi uma ótima reflexão de IR, pois mais adiante iríamos tratar das características da palavra *pedra* numa das questões de análise a fim de explorar outras possibilidades de sentido desse vocábulo. Observei então, que os alunos começaram a perceber o sentido conotativo da palavra “pedra” a partir da fala de ER, quando exemplificou com a expressão “coração de pedra”.

Perguntei a eles se não teria a possibilidade da palavra “pedra” ter ganhado outro sentido que não só o literal no videopoema e eles responderam positivamente. ER disse que havia uma “frase” na videopoesia que exemplificava isso, mas não sabia dizer com precisão. Então exibi a videopoesia novamente para uma segunda leitura, mais profunda a fim de trabalhar a análise escrita.

Assim, as primeiras questões sobre o videopoema versaram sobre a ideia de transposição do sentido denotativo da palavra “pedra” para o sentido conotativo, presente no videopoema:

- Releia o poema. Releia as duas últimas estrofes. A palavra “pedra”, no videopoema de Arnaldo Antunes “*Pedra de pedra de pedra*”, pode ser associada apenas à palavra pedra no seu sentido literal? Explique.
- Cite algumas características que podemos associar à palavra “pedra”.

- A que outras palavras podemos associar essas características da palavra pedra? Explique.
- Podemos atribuir às características da palavra “pedra” também a relação entre a linguagem e aquilo que não é expresso nela. Que versos da última estrofe explicitam essa relação?

Conforme se pode perceber, as questões trabalhadas conduzem para a construção do conceito conotativo da palavra pedra, levando o aluno a construir novas significações para o vocábulo “pedra”, associando-o, por exemplo, à linguagem na sua impenetrabilidade. A discussão oral inicial facilitou as respostas dessas questões. IB disse que “associou a característica da palavra “pedra” ao se transformar em areia com o fim da pedra” e ER, uma das alunas mais participativas, complementou dizendo que “associou essa característica à morte”. IB acrescentou dizendo que “se a pedra sendo um elemento forte da natureza pode se desintegrar, porque nós não podemos?” Os alunos começaram então a dar características humanas ao elemento “pedra” o que só é possível literariamente.

Nessas reflexões com os alunos, pude constatar a importância da literatura na escola, visto que ela redimensiona o pensamento reflexivo na medida em que estabelece conexão entre o real e o imaginário, humanizando-nos, estimulando a interação e o diálogo entre a obra e o leitor, conforme garantem Paulino e Cosson:

A literatura, em suma, é um alimento fundamental para nosso corpo linguagem. Sem o seu exercício, perdemos parte da materialidade do mundo porque não temos como traduzi-lo em palavras. Sem a sua experiência, perdemos também a nós mesmos, pois nos faltarão as palavras que nos constituem e dão sentido ao que vivemos. Como bem diz Antonio Candido, “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (PAULINO, COSSON, 2012, p. 104).

IB destacou características do elemento “pedra” que se contrapõem, observando que na videopoesia há, por exemplo, a característica de pedra como algo impenetrável como também a possibilidade de se desintegrar com o vento. A aluna percebeu certa fragilidade da pedra nessa característica.

Ao responderem a que outras palavras podemos atribuir as características da palavra pedra, entre outras respostas, o aluno JA afirmou que poderíamos atribuir “às palavras”. Então, ER logo disse que havia uma frase que embasaria esse pensamento e proferiu: “palavras podem ser como pedras, uma vez lançadas jamais voltam”. Os alunos aplaudiram e gostaram muito, e eu também, pois percebi outro momento de entusiasmo e degustação da poesia.

Associando a palavra “pedra” à linguagem, indaguei os alunos como seria a palavra “pedra” entendida como linguagem e obtive respostas como “dura”, “rígida”, “rude”. Fiz um esforço para trabalhar bem essa questão, embora nem todos participassem como gostaria.

Li para os alunos o poema *No meio do Caminho*, de Carlos Drummond de Andrade associando-o ao verso “obstáculo na pressa”, presente no videopoema de Arnaldo Antunes.

No Meio do Caminho

*No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra
Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.*

[ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia Poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012]

Nenhum aluno conhecia o poema; apenas já tinham ouvido falar de Carlos Drummond de Andrade demonstrando, mais uma vez, o trabalho escasso realizado com a poesia até o momento.

Também associamos o poema de João Cabral de Melo Neto *A educação pela pedra* à videopoesia em estudo, levantando a discussão “o que seria a educação pela pedra”, de acordo com o fazer poético, conforme vínhamos discutindo.

A educação pela pedra

*Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, frequentá-la;
captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).
A lição de moral, sua resistência fria
ao que flui e a fluir, a ser maleada;
a de poética, sua carnadura concreta;*

*lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
uma pedra de nascença, entranha a alma.*

*a de economia, seu adensar-se compacta:
lições da pedra (de fora para dentro,
cartilha muda), para quem soletrá-la.*

*

*Outra educação pela pedra: no Sertão
(de dentro para fora, e pré-didática).
No Sertão a pedra não sabe lecionar,
e se lecionasse, não ensinaria nada;*

[NETO, João Cabral de Melo. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996]

Os alunos associaram as características da palavra “pedra” a uma educação rígida e tradicional. Eles fizeram uma leitura do vocábulo, adequando-o a um contexto de rigidez

escolar. Como estão dando os primeiros passos na leitura de poesia, não perceberam a lição que a pedra dá ao poeta, lição de enxugamento da linguagem.

Também trabalhamos questões relacionando imagens, som e a parte verbal. Abaixo, apresentamos algumas das perguntas:

- Observe o movimento das imagens quando o poeta recita os versos “Pedra de pedra de pedra” e explique a associação do movimento das imagens ao ritmo do poema.
- Que imagem do vídeo ilustra melhor o verso: “da entranha mais interna?”.
- Aos versos “que mão alguma atravessa /tateia, mas não penetra” foi associada a imagem de duas mãos segurando várias pequenas pedras de cores e formas diferentes formando um coração. Nessa imagem há uma oposição. Qual é ela?

Nessas questões os alunos perceberam que a imagem do videopoema, mostrando várias pedras, acompanhou o ritmo acelerado na parte oral do texto de Antunes. A maioria dos alunos percebeu apenas a diversidade de pedras existentes, atentando para o sentido literal da palavra “pedra”, deixando de associar essa diversidade de pedras às diferentes significações que podem ser atribuídas ao vocábulo. A questão mostrou ser necessário trabalhar ainda mais a inferência, isto é, o que as palavras sugerem. Trata-se de um trabalho gradual que precisa ser realizado continuamente a fim de que aluno possa progredir e amadurecer na leitura do texto poético.

Na questão: - [...] *Nessa imagem há uma oposição. Qual é ela?* - os alunos, na sua maioria, relacionaram a imagem - “do coração” - à forma de expressão de sentimentos, como na resposta de LA: “ao mesmo tempo em que apresenta somente pedra, há também a expressão de sentimento como na imagem em que várias pedras pequenas com a mão moldam um coração, antes dessa imagem só havia rigidez”.



Figura 32: Imagem presente na videopoesia *Pedra de pedra de pedra*

Assim, os jovens relacionaram a pedra se contrapondo aos sentimentos, sentido provocado pelo coração formado por duas mãos cheias de seixos. A presença da palavra

“sentimento” nas respostas dos alunos é muito forte. Nessa e em outras questões, sempre que procuravam dar outro significado a alguma palavra ou expressão, o que expressavam primeiro era a relação com o sentimento. Não que eles estavam sendo incoerentes, mas estavam presos ainda àquela ideia de que poesia é apenas sentimento, emoção, não extraindo dela outras significações. É fato que a imagem do coração formado pelas mãos remete à sensibilidade, mas por outro lado, poderiam ter associado, por exemplo, a oposição entre a maciez das mãos e a rigidez das pedras. Também poderiam estabelecer um contraste entre homem e natureza, o coração feito de pedras, duro gelado, em oposição a um coração “mole”, frágil, sensível. Dei pistas para que criassem essas conexões, mas a maioria ainda insistiu em registrar apenas a oposição entre pedra e sentimento, confirmando assim o que afirma Souza:

Elogiosa ou pejorativamente, muitas pessoas ainda apontam, com essas frases, uma das principais características da poesia, essa palavra tão intrigante: a de que é algo que se deve “compreender” muito mais com o coração do que com a razão. Por mais que as vanguardas do século XX (o Dadaísmo, o Surrealismo, o Concretismo, entre outros movimentos) tenham mostrado que a emoção não pode ser a única chave para a fruição da poesia, essa visão “romântica” ainda é frequente (SOUZA, 2012, p. 15).

Trabalhamos também questões relacionadas à sonoridade, presente em algumas palavras como nos versos *penha de penha de penha / fraga rocha roca brenha*” destacando a repetição dos sons /p/, /r/, /fr/, /br/ e o efeito desses recursos no poema que chegam a ser quase um trava língua, marcando o ritmo do poema e fazendo alusão à impenetrabilidade da pedra, metáfora da linguagem, sugerido em palavras com a letra R ou em encontros consonantais de vocábulos com a mesma letra (fraga, brenha, frequente, aprender). Vale notar que esse encontro já está presente na própria palavra “pedra”. Os alunos não conseguiram perceber os efeitos de sentidos presentes nesses sons, sendo preciso alimentar o imaginário deles, conduzindo-os a um repertório de imagens e representações, dando-lhes outros exemplos.

Na questão - “*Você observou que nessa videopoesia não apareceu a palavra escrita? Explique por que isso é possível tendo em vista a composição da palavra videopoesia e a natureza deste tipo de poema*”. - instigamos os alunos a tomar consciência de que não necessariamente a videopoesia tem que ter palavras escritas, o que a maioria demonstrou ter entendido.

5.5.2.2 Leitura II

A segunda videopoesia que analisamos foi *Pessoa*, de Arnaldo Antunes. Esse texto é construído por duas partes que se sobrepõem: uma parte oral e uma escrita. O texto escrito passa como letreiro na tela e a voz do poeta, em vez de declamar o poema escrito, segue classificando gramaticalmente os termos dos versos. Além da parte escrita legível, há outra, escrita, ilegível, compondo a imagem de fundo do poema. O videopoema, todo em preto e branco, critica o engessamento que a gramática dá ao vocábulo “sujeito”, colocando nele uma camisa de força, isto é, uma classificação fria, matando a criatividade e a emoção, traços típicos de um ser humano, uma pessoa, mas que é vista como objeto descartável no sistema capitalista. Para que os alunos chegassem a esse entendimento, foi preciso construir um percurso de análise verbal e não verbal investigando as negociações semióticas da arte poética. Assim, foi necessário explicar aos alunos a intenção da voz póstica ao classificar gramaticalmente os termos da parte escrita do poema em vez de declamá-la, destacar alguns artifícios de imagem e som e associá-los para que houvesse maior compreensão.



Videopoesia *Pessoa* de Arnaldo Antunes

**Figura 33: Imagem da videopoesia
Pessoa de Arnaldo Antunes**

(PARTE ESCRITA)

Coisa que acaba. Troço que tem fim. Sujeito. Que não dura, que se extingue. Míngua. Negócio finito, que finda. Festa que termina. Coisa que passa, se apaga, fina. Pessoa. Troço que definha. Que será cinzas. Que o chão devora. Fogo que o vento assopra. Bolha que estoura. Sujeito. Líquido que evapora. Lixo que se joga fora. Coisa que não sobra, só sobra, vai embora. Que nada fixa. A foto amarela, o filme queima, embolora a memória, falha o papel, se rasga, se perde, não se repete. Pessoa. Pedaco de perda. Coisa que cessa, fenece, apodrece. Fome que se sacia. Negócio que some, que se consome. Sujeito. Água que o sol seca, que a terra bebe. Algo que morre, falece, desaparece. Cara, bicho, objeto. Nome que se esquece.

(PARTE ORAL)

Sujeito, sujeito, predicado. Aspecto terminativo. Substantivo. Pronome, advérbio, verbo no presente, oração subordinada adjetiva. Oração pressuposta. Nome adjetivo, intransitividade. Anti-actante. Sujeito, pronome relativo, verbo reflexivo, verbo. Sujeito. Sujeito, sujeito terceira pessoa. Relator, futuro, predicativo. Oração adjetiva. Objeto direto, morfema gramatical, artigo, morfema lexical, verbo transitivo. Sujeito, anti-sujeito. Nome comum. Proparoxítone, relator indicativo. Objeto, objeto, pronome, índice de indeterminação do sujeito, verbo, advérbio. Definição, sintagma verbal, predicado. Relator, neutralização, presente. Artigo, substantivo, verbo, determinante, nome, verbo, verbo, sintagma nominal, sintagma verbal, artigo, substantivo, predicado, verbo pronominal, advérbio, pronome reflexivo, verbo. Denominação. Definição. Lexema, sujeito, verbo da primeira conjugação, da segunda conjugação, verbo intransitivo. Falta, liquidação da falta. Lexia, gramema, sintagma verbal, relator, objeto direto, aspecto terminativo. Sujeito simples. Objeto direto, gramema, determinante, nome, predicado verbal, pronome, artigo definido, substantivo, verbo. Forma pronominal neutra, morfema independente, presente indicativo, intransitivo. Vocábulo, lexia, nome. Objeto, pronome relativo, pronome reflexivo, verbo transitivo direto, ponto final.

Inicialmente, exploramos a intencionalidade de sentidos entre o título e o texto escrito. Assim, os alunos estabeleceram a relação das definições de “pessoa” explanadas no texto e o título do poema apontando o diálogo entre eles.

Detalhando a engenhosidade do poema, seguimos a análise a partir da ideia sugerida através das características citadas anteriormente ligadas à efemeridade das pessoas. Dessa forma, instigamos os alunos a se aproximarem dessa noção articulando os conceitos descritos pelo poema versando sobre os princípios de brevidade da vida. Os alunos não tiveram dificuldade em incorporar esse entendimento respondendo:

MC: “Nós somos passageiros, vamos morrer”.

LA: “Nós temos fim”.

Chamamos atenção para o conteúdo da parte oral do videopoema, que faz uma abordagem crítica à gramática. Os alunos entenderam a situação descrita – classificatória – mas tiveram dificuldade de relacionar os dois textos (oral e escrito) não compreendendo, a princípio, como a sensibilidade humana se opunha a uma visão classificatória e fria da gramática. Assim, foi preciso trabalhar o que caracteriza o ensino tradicional da gramática buscando desvelar o quanto este é raso, quando se realiza uma análise textual descontextualizada como a efetuada, propositadamente, na videopoesia em estudo. Assim, há no poema uma ironia: a videopoesia mostra a oposição entre a sensibilidade e o dinamismo do humano frente ao engessamento do método tradicional de estudo da gramática e de análises

linguísticas que fixam apenas classificações e matam a poesia e a emoção. Após esclarecer a relação entre os textos, os alunos compreenderam melhor o videopoema enxergando o percurso dos sentidos.

Observando as relações de sentido estabelecidas entre os textos, direcionamos os alunos a atrelar a parte oral do poema à parte escrita, visto que o videopoema cria uma expectativa no leitor, ao iniciar o vídeo, de que será lida a parte que passa em letreiros, o que não acontece. O que ouvimos é a voz do eu lírico citando termos gramaticais, sintagmas do texto, quebrando a expectativa inicial do leitor. Assim a leitura oral acaba destoando do escrito na tela, aumentando ainda mais a ironia.

Levar o aluno a construir possibilidades de sentido como nessa situação de análise é primordial, visto que propicia diferentes maneiras de compreensão que possibilitam ampliar as habilidades de leitura dos estudantes na medida em que trabalham questões que promovem a inferência, o pensamento crítico e reflexivo. Segundo Aguiar (2012), “o nível reflexivo da experiência estética propicia ao sujeito vivência e consciência da vivência e o ganho advém da possibilidade de interagir à sua vida os frutos dessa prática” (AGUIAR, 2012, p. 143).

Como afirmamos, há uma ironia na medida em que a parte oral desconsidera o texto escrito. De forma metafórica, crítica e irônica, o eu lírico questiona o ensino descontextualizado, preso à gramática, indiferente à sensibilidade da arte. Não podemos nos esquecer de que o título do poema é *Pessoa*, signo da poesia e da sensibilidade máxima, na figura de um dos maiores poetas do Ocidente, Fernando Pessoa.

A aluna MQ conseguiu perceber também que a forma com que as palavras são ditas no texto - rapidamente - prende mais a atenção do leitor ao texto oral do que ao texto escrito associando esse aspecto do poema ao ensino de gramática, ou seja, quando analisamos o texto dando ênfase apenas às classificações gramaticais, nos privamos dos sentidos do poema, ficando presos às classificações, assim como o texto oral prendeu sua atenção deixando de prestar atenção ao escrito. MQ compara a gramática como uma prisão: “... ao mesmo tempo em que prende nossa atenção, mostra que a gramática pode ser uma prisão”. Os demais estudantes deram respostas parecidas com a dessa aluna.

Também trabalhamos os aspectos visuais do poema, analisando as letras cursivas ilegíveis do fundo da tela e as cores do poema - preta e branca. Indagados sobre o uso das letras confusas e embaralhadas no fundo da tela do videopoema, os alunos não souberam responder prontamente. Assim, levamos os jovens a fazer uma leitura que julgamos possível: que a imagem ilegível, promovida pelas letras desconexas, está associada à ideia de isolamento entre o leitor e o texto, ou seja, quando a preocupação é apenas com a análise

gramatical, os sentidos do texto são desconsiderados, não havendo troca de comunicação. Assim, a forma ilegível do texto embasa a ideia de que não é preciso compreender nem mesmo o que está escrito, mas apenas classificar, decorar. Pedi aos alunos para que ditassem para eu escrever no quadro uma frase qualquer que não fazia sentido. Foi difícil, mas conseguimos escrever uma hipotética, e ilegível, frase: *Choveu terra na cidade caiu*. Mostrei para eles que semanticamente a sequência de palavras não fazia sentido, mas que mesmo assim era possível fazer uma análise gramatical dos seus termos sem nenhuma dificuldade. Assim como Arnaldo Antunes, analisamos os termos da oração hipotética: *Verbo impessoal, substantivo, contração prepositiva, substantivo, verbo intransitivo*. Com esse exemplo, os alunos entenderam melhor a intencionalidade do uso dessas imagens. Quanto à cor preta e branca, tive que instigá-los a refletir sobre seus usos na videopoesia contrapondo essas cores à falta das demais, de forma que pudessem perceber que o uso do preto e do branco pode remeter apenas à análise gramatical descontextualizada, arbitrária, ou seja, com restrição de sentidos ao passo que a ausência de outras cores pode remeter também à ausência de significações.

Embora tivesse me esforçado para explicar esses sentidos aos alunos, percebi, no registro de suas respostas, que alguns ainda associaram a cor branca às coisas boas e a preta às coisas ruins, demonstrando ainda estarem presos a padrões tradicionais dessas cores, como afirmou a aluna SH “... a cor branca nos remete à alegria, paz, um sentimento bom” ou como propôs IR: “essas cores pode significar ou referir a tristeza”.

Ao terminar as questões referentes à análise dessa videopoesia, alguns alunos perguntaram se não iríamos continuar discutindo o texto, sentindo falta de uma análise um pouco mais vertical como as que vínhamos fazendo nos textos anteriores. Isso ocorreu porque, propositadamente, não aprofundamos a análise do texto escrito na videopoesia, pois nosso intuito, ao analisar essa videopoesia, não foi analisar separadamente os textos contidos nela, mas destacar seus aspectos estruturais, sonoros e visuais que lhe conferiam sentido como um todo. Pretendíamos mostrar que quando analisamos o texto numa perspectiva meramente linguística, a análise textual se dá de forma superficial e a essência do texto literário é deixada de lado, o que infelizmente, costuma acontecer com frequência em análises descontextualizadas.

5.5.2.3 Leitura III

A terceira videopoesia exibida aos alunos foi a intitulada *Soneto*. Nesse videopoema Arnaldo Antunes contrapõe as formas tradicionais da estrutura dos poemas como sugere a palavra soneto, à liberdade de construção de versos sem seguir parâmetros marcados pela necessidade da rima, da métrica, ou estrutura estética (quantidade de versos). Nesse videopoema, o som e as imagens se complementam, na medida em que as imagens são projetadas, exibindo os versos num papel de forma irregular como se estivesse sendo amassado. O som é emitido de uma forma ruidosa, como se alguma coisa estivesse sendo espremida, triturada, possibilitando o entendimento de ser possível desconstruir os versos, amassá-los e moldá-los novamente. Nessa concepção, percebe-se a ideia de liberdade das produções poéticas não engessadas, mas dinâmicas, multimodais, como propõem os poemas visuais ou as videopoesias, contrastando com o título do videopoema, *Soneto*, que sugere uma visão rígida e tradicional de poesia.



Figura 34: Imagem da Videopoesia *Soneto*

Para levar os alunos a fazerem essa leitura do videopoema e, até mesmo construírem outras, propusemos que os alunos respondessem à questão:

- Assista ao videopoema “*Soneto*” de Arnaldo Antunes. A música que complementa a videopoesia dá um tom de suspense a ela como se a qualquer momento algo diferente fosse acontecer, tom intensificado pelo aumento da altura de algumas notas musicais insinuando, às vezes, o som de algo que está sendo espremido. O que podemos interpretar com esse recurso sonoro?

Os alunos perceberam a ideia de desconstrução através do ruído sonoro na medida em que observaram certa “bagunça sonora”, algo confuso já que não conseguiram entender o que o eu poético declamava por causa do ruído forte que acompanhava os versos. Alguns disseram que o som, a voz grave e as cores preta e branca causavam medo parecendo algo tenebroso.

Soneto

Arnaldo Antunes

*O mal estar que exala quem discorda
Porque não sente quase ou não entende
Concorda bem com o de quem assente
Sem romper a casca, e não acorda.*

*Somente se distar de estar de frente
Distrai a sua mente da derrota.
Distante como diante de uma porta
Destrói na letra preta o branco ausente.*

*A vida do sentido o incomoda -
Vigor de ponta a ponta da serpente
Que o branco ovo a cada dia lota.*

*Suporta, não se importa ou então mente,
Não compreende o que o prende à borda -
O ouro da palavra, um acidente.*

[Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/arnaldo-antunes/91759/>]

Na letra do poema *Soneto*, nota-se que ele é aparentemente confuso. Essa suposta confusão é irônica e acena para a complexidade desnecessária das formas poéticas tradicionais acessíveis apenas a algumas pessoas de notório saber. Como sabemos, o soneto é uma espécie poética muito usada na poesia clássica e de grande preferência dos poetas parnasianos, famosos pelo uso de palavras eruditas. A ironia se dá a esse modo parnasiano de compor poesia colocando o poeta num isolamento, enfocando a poesia como um monumento a ser reverenciado, distante do leitor.

Depois de esclarecer a intencionalidade da configuração da videopoesia - som, imagem, dizeres - os alunos tiveram condição de responder à questão supracitada fazendo conexão entre os usos dos elementos estilísticos presentes no poema e a construção de sentidos pertinentes a eles. Assim alguns responderam:

ER: “Esse som nos leva a pensar na destruição dos versos, na desconstrução das regras, de como um soneto (se referindo aos poemas) deve ser, transformando essas regras em liberdade”.

LA: “Ele quer romper com a “coisa” tradicional (se referindo à estrutura do poema), por isso que no poema está tudo desordenado, destruindo os versos que estão em ordem e em linha reta”.

A maioria dos alunos conseguiu se aproximar razoavelmente do sentido do videopoema, mas tiveram dificuldade de expressar a proposta do poeta. O poema demandou grande mediação de minha parte para que houvesse uma compreensão por parte deles. Muitos apresentaram dificuldade de sintetizar as explicações, deixando as questões incompletas ou até mesmo em branco, embora fosse possível perceber, durante as discussões, que compreenderam a questão.

5.5.3 Interpretação Externa: Produzindo videopoesia

A proposta de interpretação externa foi a produção de uma videopoesia. Para tanto, propus aos alunos que se organizassem em grupos para a produção de uma obra inédita e que deveria ser apresentada na feira de cultura da escola, a *Expodulce*. Porém, antes de começarem a se organizar, apresentei a eles uma videopoesia que produzi com base nos acontecimentos daqueles dias. A notícia que foi publicada no dia 22/08/2017 pela UOL nos chamou a atenção ao mostrar a imagem de uma professora de Santa Catarina que foi agredida por um aluno. Valendo-me da deprimente temática que chamou a atenção da população brasileira, produzi um videopoema a fim dar aos jovens alguns elementos para que comesçassem a trabalhar. Foi pertinente a temática na medida em que propiciou a reflexão da violência na escola, associando o que vínhamos discutindo (videopoesia) a uma temática atual, presente no dia a dia dos estudantes embasando o que Aguiar afirma:

Daí decorre a função do texto literário, que é a de renovar a percepção estética. Essa renovação tem um sentido amplo, pois a experiência literária do leitor deve penetrar no horizonte de expectativas de sua vida prática, interferir no seu conhecimento de mundo, afetando em consequência, seu comportamento social (AGUIAR, 2012, p. 142).

A reportagem, que também apareceu no programa *Fantástico* da Rede Globo, deixou o tema em evidência, o que contribuiu ainda mais para a nossa reflexão, tendo em vista que quando a notícia foi exibida no programa, eu já tinha produzido o videopoema, mas não o havia exibido aos alunos.

Trabalhei a imagem, o som, o movimento das palavras e os efeitos, tanto sonoros como visuais na videopoesia, com a finalidade de chamar a atenção dos alunos para a sintonia entre esses elementos, quando fossem produzir suas próprias obras.

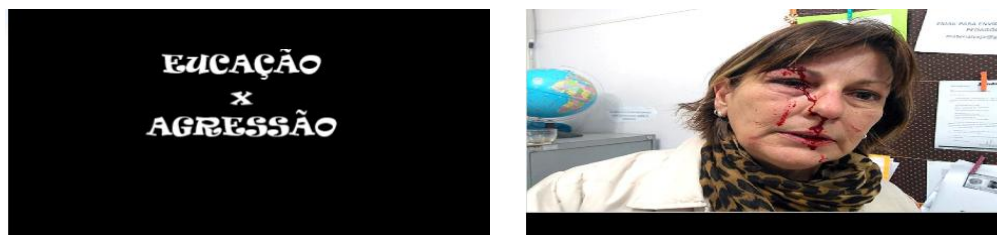


Figura 35: Imagem da Videopoesia *Educação X Agressão*: produção feita pela autora

Os alunos gostaram bastante da produção. Alguns acharam que foi muito forte (referindo-se às imagens da professora ensanguentada), mas expliquei que a intenção era essa mesma, de impactar, fazer refletir.

O próximo passo foi levar os alunos para o laboratório de informática para começarem a suas produções. Eles foram ao laboratório por duas aulas. A sala de informática faz parte da “*Escola Integrada*”, um programa da prefeitura de Belo Horizonte que funciona nas escolas do município. Esse programa pode ser usado pela escola apenas parcialmente, pois já tem uma organização própria de funcionamento e necessita de um agendamento prévio. O maior problema era que, ao levar os estudantes da escola, outra turma do programa ficaria sem as aulas. Em vista disso, agendei apenas duas aulas para a produção das videopoesias e deixei que os alunos continuassem a produção com recursos próprios, ou seja, celulares ou computadores pessoais. Mas as aulas foram suficientes, visto que o laboratório contava com uma monitora de informática que se dispôs a nos auxiliar nas orientações técnicas do trabalho, o que contribuiu muito.



Figura 36: Alunos produzindo videopoesia no laboratório de informática

Depois dessa etapa fui acompanhando as produções por e-mail ou pelo whatsapp. Alguns alunos tiveram muita dificuldade por não disporem de aparelhos com internet para facilitar o trabalho, ou por não saberem editar as imagens e sons, mas como estavam trabalhando em grupo, um ajudava o outro. Alguns não entenderam bem a proposta querendo copiar vídeos já prontos da internet, mas insisti para que produzissem seus próprios vídeos,

afinal, a intenção era que compreendessem a poesia através de outras linguagens valendo-se da tecnologia. Pude constatar que, embora a maioria dos jovens goste muito de inovação tecnológica, não sabem utilizá-la. No questionário inicial, os alunos responderam, na sua maioria, que utilizavam a internet apenas para assistir a vídeos no youtube ou para jogar. Em vista disso, mostrou-se necessário o desenvolvimento desse letramento no âmbito escolar tanto para os alunos como para os professores. Eu também apresentei muitas dificuldades ao produzir minha videopoesia, que supõe um conhecimento básico do aparato técnico, mas o esforço foi fundamental para que dinamizássemos um pouco mais esse universo tão fascinante.

Como tivemos muitas dificuldades de produzir os videopoemas, eles não ficaram prontos a tempo para a exibição na feira de cultura da escola *ExpoDulce*, porém, como a escola já havia se organizado para a apresentação dos vídeos, exibí o trabalho que eu havia produzido e as videopoesias que tínhamos analisado. Embora não fossem as produções dos alunos como gostaríamos, a comunidade escolar teve a oportunidade de conhecer o que era videopoesia. A maioria não sabia do que se tratava.

Depois de muitas dificuldades, os alunos produziram os videopoemas representados pelas imagens a seguir:



Figura 37: Videopoesia *A extinção dos animais*



Figura 38: Videopoesia *A guerra na Síria*



Figura 39: Videopoesia *O peso do mundo*



Figura 40: Videopoesia *A crise brasileira*

Considerarei que os alunos realizaram um bom trabalho, visto que nossa intenção era que os alunos vivenciassem, ainda que primariamente, a experiência estética valorizando os conteúdos sonoros, visuais e o jogo com formas, fragmentação e montagem das palavras. Evidentemente não são videopoemas no sentido estrito, mas vivências do poético a partir da

tecnologia, da exploração de elementos como o espaço, o movimento da imagem, jogos visuais e sonoros, enfim, esboços de videopoesia que futuramente poderão ser refinados.

A proposta de produção era escolher temas que estivessem relacionados ao cotidiano dos alunos. Assim, os temas escolhidos foram importantes para que os jovens tomassem consciência de acontecimentos do mundo atual. A videopoesia *O peso do mundo*, por exemplo, mostra a alienação das pessoas diante de fatos catastróficos que poderiam ser evitados, como as guerras, a violência, a corrupção, entre outros. A videopoesia *A extinção dos animais* revela a dificuldade que muitos animais têm enfrentado para sobreviver diante da interferência humana no meio ambiente. Já o videopoema *Guerra na Síria* ressalta a dura realidade que esse povo vive enfrentando, causada por interesses econômicos, gerando perda da família, da identidade, obrigando-os a uma migração forçada. O trabalho *A crise brasileira* questiona o caos político vivido por todos nós: corrupção, falta de credibilidade de candidatos, e outros absurdos conhecidos de todos nós. Nos trabalhos apresentados, os alunos “deram uma aula” ao mostrarem os maus exemplos que os adultos têm dado a eles ao agirem de forma interesseira, mesquinha e fria em um cotidiano marcado pela banalização da violência e destruição de vidas sejam elas humanas ou não.

5.5.4 Análise dos dados

A crescente tecnologia adaptando-se às novas formas de comunicação da leitura e da escrita em seu uso social traz uma infinidade de categorias textuais, entre elas, a poesia visual, com o poema concreto, e a videopoesia. Sabemos que um texto, de acordo com a tradição ocidental, é constituído de palavras organizadas em uma frase, segundo regras e estratégias, para expressar algum significado, detectado horizontalmente. No caso da poesia visual e/ ou videopoesia, essas regras são quebradas visto que os versos não seguem uma linearidade, mas se dinamizam entre formas e procedimentos variados, em diversas posições na página, enfatizando o espaço em branco, a relação som e imagem, enfim um texto verbivocovisual (palavra, voz e imagem). O prazer estético não se prende apenas ao locutor, mas demanda uma construção ativa por parte do leitor, que para se tornar um coautor inteligente tem de reunir diversos elementos em sua leitura. Assim, esta oficina buscou provocar os alunos para um outro olhar do texto poético que lhes permitissem compreender de que maneira esses recursos são construídos e quais sentidos produzem no texto. O “nomadismo” das palavras inusitadas na página, em diversas direções, a combinação dos sons e do sentido, o ritmo, a voz

e a imagem, todos esses elementos permitiram aos alunos sair da inércia de uma leitura linear e superficial.

Houve estranhamento dos alunos do começo ao fim da oficina. Para eles tudo era muito novo, como já relatamos. A maioria não conhecia a poesia concreta ou a videopoesia. Assim os desafios existentes entre a forma e o conteúdo eram visíveis, visto que a poesia visual e a videopoesia demandam de seu leitor um olhar atento devido ao seu material verbal, sonoro e imagético que as caracteriza. Contudo, foi possível ver a evolução dos alunos a cada novo texto. Entre o poema *Ovo* e a última videopoesia analisada, *Soneto*, ou até mesmo a produção das próprias videopoesias dos alunos, percebi que, embora a sensação de estranhamento perdurasse, o contato com a poesia visual e a videopoesia ampliou a visão de alguns jovens em relação às pistas textuais deixadas pelo poeta a fim de que o leitor extraia e construísse sentidos. Assim, já não se mostravam tão inocentes quando interpelados sobre algum elemento verbal, visual ou sonoro presente nos textos.

Alguns alunos ficaram repetindo o refrão da videopoesia *Pedra de pedra de pedra*, de Arnaldo Antunes, durante certo tempo, pois segundo a aluna IB, o refrão não saía da sua cabeça. Assim, percebemos que os efeitos da leitura de uma obra por um indivíduo pode ativar sua percepção e memória, como bem aponta Santos:

Quando (a obra) encontra guarida na memória de algum indivíduo, vem a executar exercícios de estonteante liberdade, trazendo elementos outros (palavras, imagens, ritmos etc), descobrindo correlações inesperadas entre eles, impondo-lhes ligações de rizomáticas aparências, dando à obra feições e faturas que não se descansam umas sobre as outras ou umas depois das outras, mas que se imiscuem umas às outras (SANTOS, 2004, p.74).

A valorização do conteúdo sonoro, visual e o jogo com formas, a fragmentação e montagem das palavras de cores e formas diferentes - insistimos - todos esses elementos contribuíram de forma positiva para a comunicação texto-leitor, visto que os alunos puderam interagir com diferentes formas de linguagem, extrapolando a leitura convencional carregada de enfoques gráficos básicos construídos numa mesma direção com elementos morfossintáticos previsíveis.

Na videopoesia, os efeitos plásticos e estéticos produzidos pelas ramificações e /ou combinações de sinais gráficos, os elementos visuais e sonoros, as palavras ou frases em posições e direções variadas deixam o poema com um forte teor polissêmico exigindo consistentes análises. Por esta razão, por vezes, alguns alunos tiveram dificuldade de interpretar alguns poemas, visto que a constituição do poema visual e/ou da videopoesia

permite a combinação de até três estratos integrados: verbal, visual e sonoro sendo preciso às vezes, como na videopoesia *Pessoa*, fazer a análise de cada estrato e depois associá-los. Foi necessário ativar o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos em outras direções, apurar relações de audição e visão a fim de tornar os textos mais legíveis. Por outro lado, a experiência com a complexidade de percepção, através da poesia visual ou da videopoesia, potencializa o aprimoramento da compreensão leitora fazendo com que a análise de outros textos poéticos, ou até técnicos, se torne mais eficiente, conforme Colomer:

Na mesma linha, a leitura de poemas desestabiliza a leitura espontânea, fere a ordem lógico-referencial de nossos hábitos de compreensão e representação do mundo e torna visível o processo de construção do sentido. A elipse, a concentração, o potencial alusivo e a semantização de todos os níveis do texto próprios da poesia requerem um esforço interpretativo maior do que o habitual em outras leituras. Aprender a ler um poema é aprender a construir sua coerência, apoiando-se sucessivamente nas “zonas legíveis” para o leitor que busca o sentido através de entradas sucessivas. Com esta forma de proceder se ampliam as competências de análise e de integração como operações intelectuais básicas em nossa interpretação da realidade (COLOMER, 2007, p. 177).

Logo, o desenvolvimento de uma sintaxe espacial promoveu um amadurecimento razoável dos alunos dentro de um percurso que envolveu a exploração de recursos estilísticos rompendo com o inesperado, com aquilo que alguns jovens achavam extravagante a princípio.

Conforme percebemos, ao final da oficina, os alunos estavam mais habituados às análises demonstrando maior percepção dos elementos que constituem a poesia visual e videopoesia, fato atestado quando sentiram falta de realizar a análise mais profunda da parte escrita do poema *Pessoa*.

Embora os estudantes (e eu também) tivessem apresentado dificuldade na produção das videopoesias, devido à pouca intimidade com a tecnologia, ou ainda, a falta dela, realizar essa produção permitiu que os alunos pudessem refletir sobre a complexidade de problemas sociais que nos têm afligido. Os jovens aprimoraram o pensamento crítico, tomaram consciência, ainda que de forma incipiente, de fenômenos como a desigualdade social, a liberdade de expressão, a violência gratuita. Enfim, o trabalho de conscientização foi além do esperado, sem contar que foi realizado com prazer. A escolha das temáticas partiu dos alunos que, sendo livres para escrever sobre o que quisessem, preferiram temáticas bastante complexas e atuais demonstrando uma preocupação precoce com problemas que afetam a humanidade.

Percebi também que o trabalho com poemas visuais e videopoesias estimulou as expectativas dos alunos, contribuindo para a valorização do conteúdo sonoro e visual de um

texto literário, do jogo com as formas verbais, estimulando a interação e o diálogo dos jovens leitores com os textos. Nesta perspectiva, esta oficina possibilitou aos alunos “descobrir novos sentidos para as poesias” conforme alguns relatos dos estudantes:

FICHA DE COMENTÁRIO

PESQUISA: “POESIA E MÚSICA COMO APRIMORAMENTO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL”

OFICINA: 1 () - 2 () - 3 () - 4 () - 5 () - 6 () - 7 () - 8 () - 9 () - 10 ()

COMENTÁRIO

Eu gostei muito porque aprendi muitas coisas tipo eu não sabia criar uma poesia e nem ler em ritmo certo, mas agora eu sei e também ficou muito mais legal de produzir, escrever e montar uma poesia” [sic].

“Eu gostei muito porque aprendi muitas coisas tipo eu não sabia criar uma poesia e nem ler em ritmo certo, mas agora eu sei e também ficou muito mais legal de produzir, escrever e montar uma poesia” [sic].

Figura 41: Comentário da aluna SM

FICHA DE COMENTÁRIO

PESQUISA: “POESIA E MÚSICA COMO APRIMORAMENTO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL”

OFICINA: 1 () - 2 () - 3 () - 4 () - 5 () - 6 () - 7 () - 8 () - 9 () - 10 ()

COMENTÁRIO

Achei interessante aprender a interpretar poemas visuais, músicas e videopoemas. Acredito que a construção da videopoesia nos ajudou a aprender a descobrir novos sentidos para as poesias. Concluímos que a poesia pode ter diversos sentidos e que pode abranger diversas realidades e formas para alcançar o interesse do leitor” [sic].

“Achei interessante aprender a interpretar poemas visuais, músicas e videopoemas. Acredito que a construção da videopoesia nos ajudou a aprender a descobrir novos sentidos para as poesias. Concluímos que a poesia pode ter diversos sentidos e que pode abranger diversas realidades e formas para alcançar o interesse do leitor” [sic].

Figura 42: Comentário da aluna SF

FICHA DE COMENTÁRIO

PESQUISA: “POESIA E MÚSICA COMO APRIMORAMENTO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL”

OFICINA: 1 () - 2 () - 3 () - 4 () - 5 () - 6 () - 7 () - 8 () - 9 () - 10 ()

COMENTÁRIO

Acredito que essa oficina auxiliou na percepção e entendimento de diferentes videopoemas, tivemos a oportunidade de construir e entender melhor como a vídeo poesia funciona, e conhecemos vídeo poemas diferentes e interessantes, com formatos e músicas diferentes, que instigam nosso interesse” [sic].

“Acredito que essa oficina auxiliou na percepção e entendimento de diferentes videopoemas, tivemos a oportunidade de construir e entender melhor como a vídeo poesia funciona, e conhecemos vídeo poemas diferentes e interessantes, com formatos e músicas diferentes, que instigam nosso interesse” [sic].

Figura 43: Comentário da aluna IB

Conforme pudemos perceber, a análise de poesia visual e videopoemas foi uma novidade para a maioria dos estudantes, que se mostraram bastante entusiasmados e interessados com o que aprenderam.

5.6 TERCEIRA OFICINA

Na terceira oficina, trabalhamos o rap em diálogo com algumas músicas da MPB. Buscando um diálogo entre o ambiente escolar e o cotidiano dos alunos, tentamos mostrar a eles que o trabalho elaborado de linguagem está presente também na poesia popular através da rima, da combinação de sons e ritmo, além de outros elementos. Assim, contextualizamos o rap no movimento hip hop apresentando os princípios e objetivos desse movimento. A oficina pretendeu chamar a atenção dos alunos para o fato de que a poesia é acessível a todos, estando presente entre as diferentes camadas sociais. Dessa forma, experimentando o corpo e a voz, desafiamos os jovens a pensar a poesia como performance, traço frequente da cultura hip hop, que envolve música, dança e arte.

Antes da oficina, mostramos aos alunos alguns traços fundamentais do rap tais como a predominância da letra sobre a melodia, o tempo rápido da batida, a presença do improviso, da composição sem instrumento ou com apenas o baixo ou só o tambor. Ressaltamos também a utilização de “duelos” ou “batalhas” que lembram os “desafios” dos cantadores nordestinos em que um rapper acaba vencendo “esteticamente” o outro através da habilidade no uso dos versos.

Carregada de expressões próprias, a cultura hip hop, da qual o rap faz parte, estimula debates acerca da realidade vivida pelas comunidades carentes das periferias. Chamamos a atenção para os temas, que não se limitam a problemas sociais como a violência urbana, a desigualdade social e o racismo, mas trazem também versos sobre pequenos fatos do cotidiano envolvendo o amor além de outros. Dispondo de uma linguagem informal, o rap não requer uma padronização referente a rimas, número de estrofes e versos. Além disso, como já afirmamos, sua melodia, quase ausente, tem tons e ritmos específicos que lembram mais a fala do que a melodia. Estabelecemos também, de acordo com Fialho e Araldi (2009), um ligeiro histórico do rap, numa relação estreita entre esse ritmo e o movimento hip hop, que:

[...] tem como objetivo expressar por meio da música os princípios e objetivos do movimento hip hop, nascido no bairro do Bronx, em Nova Iorque, no final da década de 1960. Este movimento surge para contrapor as condições socioeconômicas instaladas naquela região em função da Revolução Industrial. O cenário do Bronx nessa época revelava uma situação de calamidade pública, onde o desemprego, o crime, a violência, as drogas predominavam. Em busca de alternativas de vida, jovens artistas da comunidade começaram a promover festas comunitárias estimulando diferentes expressões artísticas, por meio de batalhas, envolvendo a dança, a rima, a performance em toca-discos e o grafite. Essas festas culminaram em campeonatos onde os prêmios variavam desde bonés, camisas, tênis, comida, mochila até a conquista de território para moradia. Dessas batalhas artísticas originou-se o hip hop, que significa movimentar os quadris, composto por quatro elementos: MC, DJ, grafite, break (FIALHO; ARALDI, 2009, p. 77).

Interagindo com o rap de Fabrício FBC - *Cimento e Lágrimas* - e de Criolo - *Cálice* - trabalhamos as músicas *Construção*, *Deus lhe pague* e *Cálice*, de Chico Buarque de Holanda e Gilberto Gil.

Vale notar que no rap há um tipo de composição chamada “amostra” (do inglês “sample”) que consiste em injetar digitalmente pedaços de outras canções à composição que está sendo criada. É o que acontece com os textos que foram trabalhados.

A proposta da oficina foi elucidar o fazer poético através de criações populares, próximas do cotidiano do aluno, estabelecendo uma ponte entre o seu conhecimento de mundo e os saberes transmitidos pela escola. Dessa forma, não perdemos de vista um dado importante, frequentemente sugerido por estudiosos do letramento literário: partir do que o aluno já sabe para o que ele ainda não conhece. Tentamos aproximar a língua de seu uso social, isto é, enlaçando criação poética com as vivências dos alunos, e mais que isso, buscando ensinar com prazer, sem deixar de considerar a “esfera de cultura” dos jovens leitores, conforme Lajolo:

Em outras palavras: leitor e texto precisam participar de uma mesma esfera de cultura. O que estou chamando de esfera de cultura inclui a língua e privilegia os vários usos daquela língua que, no decorrer do tempo, foram constituindo a tradição literária da comunidade (à qual o leitor pertence) falante daquela língua (na qual o poema foi escrito) (LAJOLO, 1993, p. 45).

A intertextualidade presente nas canções de MPB em estudo, ainda que marcada por uma distância temporal, mostra um denominador comum: o jovem da década de 60 usava a MPB para protestar, o mesmo continua acontecendo com o rap na contemporaneidade, embora nem todo rap ou MPB seja de protesto.

Além de levar os alunos a se conscientizarem de que a literatura reflete, não de modo direto, mas oblíquo, o nosso cotidiano, que é mediado pela imaginação do artista, nosso objetivo maior foi trabalhar a poesia popular numa perspectiva dinâmica envolvendo manifestações variadas da cultura hip hop, que envolve poesia e dança. Dessa forma, assim como na cultura hip hop o break - que significa quebra de movimentos - é uma dança que desprende movimentos imprecisos em direções indeterminadas, quebrando literalmente a expectativa do público, a poesia contemporânea também não se prende a uma precisão de regras tradicionais, recriando-as constantemente, possibilitando sentidos inesperados e lançando mão de diversos recursos além da palavra escrita. As videopoesias de Arnaldo Antunes, por exemplo, apresentadas na oficina anterior, mostram muito bem essa

concepção. O trabalho com o rap e a MPB, nesta oficina, vem corroborar com a ideia de liberdade poética, ora rompendo ora confirmando a tradição literária, mas com uma intenção bem delimitada: colocar a palavra em diálogo com outros códigos. É nessa linha que, além das técnicas do rap, não descartamos elementos da tradição poética como as rimas e figuras de linguagem.

Elemento de análise:	Performance poética (corpo, ritmo, movimento) na poesia popular
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar nos alunos o gosto pela leitura do texto poético através da relação do rap com a MPB. - Aproximar o texto poético do cotidiano do aluno. - Interpretar o texto poético levando em conta seus recursos de expressividade, conciliando a tradição literária com inovações da poesia contemporânea. - Reconhecer a presença de figuras de linguagem nas duas modalidades, o rap e a MPB.
Habilidades⁵⁶	<p>14.0 ⁵⁷Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso poético, na compreensão e na produção de textos.</p> <p>14.2. Reconhecer efeitos de sentido de estratégias musicais e visuais do discurso poético em um texto ou sequência literária.</p> <p>14.3. Usar, em um texto ou sequência textual, estratégias visuais e musicais do discurso poético em função dos efeitos de sentido pretendidos.</p> <p>14.7. Reconhecer o uso de estratégias do discurso poético e seus efeitos de sentido, em discursos, textos ou gêneros literários, como a MPB e o rap.</p>
Desenvolvimento de atividade:	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de break. - Leitura e análise de canções de rap e MPB. - Apresentação das obras e dos autores da obra. - Exibição de vídeos sobre a cultura hip hop. - Exibição de vídeoclips e músicas. - Apresentação musical de rap. - Produção de letra de rap. - Produção de grafite.
Tempo estimado:	7 aulas ⁵⁸

⁵⁶ As habilidades selecionadas foram retiradas dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2014). Trata-se da proposta curricular oficial do estado de Minas Gerais, que estabelece conhecimentos, habilidades e competências a serem alcançadas pelos alunos na educação básica.

⁵⁷ A numeração corresponde ao detalhamento das habilidades de acordo com o CBC.

⁵⁸ Uma aula no Ensino Fundamental II equivale a 1(uma) hora.

<p>Poemas/Músicas/ textos:</p>	<p>- Músicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cimento e Lágrimas⁵⁹ - Construção⁶⁰ - Deus Ihe pague⁶¹ - Cálice – Criolo⁶² - Cálice – Chico Buarque⁶³ <p>- Sobre os autores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fabrício FBC⁶⁴ - Chico Buarque de Holanda⁶⁵ <p>- Vídeos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A origem do Hip Hop⁶⁶ - História do Rap⁶⁷ - Cimento e Lágrima⁶⁸ - Construção⁶⁹ - Deus Ihe pague⁷⁰ - Cálice⁷¹ – Criolo - Cálice⁷² – Chico
<p>Recurso necessário</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cópias de música, biografias e de atividades - Data show - Aparelho de som e câmera - Vídeos e músicas - Papel, lápis e pincéis coloridos
<p>Colaboradores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dançarino - Rappers (alunos do 9º ano)

⁵⁹ Disponível em: <http://www.hiphop.mus.br/fbc-cimento-e-lagrimas-letra/>.

⁶⁰ Disponível em: http://www.chicobuarque.com.br/letras/construc_71.htm.

⁶¹ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/72896/>.

⁶² Disponível em: <https://www.letras.mus.br/criolo/1807067/>.

⁶³ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45121/> em 30/08/2017.

⁶⁴ Disponível em: <https://www.last.fm/pt/music/Fabrício+FBC/+wiki> em 03/09/2017.

⁶⁵ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/biografias/chico-buarque-de-holanda.jhtm> em 25/08/2017 - Adaptado).

⁶⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u5zA9ViE0us&t=3s>.

⁶⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=40CmPW9mHbI>

⁶⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dhL9JvGXWZQ>.

⁶⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jzWI_JjFBr0.

⁷⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0JKlx69eRJQ>.

⁷¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=utJENUg2NJ4>.

⁷² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wV4vAtPn5-Q>.

5.6.1 O rap e a cultura hip hop: corpo, ritmo e movimento - Primeira Atividade

5.6.1.1 Motivação

Para dar início à oficina, encaminhei os alunos ao auditório da escola e explicitiei a eles que, inicialmente, iríamos falar sobre a cultura hip hop. Assim, demos início à discussão oral.

5.6.1.1.1 Discussão oral:

- Você já ouviu falar da cultura hip hop?
- O que você sabe sobre o hip hop?
- O que é breaking?
- O que é rap?
- Rap é poesia?
- O que é grafite?

Ao serem indagados se já tinham ouvido falar da cultura hip hop, a aluna ER confirmou que todos a conheciam. O aluno JD também afirmou que conhecia, mas que fazia tempo, e que “o melhor rap é o de Hungria Hip Hop”. Alguns jovens demonstraram conhecer algo da cultura hip hop, mas não quiseram explicar. Continuei insistindo indagando sobre os elementos que constituem essa cultura. Perguntei a eles se esse movimento era composto só de música ou de dança. Responderam que não e JD complementou, garantindo que tinha dança, música, break e ritmo. Então, questionei: - O que seria o break? E JD disse que seria uma dança, mas não soube explicar. Completei que é uma dança que faz parte da cultura hip hop para mais adiante retomar esse assunto. Continuei instigando os jovens a responderem o que mais, além do break, fazia parte da cultura hip hop. Retomei a questão da música e perguntei sobre a natureza desse tipo de canção. IR respondeu que era o rock; já MS disse que era o rap. Então, quis saber como era o estilo do rap. Percebi que conheciam por alto esse movimento, como a aluna ER salientou no início, mas não souberam explicar. Afirmei a eles que mesmo não sabendo explicar, sabiam diferenciar o rap de qualquer outra música ao ouvi-lo tocar, e eles concordaram.

Em seguida perguntei a eles se rap era poesia. Alguns responderam que sim. Pedi para explicarem por que o rap é poesia e JD disse que “porque era uma música e que expressava sentimento”. Com essa resposta, JD ainda deixou transparecer a ideia de que a poesia está atrelada apenas a sentimentos. Segui perguntando se poesia expressa apenas sentimento. Eles responderam que não. Esclareci a todos que a poesia sensibiliza, mas como já havíamos discutido nas oficinas anteriores, ela também trata de outros assuntos de modo crítico e que

inclusive alguns raps tratam de questões sociais. Retomando as particularidades do rap, IB disse que o rap tem rima e LD afirmou que tem ritmo. IB continuou dizendo que o rap tem versos também.

Como ninguém disse nada sobre o grafite, falei para eles que esse gênero artístico também faz parte da cultura hip hop. Ressaltei que não se deve confundir grafite com pichação, pois o primeiro é uma arte popular e o segundo, um ato de rabiscar muros e monumentos, destruindo o patrimônio da cidade, sendo por isso considerado crime. Dando sequência, disse-lhes que iriam assistir a uma dança de break e perguntei a eles se já tinham assistido a esse tipo de expressão artística. IB respondeu que “todo mundo que estuda aqui já assistiu”, referindo-se a outras apresentações que já haviam sido apresentadas na escola.

Para não ficar só nas palavras, o dançarino de hip hop CR, que também é monitor de inclusão da escola, abrilhantou a oficina fazendo uma rápida performance para nossa apreciação. CR explicou um pouco sobre a cultura hip hop para os alunos e de sua trajetória nesse movimento. Ele iniciou a apresentação perguntando aos alunos se já tinham ouvido falar de Bboy Neguin, paranaense, um dos melhores dançarinos de breaking do mundo. Os alunos responderam que não. O dançarino indagou ainda se conheciam Marcelo D2 e alguns responderam que sim. CR quis saber então, se conheciam o seu dançarino, Pelezinho, mas como os alunos não o conheciam, CR resolveu apresentar a eles primeiro um vídeo sobre um campeonato de *breaking dance* entre Brasil e Coreia. Após a exibição, explicou algumas regras do campeonato e disse que ele também já havia participado de alguns, menos famosos, e que em um deles tinha ficado em terceiro lugar. CR disse também que Neguin foi o único brasileiro que conseguiu ganhar um cinturão. Garantiu que havia participado da gravação do videoclipe do Rapper Samuel, conhecido dos alunos por já ter trabalhado também como monitor da escola. Afirmou que, quando o clipe saísse, iria apresentá-lo aos alunos. Sem mais delongas, CR fez a apresentação de dancebreaking para os alunos.

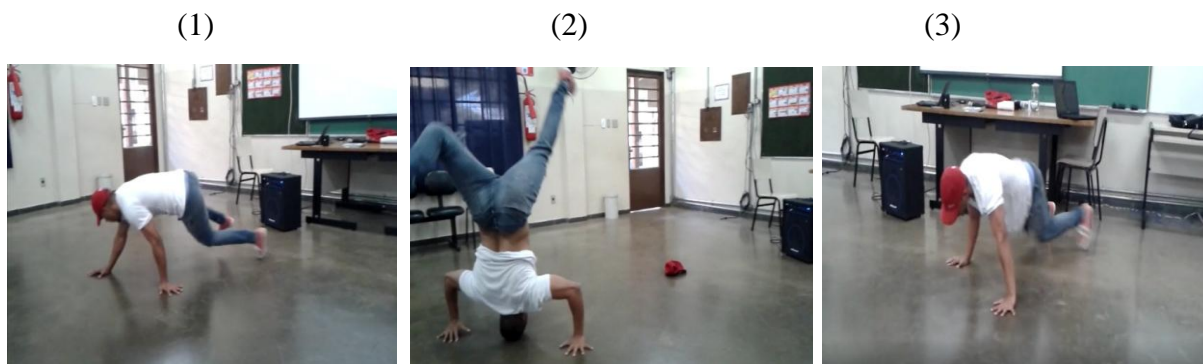


Figura 44: Imagens (1), (2), (3) - CR fazendo apresentação de dancebreaking

Após a apresentação de CR, exibi dois vídeos para os alunos. O primeiro deles explicando a origem da cultura hip hop e o segundo, especificamente sobre o rap, a fim de conhecerem melhor essa modalidade de poesia popular.



Figura 45: Imagem do vídeo *A origem do hip hop*



Figura 46: Imagem do vídeo *História do Rap*

Após exibição dos vídeos, os alunos responderam a algumas questões:

- O que você achou da cultura hip hop?
- Podemos encontrar poesia no hip hop? Explique.
- Um dos traços da poesia é a polissemia, isto é, a pluralidade de sentidos. Graças à polissemia, o poema permite a leitura de sentidos inesperados. De que maneira, através do corpo, o inesperado se manifesta no breaking?

Com relação à primeira pergunta, a maioria dos alunos disse que achou interessante. Entre as diversas respostas tivemos algumas como as que seguem:

IR: “Uma cultura legal que julga muito a sociedade”.

JA: “Já conhecia só as danças, mas não conhecia muito o hip hop”.

LA: “Gostei muito e passei a enxergar a cultura hip hop de uma outra forma, uma forma melhor”.

Percebi, através das respostas, que a maioria dos alunos não conhecia bem a cultura hip hop e que por isso, muitos tinham uma visão equivocada dessa cultura. Alguns alunos relataram que o elemento da cultura hip hop de que mais gostavam era o grafite.

Com relação à resposta de IR - “uma cultura legal que julga muito a sociedade” - percebi que ele quis dizer, com o verbo “julgar” que o rap está voltado para os problemas sociais. Sobre a segunda pergunta, a maioria dos alunos respondeu que podemos encontrar poesia no hip hop sim, explicando, por exemplo, como a aluna JR: “sim, através das músicas e da rima”. Outros, porém, responderam como MS “sim, o hip hop é uma música que mistura sentimento e rima”, ou seja, não conseguindo até o momento desvincular a poesia do sentimento, talvez pelo fato de que a poesia consegue sensibilizar mesmo quando faz uma crítica ou protesto. Já a resposta de JR apontava para a relação da poesia com a rima e a musicalidade.

Para que os alunos pudessem responder à terceira pergunta - *De que maneira, através do corpo, o inesperado se manifesta no breaking?* - foi preciso que eu fizesse uma ponte entre as características do break - movimentos incertos e imprecisos, para todas as direções - e a liberdade do fazer poético. Dessa forma, os alunos puderam compreender melhor a relação entre o break e a poesia assim como a aluna IB, que respondeu: “do mesmo jeito que a poesia se diversifica com as palavras, o break é uma diversidade de movimentos”.

5.6.1.2 A primeira leitura

Para iniciarmos a análise das canções, apresentei aos alunos o vídeo com o rap *Cimento e lágrima* de Fabrício FBC. Trata-se de uma “amostra” ou “sample”, termo retirado da língua inglesa. Como já explicamos, a “amostra” é um rap que recebe inserção digital de outras canções ou instrumentos no texto que está sendo composto. Os alunos assistiram ao vídeo e em seguida pediram para que eu o exibisse novamente, percebendo que para que se faça uma análise mais profunda do texto é preciso lê-lo/ouvi-lo/assistir a ele quantas vezes for preciso. Pedi para que os jovens prestassem atenção no ritmo, na letra da canção e também nas imagens.

Cimento e Lágrimas, de Fabrício FBC

Amou daquela vez
 Como se fosse a última
 Beijou sua mulher
 Como se fosse a última
 E cada filho seu
 Como se fosse o único
 E atravessou a rua com seu passo tímido
 Subiu a construção como se fosse máquina
 Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
 Tijolo por tijolo num desenho lógico
 Seus olhos embotados de cimento e lágrimas
 Dracmas do * no suco
 Curtindo “pacas” litoral do Pernambuco
 Esmola, cesta básica
 pela desgraça física
 Sua ambição faminta
 É tão nítida, só visa lucro
 Nasceu pobre, zoar é prejuízo
 Manda quem pode,
 obedece quem tem juízo
 “Não senhor, sim senhor”,
 é sempre humilhante
 Quem não se adapta tá no crime
 ou de aviso
 Por esse pão pra comer
 Por esse chão pra dormir
 Deus lhe pague
 Por me deixar respirar
 Por me deixar existir
 Deus lhe pague
 A certidão pra nascer
 A concessão pra sorrir
 Deus lhe pague
 O desgraçado do poder
 me trata como lixo orgânico
 Amontoado no Ceresp
 mais um número
 Prático aborto,
 corpo indigente
 Infelizmente essa é BH
 eu e mais dois no túmulo
 Mesmo sem querer
 é fácil se envolver
 A necessidade pede,
 não, não, não te manda resolver
 Revolver, saída,
 seu filho quer comer
 O aluguel tá atrasado
 e o adianto é botar pra *
 Vai na lan house base fraca
 na carta de trabalho
 Servente, currículo ridículo,
 sem Pitágoras, amargarás canteiros

Fácil não dá queixa,
 sem profissão, queixa
 Quer estudar,
 mas chega tarde o corpo não deixa
 Como disputar emprego com playboy
 Acorda tarde, faculdade, casa própria,
 herdeiro de *
 A empreiteira cobra produção, passagem, café
 Suas horas calado em pé,
 pra no acerto te roubar, pronto
 Sujar sua carteira em três meses por apenas
 700 conto
 A nova escravidão te dá PIS,
 FGTS, diz:
 “Morrer por nada te faz feliz?”
 Oportunidade só se for na boca, aos 13 o
 primeiro diploma
 Tatuagem: vida louca
 O mal estar entregue, a paz acesa trague
 Por me deixar a margem aceite meu “Deus lhe
 pague”
 O mal estar entregue, a paz acesa trague
 Por me deixar a margem aceite meu “Deus lhe
 pague”
 Seis meses meio oficial,
 será que um dia eu viro pedreiro?
 Talvez porteiro na loja de Leroy
 Pé de porco defendendo o patrimônio do
 playboy
 Na porta da boate
 12 horas por noite,
 baba do cracker
 Muito louco de bala e de doce
 Bem aquilo que o Edi quis falar:
 Ninguém vê sair,
 ninguém escuta chegar
 Não sei qual é pior:
 a coragem ou o medo
 Viver do tráfico ou ter que acordar cedo
 Azedo mentalmente, corpo calejado
 Ganhando o boy na repsol
 357 cano refrigerado
 Eu também só queria um terreno no mato, sem
 luxo, descalço, mas não
 Aqui pra ter um lugar eu tenho que trocar com
 o choque armado até os dentes na treta da
 reintegração
 O Brasil não me dá opção, saúde, educação
 digna
 Instrução ou qualificação básica, trágica
 visão, lástima
 Me deixaram entre a boca e a construção
 Cumbuca sem mistura, só arroz e salame

Vertigem dá fraqueza, outro que cai do
andaime
Este é o mórbido índice de quem come feijão
com arroz como se fosse um príncipe, han
Isso me deixa puto, por mim caía o centro
administrativo, não o viaduto
Dá vontade de surtar pra justa causa me lixar,
entrar no office de boxe na * do RH
BH um grande canteiro de obras, no topo
Demolays
Na base massa de manobra
Vista por esse ângulo,

se depender de mim sua pirâmide vira um
losango
“Por esse pão pra comer
Por esse chão pra dormir.
Deus lhe pague
Por me deixar respirar
Por me deixar existir
Deus lhe pague
A certidão pra nascer
A concessão pra sorrir
Deus lhe pague
A concessão pra sorrir
Deus lhe pague

[Disponível em: <http://www.hiphop.mus.br/fbc-cimento-e-lagrimas-letra/>]

Cimento e lágrima narra a história de um operário da construção civil, mais precisamente um servente, que mora na periferia e precisa atravessar a cidade de ônibus para chegar ao trabalho. O protagonista narra a própria história de sofrimento, miséria e dor em que se vê dividido entre continuar trabalhando duro - o que ganha mal dá para comer - e a única oportunidade que a periferia lhe oferece: traficar.

O texto descreve a opressão vivida pelo protagonista devido à tamanha desigualdade social, resultado da carência em que vive, conforme os versos: “*O Brasil não me dá opção, saúde, educação digna/ Instrução ou qualificação básica, trágica visão, lástima/ Me deixaram entre a boca e a construção*”.

Como já afirmamos, o rap, que é uma “amostra”, faz uma intertextualidade com duas canções de Chico Buarque: *Construção* e *Deus lhe Pague*. As duas composições de Chico também retratam a vida de miséria de inúmeros brasileiros que lutam, em busca de uma vida com mais dignidade, denunciando a situação de um povo desfavorecido e ignorado pelo governo.

5.6.1.3 Introdução

Na introdução apresentamos uma breve biografia de Fabrício FBC e a de Chico Buarque de Holanda. Fabrício FBC é um rapper contemporâneo de Belo Horizonte que recentemente lançou o EP *C.A.O.S* que contém canções que exploram temas como a violência e a exclusão. A nossa intenção não foi de explicar a obra pela vida do autor, mas apenas dar informações sobre ele.

O vídeo apresentado aos alunos foi gravado na Estação Diamante, na regional Barreiro em Belo Horizonte. A Estação Diamante fica próxima ao bairro da escola e também de bairros próximos onde alguns alunos moram. O local foi imediatamente reconhecido por eles assim que assistiram ao vídeo. Antes de exibir a produção para os alunos, não tinha consciência de que ele havia sido gravado na Estação Diamante. Foi muito interessante quando alguns alunos se entusiasmaram ao perceberem que o vídeo tinha sido gravado perto da casa deles. JA disse que já tinha visto o Fabrício FBC e que ele morava em um dos prédios, próximo de sua residência. Infelizmente não conseguimos contato com ele.

Em seguida apresentei uma rápida biografia de Chico Buarque. Músico, dramaturgo e escritor brasileiro, exímio artista da MPB, reconhecido pelo seu talento pelos brasileiros. Chico fez parceria com grandes nomes como Vinicius de Moraes, Tom Jobim, Toquinho, Milton Nascimento, Caetano Veloso, Edu Lobo e Francis Hime. Dono de um grande talento, escreveu alguns livros, entre eles *Chapeuzinho Amarelo*, *Estorvo*, *Budapeste* e *Leite Derramado*. Os três últimos receberam o prêmio Jabuti, o mais importante prêmio literário do Brasil. Junto com os parceiros Gilberto Gil, Caetano Veloso, entre outros, compôs canções marcadas por forte conteúdo social. Algumas delas foram censuradas pela Ditadura. Para não ser preso e torturado, exilou-se na Itália em 1969.

Os alunos ficaram bastante entusiasmados ao conhecerem um pouco da biografia de Chico Buarque, fazendo algumas perguntas sobre a época da Ditadura e a censura. Também quiseram saber sobre o porquê do exílio de Chico, pois não sabiam nem mesmo o significado da palavra exílio.

5.6.1.4 Primeira Interpretação Interna

Iniciamos a análise do rap fazendo algumas perguntas como as que seguem:

- O rap é a união de ritmo e poesia. O ritmo funciona na poesia como agente de sedução de quem ouve. Na música ele se dá pelas notas e pausas. Na poesia pela alternância de sílabas fortes e fracas compondo uma métrica que pode ser regular ou livre. As rimas podem ou não estar presentes e contribuem para ampliar o ritmo. A partir dessas informações, responda: Como é o ritmo no rap *Cimento e lágrimas*, tendo em vista a métrica e a rima?
- No Brasil, o rap é conhecido como poesia de rua. A poesia na internet, no livro, em revistas sempre recebeu grande divulgação, mas “apaga” o corpo, o que não acontece na poesia de rua. Nela você vê a pessoa ao vivo declamando um texto. O deslocamento do corpo, o olhar, o tom de voz, a plateia, no caso, as pessoas que passam, enfim há uma espontaneidade, algo de vivo que nem sempre encontramos em outras formas artísticas. Na sua opinião, você acha que ainda há preconceito contra a poesia de rua? Justifique.

- Muitas vezes algumas pessoas participam de “batalhas” de rap. Você já presenciou ou participou de alguma? Onde? O que achou?

A aluna ER percebeu o rap com um ritmo acelerado. SF disse que “era como se as palavras se completassem, uma estava ligada a outra”. ER concordou com SF. Perguntei se isso acontecia devido às rimas e os alunos responderam que sim. Fizemos a leitura de alguns versos para destacarmos as rimas e percebermos o ritmo.

Na questão seguinte, a maioria dos alunos respondeu que sim, que ainda há preconceito contra a poesia de rua. JD disse que “as pessoas ainda veem o rap como coisa de malandro”. ER ressaltou que “muitas pessoas ainda têm preconceito porque não sabem o que se passa dentro da comunidade e consideram o rap como uma forma de vandalismo, uma ameaça a elas mesmas”. Destaquei que isso acontece, provavelmente, devido ao uso de uma linguagem mais informal com o uso até mesmo de alguns palavrões, o que faz com que algumas pessoas tenham dificuldade de aceitar esse tipo de poesia. ER garantiu que muitos “veem essa linguagem como uma forma de agressão”. Complementei dizendo que isso configura uma concepção errônea acerca do rap. A aluna IB afirmou também que “apesar do rap ser hoje quase que uma moda, muitas famílias conservadoras acham que o rap vai influenciar mal a vida das pessoas”. Completei argumentando também que muitas pessoas que vivem na favela são obrigadas a conviver muitas vezes com o crime, com a violência, assim como o rap de Fabrício FBC denuncia, mas que estão ali por não terem escolha. Assim os rappers protestam através da música mostrando a dura realidade do lugar onde vivem. As pessoas que não conhecem essa realidade acham, como o aluno JA disse anteriormente, que rap é coisa de malandro. Na composição *Cimento e lágrima*, vemos essa situação difícil retratada nos versos “*me deixaram entre a boca e a construção*”. GS relatou que conheceu uma senhora que morava na favela e disse que “ela falou que morava na favela a vida toda e que não gostaria de sair dali. Ela põe a sua cadeira na rua e fica vendo tudo e que não tem medo de viver ali porque tem neto dela que manda lá na rua”. A aluna discorreu sobre o que infelizmente acontece com muitos moradores da favela: como não têm opção, convivem com o crime como algo comum, natural. Reforcei que pelo fato do rap retratar as vivências das pessoas mais desfavorecidas, ele é, erroneamente, considerado como uma poesia menor, inferior, não sendo reconhecido por muitos nem mesmo como poesia.

Através das respostas dos alunos, percebi que eles já começavam a ter, ainda que de modo primário, uma certa consciência de que as pessoas muitas vezes são vítimas de uma

realidade social injusta. Passaram a constatar também a existência do preconceito contra determinado tipo de arte da periferia.

Quanto à terceira questão, a aluna GS disse que mora perto de uma comunidade e que foi convidada para assistir a uma batalha de rap e que gostou muito. JA contou que já tinha participado da “Batalha das Grades, no Planalto” próximo de onde mora. Alguns alunos também relataram que aconteciam batalhas de rap na Pista de Skate do Barreiro.

De acordo com os estudantes, a pista está localizada em um terreno da PUC Minas desde 2013. A Universidade construiu a pista e entregou para a comunidade, mas não deu mais assistência. Gradualmente o lugar foi ficando sujo e pouco iluminado, passando a ser palco de violência. Antes, a pista era frequentada por famílias, mas ultimamente tinha sido interditada pela polícia por causa do tráfico, fazendo com que a comunidade perdesse um dos poucos espaços de cultura e lazer. As batalhas dos rappers passaram a ser realizadas, desde então, embaixo do viaduto Santa Margarida, também no Barreiro.

Como podemos notar, o trabalho apresentado na sala possibilitou aos alunos que relatassem experiências de poesia ligadas ao seu cotidiano, mas que não eram reconhecidas como arte. Não tinham noção de que o rap pode ser considerado poesia. A narração da experiência do cotidiano, associada ao rap a que assistiram, foi fundamental para aumentar a motivação deles para a experiência do poético. Interessante a observação de alguns alunos sobre a construção da pista de skate pela PUC. Se isso realmente aconteceu, pensamos que o local poderia ser revitalizado pela universidade através de um projeto envolvendo comunidade e arte de rua.

5.6.1.5 Segunda Interpretação Interna

Na segunda interpretação trabalhamos questões que analisam o rap *Cimento e Lágrimas* de forma mais vertical. Como apresentei aos alunos não só a música, mas um videoclipe dela, propusemos algumas questões de análise referentes tanto à letra quanto às imagens contidas no vídeo. Uma delas foi a seguinte: - *Algumas vezes o vídeo mostra a imagem da favela em tom de cinza. O que isso pode significar?* - O aluno MS respondeu que representava que “a favela é um lugar negativo, com violência, como um lado da cidade isolado”. Com o mesmo enfoque de que a favela mostrada no vídeo demonstra um lugar de desolação, MQ respondeu que o vídeo mostra que “a favela não é um ambiente feliz, agradável de se viver”.

As respostas demonstram que os alunos tiveram boa percepção das imagens e souberam associar os sentidos de tristeza, da vida difícil, à cor cinza, presente nas imagens. Sem a beleza dos outros lugares, a favela se mostra desprovida de tudo: educação, saúde, moradia, e até mesmo das cores.

Com relação ao trabalho com a linguagem do poema e do vídeo, perguntamos o que diferencia esse rap dos demais. A intenção era que os alunos percebessem o trabalho com as rimas, com o ritmo ou até mesmo com a intertextualidade, caso algum aluno conhecesse a canção *Deus lhe pague*, de Chico. Os jovens não souberam explicar que o rap *Cimento e lágrimas* tinha um trabalho mais elaborado de linguagem do que os outros que já haviam visto. Perceberam apenas que esse rap tinha um ponto em comum com os demais: a vida miserável na periferia.

Auxiliei os alunos a apurarem a percepção do texto, destacando elementos como o ritmo e o som que geralmente definem um bom rap. No videoclipe, o protagonista quebra uma TV moderna que está na obra onde trabalha. A TV, nesse contexto do vídeo, pode ser lida como signo da alienação das massas, funcionando também como um elemento de contradição em relação à realidade carente vivenciada pelo protagonista e as infinitas possibilidades de bens de consumo oferecidas por esse meio de comunicação, mas nem sempre acessíveis aos moradores daquele espaço. A quebra da TV pelo protagonista do vídeo se dá após a notícia de que a taxa de desemprego caiu. Perguntamos aos alunos por que motivo o protagonista destrói a televisão. Nosso objetivo era sondar a leitura que eles fizeram dessa cena. Alguns não entenderam a questão. Passei as imagens mais algumas vezes para que conseguissem prestar mais atenção no que a TV noticiava. Os jovens começaram a perceber que através daquela cena, o rap queria denunciar a mídia que não mostra a notícia real, mas que maquia a realidade alienando as pessoas.

Essa percepção dos alunos ocorreu de modo primário, o que é normal, mas já deu para notar que eles já estavam tomando consciência, ainda que de modo embrionário, de que um vídeo não coloca imagens por acaso, mas que elas estão ligadas a uma rede de significantes. Alguns deles não tinham condições de refinar a leitura do objeto “televisão”, como um instrumento que manipula, que só “fala”, mas que não ouve, que impõe valores, que mostra um mundo de fantasia que não condiz com o cotidiano da favela, mas já começavam a apresentar um esboço de análise, que achei válido.

Essa análise do vídeo, além de realizar um trabalho mais profundo com a leitura da imagem conjugada com a letra, também mostra a necessidade de levar o aluno a se tornar um cidadão reflexivo, crítico diante da própria realidade, conforme Colomer:

O trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler (COLOMER, 2007, p. 62).

Também trabalhamos a questão que relaciona a imagem ao verso do rap “*me deixaram entre a boca e a construção*” em que o protagonista aparece por vezes abaixado atrás de uma parede da construção como se estivesse com medo, acuado. Pedimos aos alunos que fizessem a relação da imagem da parede com a letra da música. Da mesma maneira que a aluna LR, a maioria respondeu que as imagens revelavam que o protagonista queria ter liberdade, não queria ficar com medo no lugar onde morava. SF respondeu que “esta imagem indica que ele está num momento de reflexão, ele se sente preso, sufocado, amedrontado, está “entre a boca e a construção”, ele quer sair daquela vida”.

Ainda perguntamos o que podemos deduzir das imagens que mostram o protagonista descendo do ônibus e caminhando em um lugar vazio, sem construção. O objetivo da questão era fazer com que os alunos refletissem sobre a metáfora do espaço vazio colocado no vídeo. Mesmo trabalhando em uma construção, o protagonista não tinha uma moradia digna, morava muito longe e parecia não ter uma meta, uma direção, caminhando sem destino. Foi preciso instigar os alunos para que se aproximassem dessas percepções, fazendo-os observar alguns signos como, por exemplo, o lugar onde o homem descia e o fato de continuar a caminhar sem chegar a lugar algum. Atentei também para o signo da “noite” no vídeo, metáfora da ausência da luz, de direção, de rumo na vida. Alguns alunos apresentaram mais dificuldade de compreender do que os outros, sendo preciso retomar a questão algumas vezes. Como sabemos, todo vídeo, como toda obra de arte, tem muitos signos a serem decodificados: as letras, as imagens, as personagens, os espaços descritos, a iluminação, os ângulos de filmagem. Tais traços colocados simultaneamente dificultam uma leitura para quem está dando os primeiros passos na análise de um texto dessa natureza. Apesar da dificuldade da análise dos alunos, penso que foi um ótimo exercício de leitura, já que o vídeo demanda um olhar e um ouvido atento para os diversos signos que se articulam ao mesmo tempo.

A segunda canção que trabalhamos foi *Construção*, de Chico Buarque de Holanda a que o rap *Cimento e lágrimas* faz menção. Já é por demais conhecido o assunto da canção: a queda de um operário da construção civil, “coisificado”, explorado, destruído em sua dignidade, mas que trabalha e luta pela sobrevivência. Assim, ao mesmo tempo em que o

operário constrói um edifício, passa por um processo de desconstrução humana. O texto de Chico consegue unir a questão social com uma requintada elaboração formal.

Construção/ Chico Buarque/ 1971

*Amou daquela vez como se fosse a última
Beijou sua mulher como se fosse a última
E cada filho seu como se fosse o único
E atravessou a rua com seu passo tímido
Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cim+bento e lágrima
Sentou pra descansar como se fosse sábado
Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
Bebeu e soluçou como se fosse um naufrago
Dançou e gargalhou como se ouvisse música
E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
E flutuou no ar como se fosse um pássaro
E se acabou no chão feito um pacote flácido
Agonizou no meio do passeio público
Morreu na contramão atrapalhando o tráfego*

*Amou daquela vez como se fosse o último
Beijou sua mulher como se fosse a única
E cada filho seu como se fosse o príndigo
E atravessou a rua com seu passo bêbado*

*Subiu a construção como se fosse sólido
Ergueu no patamar quatro paredes mágicas*

*Tijolo com tijolo num desenho lógico
Seus olhos embotados de cimento e tráfego
Sentou pra descansar como se fosse um príncipe
Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo
Bebeu e soluçou como se fosse máquina
Dançou e gargalhou como se fosse o próximo
E tropeçou no céu como se ouvisse música
E flutuou no ar como se fosse sábado
E se acabou no chão feito um pacote tímido
Agonizou no meio do passeio naufrago
Morreu na contramão atrapalhando o público*

*Amou daquela vez como se fosse máquina
Beijou sua mulher como se fosse lógico
Ergueu no patamar quatro paredes flácidas
Sentou pra descansar como se fosse um pássaro
E flutuou no ar como se fosse um príncipe
E se acabou no chão feito um pacote bêbado
Morreu na contramão atrapalhando o sábado*

[Disponível em: http://www.chicobuarque.com.br/letras/construc_71.htm]

Nessa canção destacamos o trabalho fantástico que o autor faz com a linguagem. Um deles é o uso de palavras proparoxítonas no final de cada verso. Assim retomei o conceito de palavras proparoxítonas com os estudantes. A maioria dos alunos não sabia explicar o que é uma palavra proparoxítona, embora alguns tivessem vaga lembrança do que se tratava.

Na pronúncia das proparoxítonas, há um a espécie de “escorregão” silábico, uma vez que o acento da palavra está na antepenúltima sílaba. Penso ser possível associar esse “escorregão” à queda do operário em construção. Essa queda seria consequência de um constante escorregar no cotidiano mecânico, no deslocamento da casa para o trabalho, na ausência de uma estabilidade, enfim numa vida socialmente esdrúxula em que o homem se torna máquina e os valores humanos, num deslocamento frenético, vão perdendo sentido entrando em um processo de desconstrução. Atrelando a queda do operário à pronúncia das palavras proparoxítonas, pedimos que os alunos explicassem essa relação. Para responderem

à esta questão, foi preciso que eu realizasse a leitura das palavras proparoxítona do final de alguns versos várias vezes e desse ênfase à pronúncia das mesmas. Mesmo assim, os alunos não conseguiram fazer a associação da queda do operário com o deslizamento das sílabas. Foi somente quando revelei a eles qual era a relação entre as sílabas e a queda é que passaram a reconhecer, o sentido desse recurso linguístico achando-o muito interessante.

Trabalhando a semântica por meio do sentido figurado perguntamos: - *O título da canção é Construção. Acompanhando a trajetória do personagem, é possível afirmar que há também no texto uma “destruição”, no sentido figurado. Explique.* Nesta questão, os alunos não tiveram dificuldade de responder o que foi destruído. Conforme a aluna LD, “foram destruídos os sonhos da família, a esperança de uma vida melhor”. Nessa fala, podemos notar que LD fez uma leitura original. Ela não fez referência apenas à relação da palavra “destruição” com a morte do operário, mas estendeu esse vocábulo à destruição dos sonhos de seus familiares. Percebemos assim que à medida que fomos fazendo exercícios com os alunos, sentimos que a percepção estética deles ia sendo apurada. Sem oficina de texto, sem mediação do professor, dificilmente essa aluna faria esse comentário.

Pedimos para que os alunos identificassem algumas figuras de linguagem nas duas últimas estrofes. Os jovens não tiveram dificuldade nesta questão e citaram alguns versos como “*E tropeçou no céu como se ouvisse música/ E flutou no ar como se fosse sábado*”, entre outros. Enfatizei que o recurso presente nos versos era uma comparação, com um leve eufemismo, figura de linguagem que suaviza uma expressão menos agradável ou mais grosseira. No caso dos versos acima, suaviza a palavra morte, substantivo forte, carregado de juízo que incomoda.

Também destacamos a ironia contida na música através dos versos “*Morreu na contramão atrapalhando o tráfego*” e “*morreu na contramão atrapalhando o sábado*”. Um leitor mediano percebe logo que esses versos ironizam a insensibilidade das pessoas diante da tragédia vivida por outras. No início, alguns alunos não entenderam esses versos. MC achou um absurdo o compositor escrever dessa forma, “uma falta de respeito”. Tive que explicar que não era a concepção do compositor ou do eu lírico, mas que a canção estava fazendo uma crítica às pessoas que têm esse tipo de pensamento. MC estava confundindo a voz irônica do eu lírico com o modo de pensar das pessoas que passavam e viam o cadáver. Ela não havia percebido o distanciamento irônico operado pelo eu poético. Também foi preciso trabalhar mais a relação eu lírico e autor, diferenciando as duas vozes do texto. Depois de esclarecer a questão, os alunos conseguiram compreender melhor a ironia da canção. Alguns responderam como a aluna JR: “[...] ninguém se comove, as pessoas não dão importância para a vida”.

O passo seguinte foi relacionar a música *Construção* com o rap *Cimento e Lágrimas*. Perguntamos: - *No sentido figurado, há também uma morte no rap “Cimento e lágrimas”.* *Qual é ela?* - Com essa questão, os alunos puderam relacionar o tema comum (a desconstrução humana) tratado nos textos, fazendo inferências. Eles não tiveram dificuldade de responder à essa questão. MS afirmou que a morte seria “dos sonhos, da dignidade, da expectativa, do respeito”. Mais uma vez, percebemos nessa resposta um avanço na assimilação do sentido figurado das palavras e na capacidade de relacionar os dois textos, no caso, o de Chico e o de Fabrício.

Promovemos ainda o diálogo da canção *Construção* com a música *Deus lhe pague*, ambas de Chico Buarque e aludidas no rap de Fabrício FBC.

Deus lhe pague é uma expressão usada como forma de agradecimento por um benefício recebido. Na canção, essa expressão foi empregada de forma irônica, agradecendo a um interlocutor implícito - o governo militar da época - por permitir ao cidadão realizar atos básicos, como respirar.

Deus lhe pague

Chico Buarque

Por esse pão pra comer, por esse chão pra dormir
A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir
Por me deixar respirar, por me deixar existir
Deus lhe pague
Pelo prazer de chorar e pelo "estamos aí"
Pela piada no bar e o futebol pra aplaudir
Um crime pra comentar e um samba pra distrair
Deus lhe pague

Por essa praia, essa saia, pelas mulheres daqui
O amor malfeito depressa, fazer a barba e partir

Pelo domingo que é lindo, novela, missa e gibi
Deus lhe pague

Pela cachaça de graça que a gente tem que engolir
Pela fumaça, desgraça, que a gente tem que tossir
Pelos andaimes, pingentes, que a gente tem que cair
Deus lhe pague

Por mais um dia, agonia, pra suportar e assistir
Pelo rangido dos dentes, pela cidade a zunir
E pelo grito demente que nos ajuda a fugir
Deus lhe pague

Pela mulher carpideira pra nos louvar e cuspir
E pelas moscas-bicheiras a nos beijar e cobrir
E pela paz derradeira que enfim vai nos redimir
Deus lhe pague

[Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/chicobuarque/72896/>]

As questões realizadas giraram em torno da crítica frente à situação repressiva em que os brasileiros viviam durante o regime militar. Trabalhamos a intertextualidade entre as canções anteriores e a ironia presente nelas. Perguntamos: - “*Que verso da quarta estrofe da*

canção *Deus lhe pague* dialoga com o poema *Construção?*” - Os alunos não tiveram dificuldade de encontrar o verso “*Pelos andaimes, pingentes, que a gente tem que cair*” não sabendo, porém, o significado da palavra *pingente*, mas recuperando-a no todo da frase. Esclareci que, no contexto, tratava-se de andaimes pendentes, que se movem, balançam, inseguros. Também perguntamos a quem o eu poético se dirige. Nessa questão alguns alunos não souberam responder. A jovem IB disse que o eu lírico se dirige “às pessoas”. Ela não soube explicar que tipo de pessoas. Provoquei mais um pouco os jovens e ER respondeu que o eu lírico se referia “aos políticos”. Os estudantes também acharam estranho quando disse que a expressão *Deus lhe pague* é proferida para fazer um agradecimento por um benefício recebido. Eles disseram que não usam essa expressão, que utilizam o vocábulo “obrigado(a)”. Expliquei que a expressão “Deus lhe pague” exprime gratidão pelo favor recebido por alguém, o que não poderia ser pago com dinheiro, tendo, portanto, um valor mais expressivo do que a palavra “obrigada”. Compreenderam um pouco melhor, mas ainda continuaram a achar estranho, provavelmente por não terem vivência linguística dessa expressão.

Na questão que versa sobre o questionamento social, presente nas canções em análise, perguntamos de que forma é tratada essa situação nas duas canções. A maioria dos alunos respondeu que os dois textos são semelhantes, visto que *Deus lhe pague* protesta contra a repressão do governo e *Construção* faz alusão à desigualdade social. Os alunos não perceberam que na música *Construção* o protagonista não tem voz. Ele é um sujeito pacífico que aceita sua condição de vida sem reclamar. O protesto é feito, porém, pelo eu poético, que narra em terceira pessoa a trajetória do operário. Já na canção *Deus lhe Pague*, a voz poética é de primeira pessoa e protesta diretamente contra seu interlocutor implícito (o governo) o que acontece também no rap *Cimento e lágrimas*. Dessa forma, foi preciso esclarecer esse ponto de vista para que os alunos apontassem as diferentes formas com que se deu o protesto em cada canção.

Também trabalhamos a figura de linguagem recorrente na canção *Deus lhe pague*. Esclareci que a ironia é uma figura de linguagem que pode tanto dizer o oposto do que se afirma como também sugerir um outro sentido de modo sutil, latente. Vejamos como os alunos responderam à questão: - “*Que efeito irônico está presente na expressão Deus lhe pague nos dois textos?*”. A aluna ER respondeu que “eu acho que ele está dizendo que como ele não tem condições para pagar porque o governo não faz o que deveria fazer, ele então fala *Deus lhe pague*, porque se você (se referindo ao governo) não me dá condições para pagar, Deus lhe pague”. IB disse que “ele (se referindo ao eu lírico) está agradecendo por nada, porque o governo não faz nada pra ele”. SF pontuou que “se eles (se referindo ao governo)

não têm nada para oferecer a ele, que Deus lhes ofereça (também se referindo ao governo)”. Mesmo se expressando de uma forma um pouco confusa, não demonstrando as relações de poder presentes nos dois textos, os alunos perceberam, ainda que de modo incipiente, a ironia contida na expressão *Deus lhe pague*, sugerindo que o eu lírico agradecia pelo que não recebia.

Os alunos também responderam à questão que indagava sobre o significado da expressão *Deus lhe pague*, empregada no rap *Cimento e lágrimas*. Alguns perceberam que no rap a expressão ganhou mais ousadia diante do discurso que vinha sendo produzido ao longo da música. IB afirmou que no rap a expressão “foi mais um afronte”. SF disse que “foi como um desafio”. SH respondeu que “o Fabrício foi mais atrevido ao dizer, sendo que o ritmo musical foi diferente”. Essa questão mostrou que os alunos perceberam as diferentes formas de expressão das canções, inclusive chamando a atenção para o ritmo, mais acelerado no rap de Fabrício e mais lento na canção de Chico. Pelas respostas, notamos também que eles perceberam certa agressividade na declamação no rap, o que não acontece na interpretação de Chico. Nas respostas, as expressões “atrevido” “afronte” (variação de afronta) evidenciam um dado importante que eles captaram no rap: a presença da voz, combinada com os gestos do ator. Estamos assim diante de outro texto que complementa a letra.

5.6.2 Segunda Atividade

Dando sequência à oficina, analisamos o rap *Cálice*, de Criolo, um rapper que até o ano 2000 era desconhecido. Primeiramente apresentamos o artista aos alunos através de uma breve biografia.

Criolo é o nome artístico de Kleber Cavalcante Gomes. Lançou seu primeiro álbum em 2006 *Ainda há tempo* e fundou a *Rinha dos MC's*. Em 2008 recebeu o prêmio “*Música do ano*” e “*Personalidade do ano*” na quarta edição do evento “*O rap é compromisso*”. Gravou os álbuns *Criolo Doido Live in SP* (2010), *Nó na orelha* (2011). Nesse último, o autor diversificou o ritmo de rap com outros como a MPB, Funk, Soul e Blues. Em 2016 relançou seu primeiro álbum *Ainda há tempo*. Inicialmente seu nome artístico era Criolo Doido, mas a partir de 2011 mudou apenas para Criolo.

Ao apresentar o artista, apenas um pequeno grupo o conhecia. JD comentou que já tinha visto o rapper no programa *Altas Horas* exibido pela Rede Globo de televisão. Depois do comentário de JD, outros alunos também se lembraram de Criolo no mesmo programa. Alguns estudantes ficaram curiosos querendo conhecê-lo um pouco mais. Como tinha em

mãos algumas interpretações do artista (vídeos), apresentei a eles também o rap *Cálice*, de autoria do Criolo, mas interpretada pelo grupo *Tiro de 12*. A impressão que os alunos tiveram do cantor foi muito boa, haja vista que logo se identificaram com o seu ritmo.

5.6.2.1 Interpretação Interna

O rap de Criolo, *Cálice*, estabelece intertextualidade com a canção de Chico Buarque e Gilberto Gil também intitulada *Cálice*. Desta forma, analisamos as duas canções, que estão sintonizadas a contextos históricos diferentes.

Cálice - Criolo

*Como ir pro trabalho sem levar um tiro
Voltar pra casa sem levar um tiro
Se as três da matina tem alguém que frita
E é capaz de tudo pra manter sua brisa
Os saraus tiveram que invadir os botecos
Pois biblioteca não era lugar de poesia
Biblioteca tinha que ter silêncio
E uma gente que se acha assim muito sabida*

*Há preconceito com o nordestino
Há preconceito com o homem negro
Há preconceito com o analfabeto
Mas não há preconceito se um dos três for
rico, pai*

*A ditadura segue meu amigo Milton
A repressão segue meu amigo Chico
Me chamam Criolo e o meu berço é o rap
Mas não existe fronteira pra minha poesia, pai
Afasta de mim a biqueira, pai
Afasta de mim as biate, pai
Afasta de mim a cocaine, pai
Pois na quebrada escorre sangue, pai
Pai, afasta de mim a biqueira, pai
Afasta de mim as biate, pai
Afasta de mim a cocaine, pai
Pois na quebrada escorre sangue*

[Disponível em:
<https://www.lettras.mus.br/criolo/1807067/>]

Cálice - Chico Buarque e Gilberto Gil

*Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue*

*Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue*

*Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta
De que me vale ser filho da santa
Melhor seria ser filho da outra
Outra realidade menos morta
Tanta mentira, tanta força bruta*

*Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue*

*Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoia
Atorreado eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa*

*Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue*

*De muito gorda a porca já não anda
De muito usada a faca já não corta
Esse pileque homérico no mundo
De que adianta ter boa vontade
Mesmo calado o peito, resta a cuca
Dos bêbados do centro da cidade*

*Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue
Me embriagar até que alguém me esqueça*

*Como é difícil, pai, abrir a porta
Essa palavra presa na garganta*

*Talvez o mundo não seja pequeno
Nem seja a vida um fato consumado
Quero inventar o meu próprio pecado
Quero morrer do meu próprio veneno
Quero perder de vez tua cabeça
Minha cabeça perder teu juízo
Quero cheirar fumaça de óleo diesel*

[Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/45121/> em 30/08/2017]

Começamos a análise nos referindo ao texto bíblico de Lucas 22: 41-43, que também estabelece intertextualidade com a música *Cálice*, de Chico e Gil: “*Ele se afastou deles a uma pequena distância, ajoelhou-se e começou a orar: Pai, se queres, afasta de mim este cálice; contudo, não seja feita a minha vontade, mas a tua*”. *Apareceu-lhe então um anjo do céu que o fortalecia*” (LUCAS, 22: 41-43). A questão perguntava aos alunos qual o sentido da palavra *cálice* no texto bíblico. A aluna MC respondeu que “a taça representa a maldade dos outros, o pecado dos outros que vai recair sobre ele. [...] Deus vai castigá-lo pelos pecados dos outros”. Complementei que este “castigo” dado aos homens seria a morte e que, portanto, o *Cálice*, no livro de Lucas, representa a morte iminente de Jesus para salvar os pecados do mundo, segundo o cristianismo.

A questão seguinte trata do sentido da palavra *cálice* na música de Chico e Gil:

- Dialogando com o livro de Lucas, a música de Chico e Gil atribui outro sentido à palavra *cálice*. Tomando como ponto de partida a camada sonora da palavra, pode-se ouvir outro vocábulo. Aponte-o.

Repeti a palavra *cálice* algumas vezes para que os alunos percebessem, através da sonoridade do vocábulo, o outro sentido. SH logo percebeu o sentido da palavra *cálice* na música de Chico dizendo que “é o cálice de ficar calado, de não falar nada sobre o que está acontecendo a respeito da ditadura”. IB disse que “nos versos iniciais *cálice* significa copo e que o segundo sentido significaria *cálice* de você não poder expressar sua opinião”. A aluna entendeu o sentido do vocábulo *cálice* no sentido de copo porque nos versos iniciais a música traz os versos: “Pai, afasta de mim esse cálice /De vinho tinto de sangue”. Assim, devido à expressão *cálice de vinho*, que também tem um sentido metafórico, a jovem atribuiu dois sentidos à palavra *cálice* na música de Chico. Dada a polissemia do texto, essas leituras são

coerentes. Os alunos, como leitores, conseguem levantar hipóteses sobre o texto, fazendo previsões, como propõe Solé:

Assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder no texto, graças à sua verificação. Através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, o que compreendemos. Em outros termos, quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação (SOLÉ, 1998, p. 27).

Também sondamos dos alunos o que eles conheciam sobre a ditadura militar. SH disse que a mãe já tinha explicado a ela sobre o militarismo. IB pontuou que “eles (referindo-se ao governo) tentaram ignorar esse princípio (referindo-se à liberdade) e faziam com que todas as pessoas fizessem o que eles queriam, não podendo dizer suas ideias, expressar o que eles sentiam ou o que queriam fazer. As pessoas eram robôs que deveriam seguir as regras ditadas pelo governo”. SF complementou que “quem atentasse contra essas regras eram oprimidos”. SH relatou o que a mãe explicou para ela: “minha mãe disse que a ditadura era um regime muito fechado, só eles (referindo-se ao governo) tinham o poder, só eles que podiam opinar [...] Teve uma vez que o irmão dela limpou a boca na bandeira do Brasil e os militares quiseram prender ele”. SH (talvez por não ter vivido na época, mas apenas ouvir falar) garantiu também que via um lado bom dessa época, pois para ela “o Brasil era mais organizado, pois não podia pichar”.

Suscitar questões como essas no ambiente escolar é imprescindível, visto que nos colocamos a par do que os alunos conhecem sobre diversos assuntos, nesse caso, política. Essa intervenção também nos possibilita ampliar o conhecimento deles. Como exemplo, temos a aluna SH que via no regime militar algo de bom. Segundo ela, “os militares tiraram a liberdade de expressão, mas trouxeram certa segurança, o que é bom”. Essa opressão, que tem algo de bom e de ruim, segundo SH, se compara ao ato de pichar. Retomei com a aluna o que disse no início da oficina sobre pichação. Mostrei para ela que ainda hoje pichar também é crime. Retomei a questão política afirmando que o regime militar, para passar a ideia de “país mais organizado” tratava o pessoal da esquerda com duros castigos. Essa discussão ainda durou algum tempo. Outros alunos deram suas opiniões e questionaram o sentido da palavra “liberdade” durante o regime militar. Para ER havia uma “liberdade superficial”. Perguntei a eles se achavam que ainda hoje existe censura. Ficaram divididos: alguns disseram que sim e outros que não. Provoquei-os fazendo alguns questionamentos sobre o poder da mídia e suas

intervenções no processo eleitoral brasileiro; deixei que eles pensassem sobre tudo isso. Levar o aluno a refletir sobre o mundo real por meio da literatura pressupõe reconhecer as conexões (que não são deterministas) entre a realidade e a representação imaginária dela. Culler (1999) mostra que a literatura, através da história, foi vista como instrumento de passividade, mas também serviu como forma de questionamento. O autor parece ter razão. Como ficção, a literatura é uma faca de dois gumes: pode ser instrumento tanto de questionamento da realidade social quanto de reduplicação dela:

Os teóricos sustentam que a literatura encoraja a leitura e as reflexões solitárias como modo de se ocupar do mundo e, dessa forma, se opõem às atividades sociais e políticas que poderiam produzir mudança. Na melhor das hipóteses, ela encoraja o distanciamento ou a apreciação da complexidade e, na pior, a passividade e a aceitação do que existe. Mas, por outro lado, a literatura foi vista historicamente como perigosa: ela promove o questionamento da autoridade e dos arranjos sociais. Platão baniu os poetas de sua república ideal porque eles só poderiam fazer mal, e há muito tempo se acredita aos romances deixar as pessoas insatisfeitas com as vidas que herdaram e ansiosas por algo novo quer seja a vida nas grandes cidades ou uma aventura amorosa ou a revolução (CULLER, 1999, p. 45).

Trabalhamos também o vocabulário do *rap de Criolo* que continha muitas gírias desconhecidas dos alunos e eram também desconhecidas por mim. Navegar pela cultura hip hop foi uma oportunidade de troca de conhecimento e de contato com novas palavras através do dicionário. *Biqueira*, por exemplo, significa, na gíria, ponto de venda de droga; *biate*, prostituta. Essa atividade suscitou um trabalho de pesquisa e ampliou o vocabulário dos alunos, possibilitando uma familiaridade com o dicionário, fato que está ligado ao pouco hábito de leitura, desafio a ser enfrentado pela escola, conforme propõe Joseane Maia (2007), citando Faraco e Geraldi:

São igualmente recorrentes análises acerca das deficiências da maioria dos alunos, como consequência da crise: no geral, eles demonstram dificuldades de expressão oral e escrita, pouca familiaridade com a leitura, incapacidade para interpretar textos e baixo desempenho linguístico, ao final das duas etapas mais importantes da escolarização, isto é, na 4ª e 8ª séries (FARACO, 1984; GERALDI, 1984). É comum, ainda, apontar culpados, não sendo raras as queixas de professores de que “os alunos não gostam de ler” ou “não sabem interpretar um texto”, e de alunos que dizem ser “muito chato responder fichas de leitura e fazer resumos” (MAIA, 2007, p. 16).

Outra questão que apresentamos pedia para que os alunos explicassem os versos: “*Os saraus tiveram que invadir os botecos / Pois biblioteca não era lugar de poesia / Biblioteca tinha que ter silêncio/ E uma gente que se acha assim muito sabida*”. Para que os alunos respondessem a essa questão foi preciso que eu explicasse mais uma vez que poesia não é apenas leitura silenciosa, mas está aliada a outros fatores como o som, o ritmo, a forma, a performance, a disposição visual. A partir dos versos acima, surgiram comentários sobre o

papel da biblioteca. A discussão levou a algumas reflexões: que o silêncio na biblioteca é importante para a leitura, mas que o rap de Criolo sugeria também outra interpretação: as palavras “biblioteca” “lugar” e “silêncio” apontavam para uma concepção tradicional de um espaço escolar que não cria atividades, além da leitura silenciosa, não trazendo atração aos jovens. Quando o poeta diz que “os saraus tiveram que invadir os botecos”, ele sugere um deslocamento das atividades poéticas escolares, que devem ser mais atraentes e vivas, se forem praticadas em outro espaço, além da biblioteca, como os botecos que permitem o uso da voz e de outros recursos cênicos, comuns no rap.

A partir dessa explicação, a maioria dos alunos respondeu como o aluno SM: “porque na biblioteca não podiam se expressar (se referindo ao rap), pois tinham que ficar calados e a poesia só podia ser lida sem se expressar”.

Para responder à questão que se referia aos versos que seguem - “*Há preconceito com o nordestino/ Há preconceito com o homem negro/ Há preconceito com o analfabeto/ Mas não há preconceito se um dos três for rico, pai*” - trabalhamos o sentido da formação da palavra preconceito (pre + conceito; pre = antes) e pedimos para que os alunos explicassem o sentido original da palavra preconceito. Com a ajuda das pistas que introduzimos na questão e também com os conhecimentos prévios dos alunos, eles não tiveram dificuldade de formular o significado da palavra “preconceito”. Para a aluna LA, “é uma opinião formada antes de se aprofundar na história”, o que sugere que “a opinião formada antes”, isto é, o significado do vocábulo “preconceito” está ligado à imagem antecipada, negativa que muitos fazem do negro, nordestino e analfabeto.

Destacamos algumas figuras de linguagem, presentes no rap de Criolo. Como já mostramos, o rap estabelece intertextualidade com a canção de Chico Buarque. Figuras como a metáfora, a anáfora e a anadiplose estão presentes nos versos dos dois poetas. Assim, nas questões que pediam algum conceito que os alunos não dominavam, tivemos que fazer a mediação, propondo atividades que os levassem a retomar a letra do rap para analisá-la com mais verticalidade como, por exemplo, na questão que segue:

Observe o fragmento que segue, retirado de uma canção de Chico César⁷³.

*Quando não tinha nada, eu quis
Quando tudo era ausência, esperei
Quando tive frio, tremi
Quando tive coragem, liguei
[...]
(A primeira vista - Chico César)*

⁷³Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/chico-cesar/43885/>.

- Destaque a palavra que se repete no início de cada verso. Leia agora em voz alta a estrofe. Que efeito poético ela sugere?
- A essa repetição de palavras no início de duas ou mais frases damos o nome de *anáfora*. Nas músicas de Chico e de Criolo também há a presença de anáforas. Identifique-as.

Os estudantes não tiveram dificuldade em encontrar as anáforas nas canções de Chico e Criolo. Como nas outras questões, fomos identificando-as juntos. Assim, SF comentou a ênfase dada à repetição das palavras *cálice e pai* nas duas canções e da palavra *preconceito* na composição de Criolo. O jogo com as palavras *calado e calada* causou bastante dúvida nos estudantes em relação à presença ou não da anáfora.

A todo tempo, resolvendo as questões com os alunos, fui buscando junto com eles os versos que apresentavam as figuras de linguagem. Dessa forma, não me detive à nomenclatura das figuras de linguagem como convencionalmente ocorre, mas procurei explorar esses recursos da linguagem em sua estrutura, ainda que brevemente, lembrando aos alunos que a linguagem literária difere do uso da linguagem comum.

5.6.3 Interpretação Externa

A proposta de produção desta oficina foi a criação de uma ou duas estrofes de um rap, que poderia(m) ser feita(s) em grupo ou individualmente. Para motivar os alunos, convidei dois jovens do 9º ano para apresentar um rap para a turma do oitavo ano. Esses alunos do 9º ano haviam participado das batalhas, disputas de rappers, que aconteciam, há algum tempo, na hora do recreio, antes de serem proibidas pela escola.

Segundo relato dos jovens, a proibição ocorreu porque outros garotos, que não participavam das “batalhas”, estavam tumultuando a atividade. Infelizmente elas tiveram que ser interrompidas. Não cheguei a presenciar essas batalhas porque não tive conhecimento delas. Quando os alunos do nono ano souberam que eu estava desenvolvendo um trabalho sobre poesia com o oitavo ano, me contaram sobre as batalhas que ocorriam durante o recreio. Disse a eles que gostaria de participar, mas a proibição ainda estava em vigor e isso não foi possível. Os alunos do 9º ano ficaram interessados querendo participar do projeto. Resolvi convidá-los para fazer uma participação especial nesta oficina.

O aluno LP, que já tinha intimidade com a cultura hip hop, produziu um rap especial para a apresentação. Junto com ele também se apresentou o jovem RT, realizando *beatbox*, arte de reproduzir sons de bateria com a voz, boca e nariz. A turma do oitavo ano ficou entusiasmada com a apresentação de LP e RT.

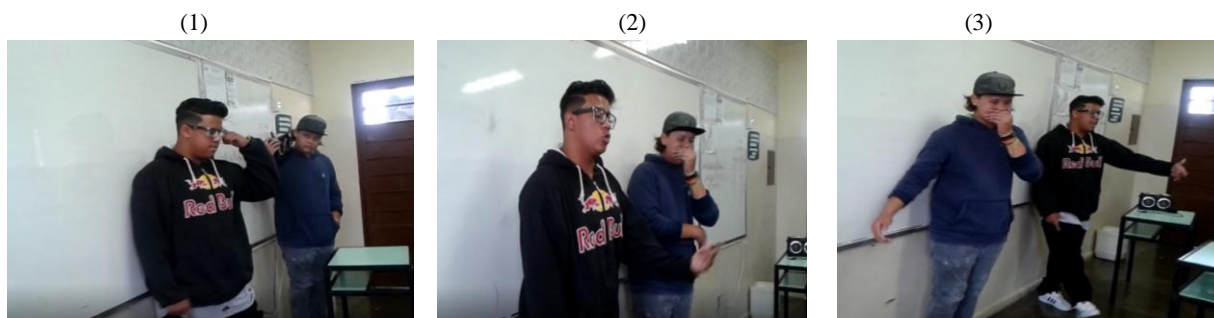


Figura 47 – Imagens 1, 2, 3: alunos LP e RT ano cantando Rap

Depois da apresentação, os outros alunos da escola, e também os professores, ficaram sabendo da apresentação dos alunos do 9º ano e a professora de História os convidou para se apresentarem também nas turmas do 6º ano, onde ela estava realizando um trabalho sobre a cultura negra. Evidentemente estamos diante de uma letra simples, moralista e romântica, mas não podemos negar que o texto é um exercício de poesia que merece incentivo. O convite da professora de História incentivou, não só os alunos, mas a mim, também, a continuar trabalhando com a poesia. Segue o rap do aluno LP:

***Rap produzido pelo aluno
LP do 9º ano***

*Estava a mil por hora
pensando em muitas fitas
E quando de repente me
lembrei da minha família
Moleque esparrado,
moleque sanguinário
Fazendo o certo ou errado
sempre será humilhado
Com vários sonhos que eu
tinha
mais erros eu cometi
Tentei o suicídio
mas não consegui
pois lembrei dos velhos
momentos
de raps intensos
que a vida era boa
e sem violência
Quantas vezes eu chorei
Quantas vezes eu sofri
Pra hoje estar aqui
representando os MC's
Quero uma notícia boa*

*pra conseguir dormir
esta noite de crimes
e zona que tem por vir
Eu sempre te amei
Sempre vou te amar
Mas ela nem queria ouvir
o que eu tinha pra falar
Não quero sete dias
Não quero sete anos
Só quero sete segundos pra
dizer
que eu te amo
Eu queria com palavras
conseguir te explicar
Infinitas estrelas
que vejo no seu olhar
tem coisas que a gente
não consegue enxergar
Sentir é o bastante
pra poder aproveitar
Quantas vezes eu bebi
Quantas vezes eu fumei
Mas nem todas as vezes*

*eu achava que gostei
mas realmente eu odiei
Me pediram para parar
Me pediram pra sair
mas o medo me oprimia
e me fazia desistir
Sempre te amei
Sempre vou te amar
Ela nem queria ouvir
o que eu tinha pra falar
Não quero sete dias
Não quero sete anos
Só quero sete segundos
pra dizer que te amo
Eu queria com palavras
conseguir te explicar
Infinitas estrelas
que vejo no seu olhar
E tem coisas que a gente
não consegue explicar
Mas sentir é o bastante
pra poder aproveitar
[Sic]*

O monitor CR também apresentou um breaking na feira da escola *Expodulce*, divulgando ainda mais a cultura hip hop não só para os alunos do oitavo ano, conforme

apresentação realizada na oficina, mas propiciando a toda à comunidade escolar a oportunidade de prestigiar essa arte.



Figura 48: CR apresentando breakdance na ExpoDulce

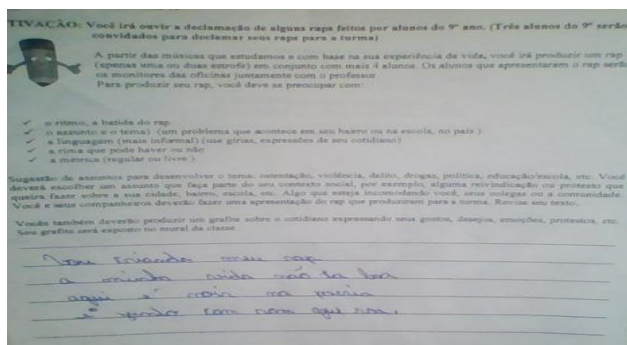
Também propus aos alunos produzirem um grafite. Nem todos tinham familiaridade com essa arte, mas aos poucos eles foram compondo o mural da sala.



Figura 49: Alguns grafites produzidos pelos alunos

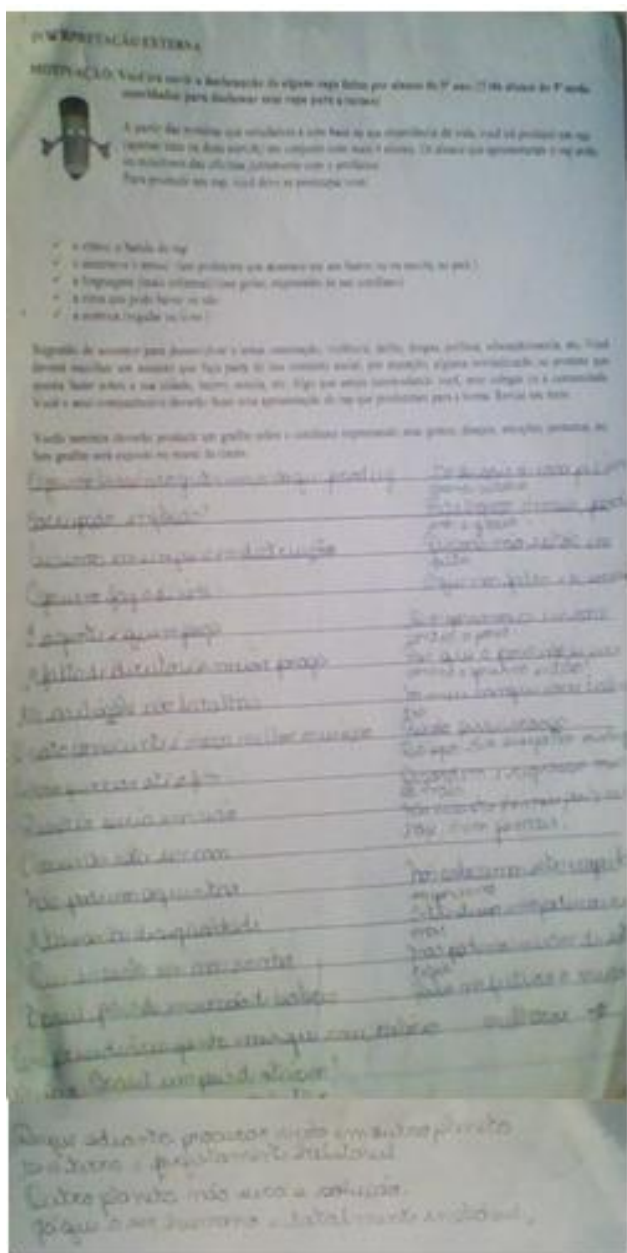
Como podemos notar, são grafites simples, mas que acenam para temáticas ligadas ao meio em que vivem: a violência urbana, sugerida pela pistola, a poluição na periferia, presente no elogio à natureza. Outros grafites têm ligação com a autoimagem desses alunos, que pode ser comprovada nos nomes Juan, João, Monique. Acreditamos que a arte e, principalmente o rap, o grafite e outras modalidades da cultura hip hop sejam instrumentos importantes para aumentar a autoestima desses alunos, moradores da periferia e que nem sempre são reconhecidos na escola como “bons alunos”.

Como retorno daquilo que vivenciaram, os alunos produziram os raps de acordo com a proposta apresentada. A maioria criou apenas uma ou duas estrofes conforme solicitado, mas conseguiram imprimir nas letras o objetivo do que foi proposto: utilizar temas contemporâneos e trabalhar a linguagem como forma de expressão repleta de poeticidade. Entre vivenciar experiências com leituras do texto poético e traduzir tal vivência por meio de palavras, há um jeito especial de exprimir o que se aprendeu. Tudo isso reafirma a capacidade deles de compreender aquilo que vivenciaram. Para ilustrar essa constatação, seguem algumas letras dos raps que criaram.



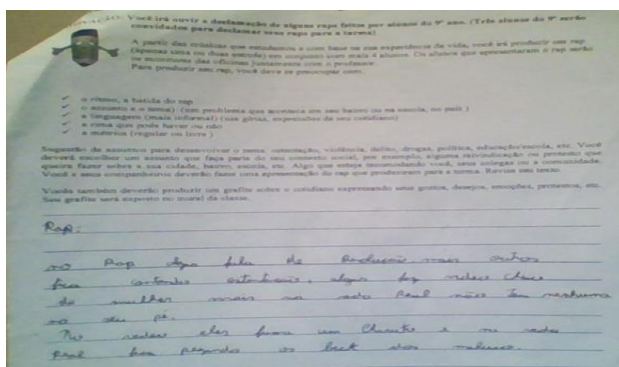
“Vou criando meu rap
a minha vida não tá boa
aqui é nois na poesia
e junto com som que soa”
[Sic].

Figura 50: Letra de Rap produzida pelo aluno GH



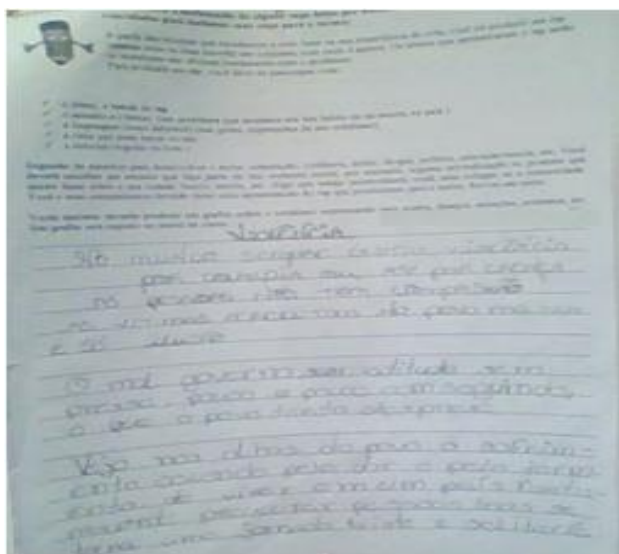
“O governo brasileiro gasta mais do que produz
corrupção, inflação?
Vivemos em um país em destruição
O governo faz a dívida
E a gente é quem paga
A falta de direitos é a maior praga
Se as eleições são batalhas
O governo consciente é a nossa melhor munição
Vamos guerrear até o fim
Resistir seria em vão
O mundo está um caos
Não podemos aguentar
A tamanha desigualdade
Que insiste em nos rondar
Brasil, país da inversão de valores
Um presidiário ganha mais que um salário
Seria o Brasil um país de otários?
Acho que não, pois queremos lutar
E resultados alcançar
Só de sair de casa já é uma grande vitória
Batalhamos demais, perdemos a glória
Pessoas não estão em falta
O que nos falta é a união
Se os governos nos uniram
Contra o povo
Por que o povo não se une
Contra o governo então?
No meu sangue corre valentia
Paixão, perseverança
Dia após dia, desejando mudança
a desordem e regresso nunca mais
Não desisto do meus país, nem
hoje nem jamais
Nós colocamos estes crápulas no governo
Então, disso não podemos reclamar
Mas podemos mudar de estratégia (estratégia)
Para no futuro o mundo melhorar
De que adianta procurar vida em outro planeta
Se a terra é perfeitamente habitável
Outro planeta não será a solução
Já que o ser humano é totalmente instável” [Sic].

Figura 51: Letra de Rap produzida pelas alunas SF e IB



“Rap
no rap alguns fala de Revolução, mais outros
fica cantando ostentação, alguns faz vídeo
cheio
de mulher mais na vida Real não tem
nenhuma
no seu pé.
No vídeo eles fuma um charuto e na vida
Real fica pegando os beck dos maluco”
[Sic].

Figura 52: Letra de Rap produzida pelos alunos MS e WL



“Violência
No mundo sempre existiu violência
Por covardia e até por crença
As pessoas não tem compaixão
As vítimas acreditam no povo más isso
é so ilusão
O mal governo, sem atitude sem
pressa, pouco a pouco com seguindo,
o que o povo tanto despreza
Vejo nos olhos do povo o sofrimento
causado pela dor e pelo tormento
do viver em um país onde
preocupar pessoas boas se
torna uma jornada triste e solitária” [Sic].

Figura 53: Letra de Rap produzida pelas alunas LA e MC

No primeiro rap percebemos a descontração, a alegria que a música proporciona. Embora haja alguns problemas de coerência lógica no texto 2 - “se os governos nos uniram /Contra o povo/Por que o povo não se une /Contra o governo então?” - ele vale pelo questionamento social. Nele, assim, como nos raps analisados de Fabrício FBC e de Criolo, as alunas tratam de questões que nos incomodam, usando a música como forma de expressão, de voz, como “uma arma social”.

No texto 3, o aluno percebeu a disparidade entre a dura realidade e o mundo imaginário e perfeito apresentado em muitos vídeos, denunciando a alienação produzida pelos meios de comunicação.

No texto 4, nota-se a temática da corrupção - “onde preocupar [sic] pessoas boas /se torna uma jornada triste e solitária”. O texto ainda sugere que o governo se organiza melhor para produzir corrupção enquanto o povo a despreza, mas não tem união.

Dessa forma, embora os textos sejam simples, acompanham a atmosfera do rap trazendo questões sociais para a reflexão, valendo, portanto, como exercício literário.

5.6.4 Análise dos dados

Percebi por alguns momentos que quando eu fazia uma leitura mais profunda de algumas questões apresentadas na oficina, ela causava estranhamento em alguns alunos. O fato de não terem familiaridade com a análise de poemas/músicas os fazia desconfiar de algumas possibilidades de respostas ou até mesmo os levavam a fazer leituras que, segundo eles, não eram possíveis, pois as canções nem sempre dispunham de pistas explícitas que os fizessem chegar a tais conclusões. Foi preciso fazer os alunos perceberem que, ao analisar o texto, é preciso extrair dele os sentidos latentes e não somente trabalhar com o que está explícito, nem levantar meras hipóteses ou devaneios. Evidentemente, isso depende da carga polissêmica do texto e da bagagem literária de quem lê, o que não ocorria com meus alunos, como propõe Solé:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação ao aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

A pouca familiaridade com o texto poético, insistimos, justifica o espanto dos alunos diante de algumas leituras realizadas por mim. Essa foi uma dificuldade presente nas análises que demoraram um pouco. Tive que fazer várias mediações para que alguns alunos pudessem compreender as leituras dos poemas. As respostas de alguns alunos, ainda bastante rasas, às questões propostas, demonstrava a necessidade de um trabalho intenso e constante com eles. Outros, porém, conseguiram perceber o jogo com as palavras e intenções do texto, compreendendo melhor o percurso dos sentidos.

A resposta da aluna LA, conforme vimos no início da oficina - “gostei muito e passei a enxergar a cultura hip hop de outra forma, uma forma melhor” - demonstrou a visão equivocada que alguns alunos tinham do rap. Ao apreciarem as apresentações e compartilharem com os colegas o que sabiam da cultura hip hop, os alunos, que não compreendiam bem essa manifestação poética, como LA, passaram a compreender melhor esse gênero, ficando mais motivados com o nosso trabalho. Dessa forma, os jovens puderam ver no rap não só uma música de protesto, com temática violenta, mas também uma poesia que traz reflexões sobre o cotidiano de uma comunidade, que sofre com a desigualdade, com a marginalidade, mas também que tem seus momentos de leveza. Ainda que de forma incipiente, perceberam que é importante, mesmo na poesia popular, fazer um trabalho de

linguagem. Os alunos começaram a ter uma noção de que poesia não é só sentimentalismo ou denúncia vazia, tomando consciência da importância do jogo de palavras que explora não só o significado, mas o significante.

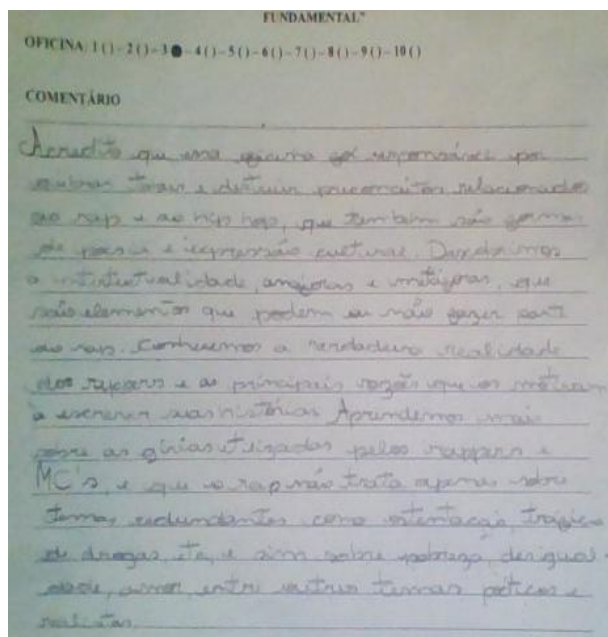
Outro ponto importante: fragmentos de canções de Chico Buarque e de outros bons autores da MPB, presentes em alguns raps evidenciam uma preocupação dos autores desse gênero com a qualidade estética do texto. Abrindo um parêntese neste balanço, gostaria de mencionar ainda que o próprio Chico Buarque tomou consciência do trabalho de Criolo e chegou a fazer uma composição respondendo ao rap do poeta popular, construindo um texto no estilo do gênero.

Acreditamos que os fragmentos injetados nos raps possibilitam não só uma aceitação desse gênero por pessoas preconceituosas, mas também direcionam os rappers e os leitores que têm pouca familiaridade com a poesia, como é o caso dos nossos alunos, para o trabalho de linguagem que deve acontecer em produções de qualidade.

A resposta da aluna IB, quando percebe o jogo sonoro da palavra cálice e o duplo sentido que ela envolve, sugere que textos com uma distância temporal considerável em relação à atualidade, como é o caso da poesia de Chico, podem ser bem recebidos por jovens leitores de hoje e atualizados em relação ao momento histórico em que vivemos graças, evidentemente, à qualidade da obra.

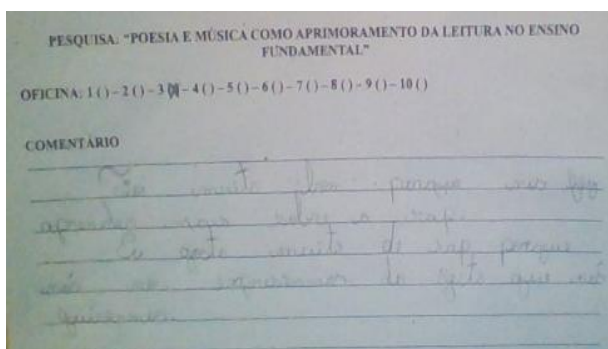
Assim, percebemos também que a formação dos nossos alunos leitores, através das oficinas poéticas, alimentou-se de descobertas inusitadas. Perceberam, ainda de modo embrionário, que poesia é reflexão e nasce também do cotidiano. Descobriram que as palavras podem se deslocar no espaço, formando combinações visuais, possibilitando leituras em direções variadas. Constataram que atividades populares espontâneas, presentes nas ruas, como o rap, são formas poéticas e que a poesia não está presente só na biblioteca. Sentiram que não há formas definitivas na arte e que tais formas, sendo bem construídas, estão sempre abertas às novas construções de sentido, de modo que cada leitura sempre se torna nova, propiciando a eles novos desafios, o que nos leva a acreditar que esses alunos se tornarão leitores mais críticos.

A seguir seguem alguns comentários dos alunos acerca da oficina.



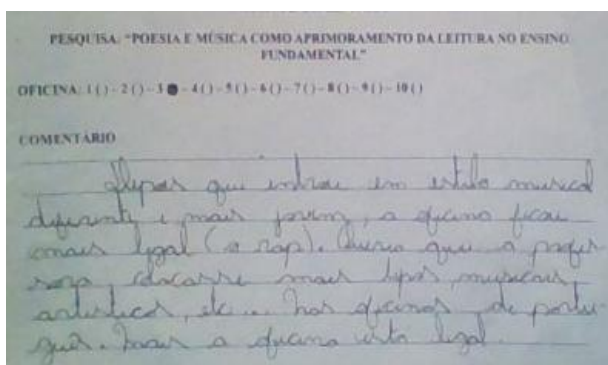
“Acredito que essa oficina foi responsável por quebrar tabus e destruir preconceitos relacionados ao rap e ao hip hop, que também são formas de poesia e expressão cultural. Descobrimos a intertextualidade, anáforas e metáforas, que são elementos que podem ou não fazer parte do rap. Conhecemos a verdadeira realidade dos rappers e as principais razões que os motivam à escrever suas histórias. Aprendemos mais sobre as gírias utilizadas pelos rappers e MC’s, e que o rap não trata apenas sobre temas redundantes como ostentação, tráfico de drogas, etc. e sim sobre pobreza, desigualdade, amor, entre outros temas poéticos e realistas” [Sic].

Figura 54: Comentário da aluna SF



“Foi muito bom porque nos fez aprender mais sobre o rap. Eu gosto muito de rap porque nós nos expressamos do jeito que nós quisermos” [Sic].

Figura 55: Comentário da aluna EG



“Depois que entrou um estilo musical diferente e mais jovem, a oficina ficou mais legal (o rap). Queria que a professora, colocasse mais tipos musicais artísticos, etc... Nas oficinas de português. Mais a oficina está legal” [Sic].

Figura 56: Comentário do aluno JD

Através dos comentários destacados, percebemos certo amadurecimento dos alunos em relação à concepção da cultura hip hop, em especial o rap. A aluna SF salienta a

importância social do rap. Já EG ressalta a liberdade no processo de criação enquanto JD demonstra ter se identificado com o ritmo mais jovem que o rap representa.

Com essa oficina, percebi que nasceu um novo enfoque da poesia, não de quem ouve falar sobre, mas de quem vivenciou uma experiência poética. É importante e necessário que a escola promova a integração entre as vivências do mundo real dos alunos e as atividades produzidas na escola. Foi essa a nossa intenção ao trabalhar com o rap. Nessa perspectiva, a literatura, com o suas possibilidades multifacetadas de sentido e abertura para experiências variadas de arte, permite à escola ser mais criativa, crítica e prazerosa. Como pudemos perceber, o rap, como forma de expressão do público mais jovem, teve uma recepção considerável entre os alunos propiciando grande prazer na vivência da poesia, atividade à qual eles eram indiferentes.

5.7 QUARTA OFICINA

5.7.1 A poesia de Cordel

Com o objetivo de desenvolver o gosto pela poesia popular entre os alunos, nesta oficina, resolvemos trabalhar com a poesia de cordel.

Até o século XIX a literatura de cordel era considerada subliteratura. Com as pesquisas atuais, ela passou a ser considerada uma paraliteratura, isto é, que está ao lado da literatura oficial. Essa denominação é importante porque retira o preconceito que se tinha dessa arte popular.

Até o final do século XIX, o cordel era uma atividade artística típica do campo. A partir do século XX, com as mudanças nas relações de trabalho, a literatura de cordel migrou para a cidade. Se no espaço rural, era comum nas narrativas a presença de príncipes, princesas e castelos, na cidade outros elementos culturais foram sendo incorporados como reisados, cocos, maracatus, emboladas numa mistura do sagrado com o profano. A poesia de cordel, na sua integração ao espaço urbano, estava restrita ao espaço familiar e a grupos sociais da periferia. Atualmente, ela “ultrapassa fronteiras, ocupa espaços outrora reservados aos escritores e homens de letras do país” (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 18).

Do final do século XIX até as duas primeiras décadas do século XX, o cordel começa a tomar corpo, com regras de composição e comercialização:

As características dos folhetos são definidas no período que vai desde o final do século XIX até as duas primeiras décadas do século XX. Leandro Gomes de Barros inicia a publicação de seus livros em 1893 e é seguido por Francisco das Chagas Batista e João Martins de Athayde. Nesse período também são estabelecidas as regras de composição e comercialização das obras e se constitui um público (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 22).

Os tipos mais frequentes da literatura de cordel são as pelejas, os folhetos de circunstâncias, os Abcs, o marco e os romances. As pelejas no cordel nasceram dos desafios, muito comuns nas feiras e que consistiam em duelos de dois cantadores. Quem versejar melhor na métrica, rima e no tema é o vencedor. Os folhetos de circunstâncias narram fatos do cotidiano, notícias da política brasileira e mundial, assombrações, catástrofes. O cordel é uma espécie de “crônica poética do povo do nordeste e da história nacional a partir de uma perspectiva popular” (CURRAN apud MARINHO E PINHEIRO, 2012 p.106). Outras formas de composição são os ABCs, construídos em estrofes iniciadas pelas letras do alfabeto. Há ainda o marco, composição que consiste em por à prova as habilidades do poeta popular e os romances, que narram a vida de vilões e heróis em sextilhas.

Vale notar que os textos de cordel foram compostos para serem cantados em voz alta, o que reforça a importância da rima e da métrica, além da expressão facial. Esses elementos são formas de seduzir a plateia. A presença da plateia explica as constantes referências ao leitor nos textos.

Outro dado importante da literatura de cordel são as xilogravuras, que ilustram o enredo. Elas aparecem na década de quarenta, no século passado e surgiram por falta de recursos gráficos (PINHEIRO, apud LUYTEN, 1983, p. 257).

Do final do século XX para cá, o cordel tem recebido atenção da literatura infanto-juvenil. Traços como o humor, a presença da fantasia, a utilização de bichos como personagens, a musicalidade, a presença de personagens malandros (João Grilo, Malasartes) são utilizados pelos autores, propiciando aos jovens o conhecimento da cultura popular.

Também na MPB, o cordel deu grande contribuição. Várias composições em forma de cordel foram produzidas por artistas famosos como Luiz Gonzaga (que cantou *A triste partida*, de Patativa do Assaré). Outros compositores seguiram esse veio como Fagner, que interpretou *Vaca Preta, Boi Fubá*, de Patativa do Assaré. Zé Ramalho também divulgou muito o cordel em canções como a *Peleja do diabo com o dono do céu*. Algumas composições de Alceu Valença beberam na poesia de cordel. Em todos esses autores notamos uma recriação do cordel através da rima, métrica, temas regionais, nacionais, apocalípticos, religiosos, profanos, políticos, satíricos.

O cordel traz em seu corpo a marca da mistura: tem uma estrutura formal tradicional no uso da métrica e da rima, apresenta um vocabulário rústico e variado, com folhetos altamente criativos e que dialogam com a literatura contemporânea. Elementos como o fantástico e o não senso podem ser encontrados na poesia de Zé Limeira. Situações trágicas ligadas ao cotidiano da vida nordestina estão presentes nos versos de Patativa do Assaré.

Um dos artistas brasileiros que recriaram com originalidade o cordel no século XX foi Chico Science, na década de noventa. Ele faz uma interessante ligação entre o mangue beat e o cordel fundindo música eletrônica com cocos, maracatus e cirandas. Chico, em uma de suas músicas do disco *Da lama ao caos - Banditismo por uma questão de classe*⁷⁴ - retoma a temática do cangaço, colocando Lampião num contexto da periferia urbana:

Banditismo por uma questão de classe
Chico Buarque

Oi sobe morro, ladeira, córrego, beco, favela
A polícia atrás deles e eles no rabo dela
Acontece hoje, acontecia no sertão
Quando um bando de macaco perseguia Lampião
E o que ele falava outros hoje ainda falam
“Eu carrego comigo coragem, dinheiro e bala”
Em cada morro uma história diferente

Que a polícia mata gente inocente
E quem era inocente hoje já virou bandido

O cordel oferece inúmeras possibilidades de trabalho em sala de aula. Marinho e Pinheiro (2012) enumeram várias atividades como a criação de xilogravuras, a construção de poemas com sugestão de motes, a produção de estrofes envolvendo personagens da política brasileira ou mesmo do folclore, além de outras.

A nossa proposta pedagógica de intervenção pela poesia de cordel se deu pelo fato de que além do ritmo, das rimas, da riqueza da linguagem oral, alguns folhetos trazem uma sátira ferina à situação política brasileira, propiciando assim a nossos alunos uma maior visão crítica da realidade brasileira. Além disso, é importante que eles percebam que os limites entre o popular e o erudito são tênues. Esperávamos que eles sentissem que a poesia não tem classe social, está em todos os espaços.

Como já afirmamos, em nossa oficina priorizamos a questão social na literatura de cordel, ressaltando sua condição de criação libertária. Conforme Marinho e Pinheiro:

⁷⁴ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/chico-science/45208/>.

A literatura de cordel, ao longo de sua história, tem sido instrumento de lazer, de informação, de reivindicações de cunho social, realizadas, muitas vezes, sem uma intencionalidade clara. Podemos apontar no cordel uma acentuação do caráter de denúncia de injustiças sociais que há séculos estão presentes em nossa sociedade (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 88).

Nesta oficina trabalhamos com dois textos de cordel, *Nenhum dorme uma noite atrás das grades e nem devolve um centavo pra nação*, defendido por Jorge Macedo e Daniel Olímpio e *Quando acaba a eleição*, do cordelista Merlânio Maia. Também mesclamos as atividades com outros textos como a música *Ode aos ratos*, de Chico Buarque e o poema *Mesa redonda*, de Sérgio Caparelli.

O momento histórico em que vivíamos durante o desenvolvimento da oficina era o de um verdadeiro caos, marcado pela crise política advinda de denúncias de corrupção no cenário brasileiro. Os textos escolhidos versavam sobre esse tema altamente relevante para a sociedade brasileira. Eles ironizavam os acontecimentos ocorridos nos últimos tempos, possibilitando aos alunos uma oportunidade de vivenciar experiências sociais nesta nossa desigual e contraditória sociedade brasileira. Não é sem motivo que a poesia voltada para o social é constantemente vigiada, conforme Bentes:

[...] a linguagem poética tem o poder de propiciar experiências estéticas e sociais, de permitir reconhecimentos e diferenças entre indivíduos e culturas, podendo inclusive mudar o rumo de vidas inteiras. Não é à toa que os poetas, populares ou não, foram e ainda são sempre muito vigiados e perseguidos pelos poderosos (BENTES, 2012, p. 8).

A fim de motivar a discussão, exibimos dois vídeos intitulados *Ratos no governo e Ratolândia*, sendo este último produzido com base no discurso de Tommy C. Douglas, político social-democrata no Canadá, que expressou seu inconformismo exemplificado pela fábula da *Mouseland*, que mostra o povo canadense vivendo um dilema: a escolha de dois partidos, dos quais nenhum representava seus interesses e vontades, contexto próximo da realidade brasileira contemporânea.

Elemento de análise:	O estrato semântico e a construção de imagens poéticas e as estratégias musicais.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar os alunos para o gosto da leitura do texto poético. - Interpretar o texto poético levando em conta seus recursos de expressividade. - Reconhecer a presença de figuras de linguagem. - Valorizar a literatura como forma de cultura e expressão. - Ampliar habilidades de interpretação de textos de Cordel. - Identificar características centrais da literatura de Cordel. - Desenvolver a fluência na leitura.

Habilidades⁷⁵	<p>14.0 ⁷⁶Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso poético, na compreensão de textos.</p> <p>14.1. Relacionar sensações e impressões despertadas pela leitura de poemas à exploração da dimensão material das palavras.</p> <p>14.2. Escandir versos, reconhecendo as possibilidades rítmicas de um poema apresentado.</p> <p>14.3. Interpretar efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos musicais (ritmo, rima, aliteração, assonância, eco, onomatopéia, etc.) em poemas.</p> <p>14.4. Relacionar efeitos de sentido de um poema ao uso de estratégias musicais de distribuição, repetição, acréscimo, corte ou substituição de fonemas/sons (ritmo, onomatopéia, aliteração, assonância, eco, metáfora sonora, rima, paronomásia).</p> <p>14.8. Reconhecer efeitos de sentido de imagens poéticas, em um texto ou sequência literária.</p> <p>14.9. Reconhecer o uso de estratégias do discurso poético e seus efeitos de sentido, em discursos, textos e gêneros não literários (canções,...).</p>
Desenvolvimento de atividade:	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e análise de poesia de cordel, música, poema e vídeos. - Apresentação das obras e dos autores da obra. - Exibição de vídeos sobre a literatura de cordel. - Leitura oral. - Produção de xilogravuras. - Apresentação de Repente.
Tempo estimado:	6 aulas ⁷⁷
Poemas/Músicas/textos:	<ul style="list-style-type: none"> - Cordéis: - Em versos singelos⁷⁸: Alexandre Pavan - Ariano Suassuna: O mestre da cultura nordestina de Carlos Soares da Silva⁷⁹ - Músicas: - Nenhum dorme uma noite atrás das grades e nem devolve um centavo pra nação⁸⁰ - Quando acaba a eleição⁸¹ - Sobre os autores: - Patativa do Assaré⁸² - Ariano Suassuna - Merlânio Maia⁸³

⁷⁵ As habilidades selecionadas foram retiradas dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2014). Trata-se da proposta curricular oficial do estado de Minas Gerais, que estabelece conhecimentos, habilidades e competências a serem alcançadas pelos alunos na educação básica.

⁷⁶ A numeração corresponde ao detalhamento das habilidades de acordo com o CBC.

⁷⁷ Uma aula no Ensino Fundamental II equivale a 1(uma) hora .

⁷⁸ Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/outubro01/destaque.htm).

⁷⁹ Disponível em <http://www.pucrs.br/mj/poema-cordel-125.php>.

⁸⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sZ-gh-LjuDM>.

⁸¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d1n6y6kzqQA>.

⁸² Disponível em: https://www.ebiografia.com/patativa_assare/(adaptado).

⁸³ Disponível em: <http://merlaniopoeta.blogspot.com.br/p/biografia-do-poeta.html>.

	<p>- Vídeos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Literatura de Cordel⁸⁴ - Ratos no governo⁸⁵ - Ode aos ratos⁸⁶ - Ratolândia⁸⁷ <p>- Poema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mesa redonda⁸⁸ <p>- Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Você sabe o que é métrica?⁸⁹ - Você sabe o que é denotação e conotação?⁹⁰ - Xilogravura⁹¹
Recurso necessário	<ul style="list-style-type: none"> - Cópias de músicas, biografias e de atividades - Data show - Aparelho de som e câmera (computador) - Vídeos e músicas - Papel, lápis, isopor, tinta e pincel
Colaboradores	<ul style="list-style-type: none"> - Cantadores de Repente (alunos do 9º ano)

5.7.2 Trabalhando o cordel: os sentidos e as estratégias musicais

Ao mesmo tempo em que possibilita um aperfeiçoamento da leitura, visto que lança mão da rima e da métrica, bem como da leitura em voz alta, o cordel viabiliza a ampliação do vocabulário, uma vez que está conectado com a periferia urbana e com o regional. Como já afirmamos anteriormente, priorizamos nesta oficina o cordel numa perspectiva social, o que justifica a temática abordada, a corrupção.

⁸⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iv7SBLcC85A>.

⁸⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OmbzFX7cV4o>.

⁸⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1I2X0RyNSg>.

⁸⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Grx-v8Kt9So>.

⁸⁸ Disponível em: https://www.pensador.com/poesias_de_sergio_capparelli/.

⁸⁹ Disponível em: <http://culturanordestina.blogspot.com.br/2008/09/mtrica-rima-e-temas-no-cordel.html>.

⁹⁰ Disponível em: <http://www.soportugues.com.br/secoes/estil/estil1.php>.

⁹¹ Disponível em: <https://www.significados.com.br/xilogravura/> (adaptado).

5.7.2.1 Motivação

De início, promovemos a discussão oral acerca do que seria o cordel através de algumas perguntas para os alunos como as que seguem:

5.7.2.1.1 Discussão oral

- Você sabe o que é Cordel?
- O que esse nome lembra você?
- Você já ouviu falar em xilogravura?
- O que é um repentista?

Essa atividade permitiu ativar o conhecimento prévio dos alunos e incentivá-los a expor o que sabiam sobre o assunto, promovendo assim mais interatividade entre eles. Alguns alunos como MQ e GV disseram que já haviam trabalhado o cordel com a professora de Arte durante o sexto ano. Perguntei a eles de onde vinha a poesia de cordel e eles prontamente responderam que era do nordeste. Chamando a atenção dos alunos para a variedade da temática da poesia de cordel, instiguei-os a pensarem sobre alguns temas frequentes na poesia de cordel (cangaço, na figura de lampião, a religiosidade presente na figura de Padre Cícero, políticos nacionais como JK e Tancredo). Lembrei a eles que alguns cantores como Luiz Gonzaga, que tratava em muitas de suas músicas das questões pertinentes à seca e aos costumes do nordeste e foi também cantado na poesia de cordel.

Perguntei-lhes então se as questões sociais que mais se discutiam no cordel eram a violência, as drogas, a desigualdade social como no rap. Alguns alunos responderam que não e ER disse que um dos principais temas era a seca e temas sociais como a política. SM afirmou que o cordel falava sobre as festas, GH pontuou que era sobre a cultura e MS garantiu que era sobre as músicas. Então, aproveitei a oportunidade para perguntar que tipo de músicas são típicas do nordeste. GH respondeu que era poesia e SM concluiu que era o forró. Retomei as perguntas continuando a indagar sobre a natureza da poesia de cordel. Embora os alunos tivessem dito que tinham trabalhado esse gênero com a professora de Arte, não souberam explicar. Percebi que o foco da turma foi apenas a xilogravura e não a literatura propriamente. Assim, perguntei a eles o que a palavra cordel nos lembra. SF respondeu dizendo que lembra “corda, cordão”. ER afirmou que “os cordeis ficam dependurados em cordões e que também acontecem saraus onde são recitados”. Expliquei que não só nos saraus, mas também,

tradicionalmente, são promovidos pelos donos das bancas que não só recitam fragmentos das narrativas, mas contratam cantadores a fim de atrair a clientela. Uma das estratégias dos donos das bancas é não recitar o fim do cordel a fim de que os clientes fiquem curiosos e comprem os folhetos. Perguntei também se já haviam lido algum cordel. A maioria disse que não e SF garantiu que já tinha lido, mas não na escola. Desse modo, as respostas dos alunos deixaram evidente que até então não tinha sido realizado um trabalho com a poesia de cordel com os alunos, a não ser a xilogravura, conforme responderam anteriormente. Reconhecer a necessidade de se trabalhar a poesia oral na escola, em especial o cordel, é o primeiro passo para se valorizar a literatura/poesia como elemento cultural pertencente a um povo e também reconhecer a diversidade linguística presente no nosso país. Conforme MARINHO e PINHEIRO:

A experiência com a poesia oral está presente em toda a comunidade, em qualquer região do país. Neste sentido, é importante valorizar as experiências locais, descobrir formas poéticas que circulam no lugar específico de cada leitor. Certamente há diferentes manifestações da poesia popular nas diferentes regiões. Descobri-las, dar-lhes visibilidade é uma tarefa de maior importância na formação leitora e cultural de nossos alunos (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p.126- 127).

Diante do exposto, apresentei aos alunos alguns folhetos de cordel para que pudessem conhecer.



Figura 57: Alunos apreciando folhetos de cordel

Muitos nunca tinham visto um folheto de cordel. Deixei que folhassem os folhetos por algum tempo e depois lhes emprestei para que levassem para casa e fizessem a leitura, podendo trocar entre si os folhetos. Alguns alunos, como a aluna IB, começaram a leitura na sala de aula mesmo. Destaquei algumas características dos folhetos como a variedade de cores das capas e as imagens que as acompanham, as quais sempre retratam personagens e paisagens nordestinas. Frisei também a qualidade do papel que é sempre muito rústica e por isso os folhetos são vendidos por muito pouco. Pedi também para que observassem as rimas e o ritmo durante a leitura.

Propus algumas perguntas sobre os repentistas. ER respondeu rapidamente que se tratava de cantadores que “inventam as músicas na hora”. Complementei dizendo que são rimas improvisadas, os lembrando dos repentistas famosos, Caju e Castanha. IR disse que “são muito bons”, demonstrando interesse pela cultura nordestina.

Após a discussão, pedi aos alunos que lessem oralmente o cordel *Em versos singelos* de Alexandre Pavan. Fazendo uso da metalinguagem, o cordel de Pavan elucida o que é cordel de maneira singular.

Em versos singelos - Alexandre Pavan

*Cordel quer dizer barbante
Ou senão mesmo cordão,
Mas cordel-literatura
É a real expressão
Como fonte de cultura
Ou melhor poesia pura
Dos poetas do sertão.
(...)*

*O chamado trovador
Ou poeta popular
Era semi-analfabeto
Porém sabia rimar,
Seus folhetos escrevia
E os sertanejos os liam
Por ser o seu linguajar.*

*O cordel é dividido
Escrito, cantado, oral,
Porém o cordel legítimo
É aquele tipo jornal,
Que trazia a notícia nova
Em sextilhas, nunca em trova
Que agrada o pessoal.
(...)
O cordel sendo cultura
Hoje tem sua tradição,
Chamado literatura
Veículo de educação
Retrata histórias passadas
Que estão documentadas
Para toda geração.
[...]*

[Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/outubro01/destaque.htm.
Acessado em: 02.05.2017]

Expliquei o que seria sextilha e trova para os alunos (sextilha, estrofe com seis versos e trova, poema de quatro versos com sete sílabas cada um). Ressaltei o papel dos trovadores na Idade Média comparando-os com os repentistas atuais a fim de chamar a atenção dos alunos para o fato de que não só a poesia de cordel, mas a poesia de modo geral antecede a escrita tendo raízes na oralidade. De acordo com Aguiar (1988), “[...] a poesia trovadoresca era geralmente cantada com acompanhamento de flautas e instrumentos de corda ou percussão [...]” (AGUIAR, 1988, p. 7).

Dando sequência à oficina, os alunos assistiram a um vídeo sobre a origem do cordel. O vídeo é um recorte de uma reportagem apresentada pelo Globo Rural, programa da Rede Globo, exibido em 02 de janeiro de 2011 em comemoração aos 31 anos do programa.

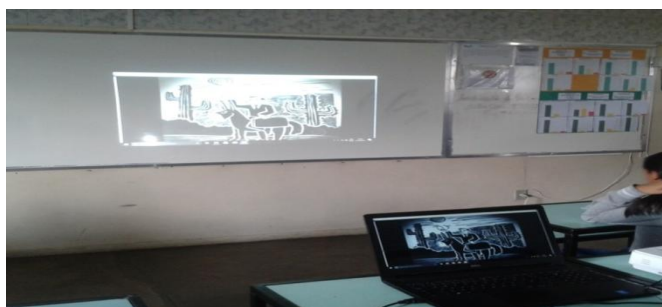


Figura 58: Exibição do vídeo *História do cordel*

O vídeo mostra como o cordel foi introduzido no Brasil. Segundo a reportagem, o cordel surgiu primeiro em Salvador através dos colonizadores portugueses, daí é que se espalhou por todo o nordeste de forma oral, visto que ainda não tinha chegado a escrita no Brasil. Leandro Gomes de Barros, como já afirmamos anteriormente, foi o primeiro poeta do cordel brasileiro. Algumas de suas obras inspiraram o dramaturgo e romancista Ariano Suassuna. Uma das peças mais conhecidas de Suassuna, *O auto da compadecida*, foi inspirada em três folhetos, dois de Leandro Gomes de Barros: *O dinheiro*, que traz a história “*O enterro do cachorro*” e que inspirou o primeiro ato da obra e *O cavalo que defecava dinheiro*. O terceiro folheto que inspirou Suassuna foi *O castigo da soberba*, do poeta Silvino Pirauá.

Tudo isso era novidade para os alunos. Fiz ainda ligeiros comentários sobre a obra *O auto da compadecida*, que se tornou filme e que foi exibido várias vezes pela televisão. Sobre o filme, alguns se lembraram, outros não. Realmente os alunos não conheciam muito bem nem os folhetos nem os poetas e cordelistas.

5.7.2.2 A introdução

Após a exibição do vídeo, os alunos leram oralmente o cordel *Ariano Suassuna: O mestre da cultura nordestina*, de Carlos Soares da Silva que narra a biografia do escritor. Nenhum dos alunos tinha ouvido falar de Suassuna, sobre sua obra, *O auto da compadecida*, o aluno JA disse recordar da personagem Chicó depois de eu fazer um grande esforço para que se lembrassem do filme. A leitura oral nesta oficina foi fundamental, visto que além de resgatar a tradição do próprio cordel, permitiu também desenvolver a fluência tornando-os mais autoconfiantes e lhes permitindo maior autonomia, como propõe Dalla-Bona:

Assim, o objetivo do mediador da leitura em voz alta deve ser o de iniciar - ou introduzir - os alunos no universo da leitura, mas com vistas a conduzi-los para a autonomia, para a independência, para a descoberta dos interesses individuais, de forma a criarem as condições para a sua constituição como autênticos leitores (DALLA-BONA, 2017, p. 115).

Os alunos também compartilharam a leitura oral de uma pequena biografia do poeta popular, compositor, cantor e repentista, Patativa do Assaré, um dos maiores cordelistas brasileiros, que com linguagem simples retratava a vida sofrida e árida do povo do sertão nordestino. Antônio Gonçalves da Silva recebeu o apelido de Patativa, pois sua poesia era comparada à beleza do canto dessa ave. Publicou inúmeros folhetos de cordel e poemas em revistas e jornais entre os quais "*Inspiração Nordestina*" (1956), "*Cantos de Patativa*" (1966) entre muitas outras obras importantes do poeta.

5.7.2.3 Antes da leitura

A primeira atividade dos alunos foi pesquisar algum cordel de Ariano Suassuna, Patativa do Assaré, ou de um outro autor que quisessem. Os alunos deveriam realizar uma leitura oral para a turma em grupo, cada um lendo uma estrofe. Assim, sendo os alunos os próprios porta-vozes dos poemas, puderam combinar impressões e experiências diversas através da própria leitura e também da leitura dos colegas. Dessa forma, quando algum jovem não conseguia ler fluentemente ou com boa dicção, outros colegas pediam para continuar a leitura.



Figura 59: Alunas lendo cordel

Como no cordel é predominante o uso da métrica e da rima, trabalhei esses conceitos com os alunos exemplificando e fazendo algumas escansões, não com o intuito de que fizessem o mesmo, mas com o objetivo de levá-los a ter noção de métrica ainda que não tivessem a obrigação de dominá-la.

Além disso, esperava que eles compreendessem o que esse recurso confere ao poema, ou seja, como o poeta, em especial, o cordelista, consegue desempenhar com destreza a articulação das palavras compreendendo, assim, a relação dos sons dos versos e o ritmo do poema, bem como as rimas que conferem a musicalidade aos versos.

Outras características da literatura de cordel como os desafios e pelepas também foram trabalhadas. Comparamos os desafios e pelepas do cordel às batalhas de rap trabalhadas anteriormente. Dessa forma, os alunos puderam relacionar as principais diferenças dessas duas produções culturais, como por exemplo, a linguagem marcadamente mais regionalista no caso do cordel e mais urbana, especificamente da periferia, no caso do rap, bem como as temáticas abordadas de acordo com cada contexto social. Por outro lado, observam-se características próximas entre essas duas modalidades poéticas como as de expressão corporal, de ritmo, de voz, da rima improvisada, da oralidade, ambas pertencentes à poesia popular de origem oral.

5.7.2.4 Interpretação Interna

5.7.2.4.1 Leitura I:

A primeira análise que realizamos foi sobre o vídeo *Ratos no governo*. Esse vídeo mostra alguns ratos saindo da toca e roendo a bandeira do Brasil e a levando para dentro da toca. Essas imagens aparecem em um ambiente com pouca iluminação e com uma música que no início desperta suspense e depois passa a um tom melancólico. O vídeo também contém a inscrição da Lei eleitoral 9096/95 e a seguinte frase: “ou a gente acaba com eles ou eles acabam com o Brasil”.

Pedi para que os alunos estivessem atentos à música ao som, ao cenário, às imagens, aos dizeres, enfim, a todos os aspectos que faziam parte do corpo do vídeo. Após a exibição do vídeo, realizamos as seguintes questões:

- Observe o som inicial da música. O que ele sugere?
- Mais adiante, a música muda de tom, o que essa mudança pode significar?

Ao responderem sobre o som da música, AY disse que era “monótono”, sugerindo nostalgia. Como os outros alunos não conseguiram explicar muito bem, passei o vídeo novamente e insisti para que respondessem. SF disse que parecia suspense, o que realmente procedia.

Na segunda questão, os alunos também não compreenderam de imediato a mudança no tom da música, sendo preciso passá-la novamente. Mais atento, o aluno GH respondeu que a música tinha um tom de tristeza. Pedi para que eles associassem esse tom de tristeza às imagens dos ratos destruindo a bandeira do Brasil. GH disse que a tristeza era por conta da “destruição” da bandeira. Instigando-os mais um pouco, fiz com que eles chegassem à conclusão de que a destruição a que GH se referiu não era só da bandeira, mas do próprio Brasil. Os alunos tiveram dificuldade em responder a estas questões, contudo, quando se deram conta dos sentidos do vídeo, alguns jovens, assim como a aluna IB, ficaram extasiados pelo fato dos sentidos parecerem tão óbvios e eles não os terem entendido antes.

Para que os alunos pudessem compreender o vídeo, foi preciso que atentassem para a conotação. Em seguida trabalhei com eles a diferença do sentido conotativo e denotativo, explicando-lhes que o entendimento a que chegamos, ao analisar o vídeo, só foi possível devido ao uso do sentido conotativo presente nos textos literários de forma mais intensa. De acordo com Tavares:

No texto literário, a palavra é usada tanto no seu sentido usual, referencial, como no sentido que ganha a partir da composição textual, tornando plurissignificativa essa modalidade de texto, ou seja, um texto que apresenta inúmeras possibilidades de significação. Por isso, não é somente o domínio da gramática e da ortografia, o conhecimento da língua na sua estrutura formal que faz o leitor (TAVARES, 2007, p. 14-15).

Como já mencionado neste trabalho, os alunos demonstraram não terem recebido informações básicas de cunho literário, tamanha era a falta de intimidade com os conceitos de denotação e conotação. Embora já tivéssemos tratado desse assunto, durante as oficinas anteriores, foi necessário trabalhar um pouco mais esses conceitos para responder a algumas questões. Em vez de buscarem compreender como se dava a relação entre o conotativo e o denotativo, queriam decorar a nomenclatura perguntando se esses conceitos iriam cair na prova. Sempre que mencionava o nome de alguma figura de linguagem diferente, um grupo de alunos pedia para eu repetir a nomenclatura a fim de que fizessem o registro no caderno. Esses alunos não tinham tomado consciência ainda de que o mais importante era perceber o sentido figurado e não a nomenclatura. Embora já estivéssemos na quarta oficina, sempre tratando as atividades de forma dinâmica, respeitando a opinião de cada um, dando oportunidade para que todos participassem e buscassem contribuir com seu modo de pensar, intervindo assim nas análises dos textos, as marcas do ensino tradicional, engessado, na linha da “educação bancária”, como propõe Freire (1980), em que o professor é tido como a fonte

principal do conhecimento, que “dita a resposta certa”, ainda estava muito presente nas atitudes dos alunos.

Como também já foi dito anteriormente, foi um desafio fazer com que os alunos construíssem suas próprias respostas após fazermos a reflexão de cada atividade, pois quase sempre esperavam a resposta “certa” com medo de errar. Aos poucos esse comportamento foi se diluindo e alguns alunos foram se tornando mais autônomos, porém ainda havia um grupo que, desabituação, parecia ficar “perdido”. Por vezes, percebia que alguns alunos estavam perguntando para os outros alunos o que deveriam escrever ou queriam que o colega emprestasse a atividade para eles. Tentando amenizar essa “falta de autonomia”, passei a indagar mais esses alunos de forma que eles tentassem construir um raciocínio oral antes do registro das questões. Timidamente, alguns passaram a participar mais, mas ainda davam respostas muito curtas, ou simplesmente diziam que não sabiam. Com o tempo, percebi um pequeno avanço, mas ainda muito tímido, o que fazia com que sempre os mesmos alunos, os que interagiam mais, respondessem às questões antes desse grupo menos participativo. Assim, considerava o que os alunos mais interativos diziam, mas ainda insistia para que os outros tentassem responder o que achavam sobre a questão, o que configurou um trabalho bastante cansativo, mas necessário. Percebi que, entre muitas outras dificuldades, talvez este seja um dos motivos que levem muitos professores a não trabalharem a poesia na dimensão que ela merece. Alguns dos professores entrevistados por esta pesquisa também afirmaram que enfrentavam algumas dificuldades ao trabalharem o texto poético. Assim, AL atribuiu tais dificuldades ao fato de que “às vezes torna-se difícil mostrar aos alunos as pistas presentes para a construção de sentido” e MF considerou que “ler poesia exige mais cuidado, pois elas possuem uma linguagem rica em metáforas, metonímias, etc. e às vezes requer do leitor um conhecimento prévio...”. Podemos perceber, nessas respostas e em outras, que o trabalho com o poético requer maior empenho do professor para levar o aluno a alcançar com maior eficácia o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora, o que nem sempre acontece, além disso, como já afirmamos, os professores de outras áreas que não Português não costumam receber um treinamento específico nessa área na universidade.

A maturidade que o texto poético exige do leitor é grande, sendo que a cada poema é necessário aprofundar um pouco mais na sua dimensão, seja ela fonológica, semântica ou morfossintática a fim de que o aluno desenvolva habilidades de compreensão leitora. Gradativamente, contudo, é preciso que o professor seja capaz de desenvolver uma dinâmica tal capaz de contemplar todos os seus alunos, tarefa que nem todos os professores têm disposição para realizá-la. Daí o descontentamento tanto dos alunos, que muitas vezes ainda

não compreenderam bem o texto em análise, como dos professores que precisam compreender o tempo de amadurecimento de cada aluno/leitor. De acordo com Lajolo:

Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com um texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, é capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. Em resumo, o significado de um novo texto afasta, afeta, redimensiona o significado de todos os outros (LAJOLO, 1996, p. 106-107).

Depois de aprofundar a discussão sobre sentido conotativo e denotativo, os alunos conseguiram realizar as atividades seguintes com melhor desempenho. Assim, ao indagá-los sobre a questão - *Que efeito de sentido(s) podemos extrair da imagem dos ratos roendo a bandeira do Brasil?* - o aluno MS disse que estavam acabando com o Brasil (referindo-se aos ratos/ políticos). A seguir, quando perguntei: - *De que maneira?* - MC logo respondeu que “tá acabando com a voz do povo, tá acabando com a cultura”, SH afirmou “que estão acabando com os direitos do povo”, demonstrando uma boa assimilação do efeito conotativo. Na questão - *As imagens do vídeo apresentam pouca iluminação. O que isso pode significar levando em conta o tema do vídeo?* - IB respondeu que “tá mostrando que o Brasil está entrando na escuridão, tipo, assim, tá obscuro”, fazendo uma boa leitura. Provoquei os alunos a pensarem também que os ratos são seres de hábitos noturnos, e que por isso, agem quando todos estão dormindo. Nessa perspectiva, IB respondeu que “então eles (referindo-se aos políticos) estão fazendo tudo na calada, escondidos”. SH garantiu que as imagens podem significar que “o povo está dormindo com as questões políticas, tipo, estão preocupando só com futebol, com carnaval, esse negócio. Então, estão deixando os políticos agir igual”. IB assegurou: “de mansinho, roubando tudo do Brasil”. Tanto IB como SH demonstraram boa interpretação. À questão - *Levante hipóteses: Por que razão aparece escrito no vídeo “Lei eleitoral 9096/95”?* - MC respondeu que “eu acho professora, que a gente tá sendo burro, porque a gente não sabe o que a gente tem direito, o que a gente pode fazer, porque a gente só cobra a o que a gente vê, entendeu? Então a gente fica indefeso”. MS e outros alunos responderam na mesma perspectiva, influenciados por MC, demonstrando boa compreensão.

Percebi nesta oficina que a pouca familiaridade com o poético contribuiu fortemente para que os alunos tivessem dificuldade não só com o texto escrito, mas também com a linguagem do vídeo. Elementos visuais como a claridade e a escuridão, signos auditivos como o tom de voz e outros signos não verbais quase não foram percebidos.

5.7.2.4.2 Leitura II:

A segunda análise que realizamos foi a música *Ode aos Ratos*, composta por Edu Lobo e Chico Buarque em 2001 para o musical *Cambaio*, de Adriana e João Falcão.

<i>Ode aos ratos</i>	<i>Rato de rua</i>	<i>Que rói a rapa do rei do morro</i>
	<i>Aborígene do lodo</i>	<i>Que rói a roda do carro</i>
<i>Rato de rua</i>	<i>Fuça gelada</i>	<i>Que rói o carro, que rói o ferro</i>
<i>Irrequieta criatura</i>	<i>Couraça de sabão</i>	<i>Que rói o barro, rói o morro</i>
<i>Tribo em frenética proliferação</i>	<i>Quase risonho</i>	<i>Rato que rói o rato</i>
<i>Lúbrico, libidinoso transeunte</i>	<i>Profanador de tumba</i>	<i>Ra-rato, ra-rato</i>
<i>Boca de estômago</i>	<i>Sobrevivente</i>	<i>Roto que ri do roto</i>
<i>Atrás do seu quinhão</i>	<i>À chacina e à lei do cão</i>	<i>Que rói o farrapo</i>
	<i>Saqueador da metrópole</i>	<i>Do esfarrapado</i>
<i>Vão aos magotes</i>	<i>Tenaz roedor</i>	<i>Que mete a ripa, arranca rabo</i>
<i>A dar com um pau</i>	<i>De toda esperança</i>	<i>Rato ruim</i>
<i>Levando o terror</i>	<i>Estuprador da ilusão</i>	<i>Rato que rói a rosa</i>
<i>Do parking ao living</i>	<i>Ó meu semelhante</i>	<i>Rói o riso da moça</i>
<i>Do shopping center ao léu</i>	<i>Filho de Deus, meu irmão</i>	<i>E ruma rua arriba</i>
<i>Do cano de esgoto</i>	<i>Rato</i>	<i>Em sua rota de rato</i>
<i>Pro topo do arranha-céu</i>	<i>Rato que rói a roupa</i>	

[Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1II2X0RyNSg>]

Os compositores buscam, nesta canção, assim como em outras, questionar a realidade social abordando a questão política. Nesse sentido, a canção *Ode aos ratos* é marcada pela ambiguidade não só semântica (rato = corrupto), mas também fonológica (ode tem semelhança com a palavra ódio). Mário de Andrade fez também um poema - *Ode ao burguês* - explorando esse recurso. Assim, a palavra *ode* manifesta asco e repúdio aos políticos corruptos através da ironia, obtida com a semelhança sonora, já que ode é um poema para louvar uma autoridade. Para que os alunos pudessem compartilhar desse mesmo direcionamento de leitura, abordamos questões ligadas ao léxico e à sonoridade marcada por aliterações, interjeições, juntamente com a tensão irônica, resultante da ambiguidade e do jogo sonoro das duas palavras citadas.

Assim, trabalhamos inicialmente questões voltadas para os vocábulos da canção de forma que os alunos se inteirassem das palavras que não conheciam e fossem capazes de associar os dizeres da canção aos seus sentidos, principalmente o significado da palavra *ode* e *rato* que perpassam por toda a canção. Reforcei com os alunos a concepção de ambiguidade e

a importância da ironia de maneira que tivessem a percepção desses elementos na construção do texto.

Trabalhando a percepção da ambiguidade sonora, presente no título da canção, pedimos para que os alunos identificassem esse recurso através da questão: *O título da canção, “Ode aos ratos”, ao ser pronunciado, tem duplo sentido. Explique.* Pronunciei o título da canção algumas vezes de forma mais enfática, a fim de que os alunos percebessem o jogo sonoro dos vocábulos ode/ódio. GV logo fez a associação correta e GH ficou repetindo “*ódio aos ratos*”.

Quanto à percepção dos elementos musicais, apresentei as seguintes questões:

- Há na canção a presença de recursos sonoros que contribuem para reforçar a ambiguidade dos versos como a predominância da letra R em várias palavras do texto. A essa repetição de consoante chamamos de aliteração. Outro recurso empregado pelo compositor nessa canção foi a repetição da expressão “que rói”. Que sentido(s) a repetição da letra r confere ao texto?
- E a repetição da expressão “que rói”?
- No verso “ra-rato, ra-rato” o que a repetição da sílaba ra sugere?

À primeira questão, MQ respondeu que a repetição da letra r lembra “roer”. Em tom de brincadeira, IR proferiu o trava-língua “o rato roeu a roupa do rei de Roma”, aludindo ao ato de roer dos ratos. Nesta questão os alunos demonstraram maior compreensão, possivelmente, pelo fato de já termos proposto questões relacionadas à sonoridade dos versos sugerindo um conhecimento crescente em decorrência das diversas atividades trabalhadas até então. Quanto à segunda questão, os alunos explicaram que a repetição da expressão “que rói” significava “não parar de roer” como bem salientaram as alunas SF e IB. Elas disseram que “roer” na canção está associado ao sentido de “destruir”. ER afirmou que “significa que eles (se referindo aos políticos) não param de roubar”. Na terceira questão, os alunos também não tiveram dificuldade de relacionar a repetição da sílaba ra em *ra-rato* aludindo-a ao som de uma risada. ER acrescentou dizendo que “eles roubam da gente e ainda continuam rindo”. Achei original a leitura dos jovens e percebi que eles estavam tendo mais sensibilidade para a camada sonora do poema.

Continuando a leitura da obra, trabalhamos também a seguinte questão: - “*O roto ri do esfarrapado*” é um provérbio popular muito conhecido. Explique o verso da canção “*Roto que ri do roto*”. Essa questão pretendia levar o aluno a atentar para a dimensão semântica desse provérbio em diálogo com o poema. JR exemplificou com outro provérbio: - “é como se fosse o sujo falando do mal lavado?”- demonstrando ter entendido o sentido do ditado. Nova questão apresentada: - *Podemos perceber um tom crítico-irônico na canção. Explique.* LA

afirmou que “os políticos que deveriam estar trabalhando para melhorar o país estão roubando cada vez mais”, sendo acompanhada por vários colegas. As respostas garantiram que os alunos, além de realizarem uma análise satisfatória dos sentidos do texto, também demonstraram ciência da realidade política que os cercava. Não se pode negar que essa consciência da corrupção foi reforçada pelo poder da mídia, denunciando políticos. No entanto, não podemos também deixar de reconhecer que as oficinas realizadas contribuíram para uma melhor leitura do texto.

Como podemos perceber, através dessas questões, alguns alunos apresentaram certo amadurecimento em relação à compreensão dos sentidos do texto de forma global, como por exemplo, evidenciando maior consciência sonora.

5.7.2.4.3 Leitura III

Os poetas cordelistas Jorge Macedo e Daniel Olímpio, no 44º Festival de poetas em Cajazeiras-PB, em 2012, criaram o cordel *Nenhum dorme uma noite atrás das grades e nem devolve um centavo pra nação*. O poema termina sempre com esse mote e tal recurso é muito usado na poesia de cordel, principalmente nos repentis.

*Nem um dorme uma noite atrás da grade
Nem devolve um centavo pra nação*

*O autor da denúncia foi Roberto
O mentor do esquema foi Dirceu
E a justiça até hoje não prendeu
Genuino, Joel, nem Adalberto
Tem um tal de regime semiaberto
Uma lei inventada pelo cão
Que quem pega dez anos de prisão
passa os dez respondendo em liberdade
Nem um dorme uma noite atrás das grades
Nem devolve um centavo pra nação*

*A história que ainda continua
É de Pedro Correa e as manobras
Os desvios de verbas em vez das obras
Evasão de divisa e falcatrua
O protesto do povo está na rua
Exigindo que haja punição
E ao invés de mofar na detenção
Ele tá é gozando liberdade
Nem um dorme uma noite atrás das grades
Nem devolve um centavo pra nação*

*PTB e PT são os partidos
Mais visados na mira dos protestos
onde vários políticos desonestos
com certeza serão absolvidos
São quarenta bandidos envolvidos
No esquema daquele mensalão
E eu duvido que nessa relação
Tenha um pra provar honestidade
Nem um dorme uma noite atrás das grades
Nem devolve um centavo pra nação*

*A função de Henrique Pizzolato
Era honrar o sistema financeiro
Mas passou pra lavagem de dinheiro
Formação de quadrilha e peculato
Valdemar Costa Neto tem mandato
Mas está condenado à cassação
E apesar de ser réu quer ter razão
De posar como dono da verdade
Nem um dorme uma noite atrás das grades
Nem devolve um centavo pra nação*

*Penso até que a Polícia Federal
Também tá envolvida no mistério
Desses crimes que tem Marcos Valério*

*Financeiro, fiscal e criminal
 Envolveu-se em campanha eleitoral
 E conseguiu estocar quase um bilhão
 Lá em Minas Gerais lidera uma mão
 Eduardo Azeredo e Clésio Andrade
 Nem um dorme uma noite atrás das grades
 Nem devolve um centavo pra nação*

*A imprensa do mundo fez registro
 quando Kátia Rabello apareceu
 Que no Banco Rural se envolveu
 No esquema escabroso e tão sinistro
 Dr. Celso de Mello é um ministro
 que no voto tirou a conclusão
 E na sentença pediu condenação
 pra usar autos da desonestidade
 Nem um dorme uma noite atrás das grades
 Nem devolve um centavo pra nação*

*O escândalo passou pelo senado
 ministério, palácio e parlamento
 o dinheiro mais sujo e mais nojento
 foi de Zé Guimarães ex-deputado
 porque antes de ser depositado
 foi guardado no fundo do calção
 Na política não tem outro ladrão*

*Descarado daquela qualidade
 Nem um dorme uma noite atrás das grades
 Nem devolve um centavo pra nação*

*Se Delúbio Soares foi cretino
 Como João Paulo Cunha o deputado
 Eu me sinto decepcionado
 Quando ouço falar em Genoio
 Paulo Henrique e Rogério Tolentino
 pra cadeia já sabem que não vão
 que o Brasil não possui legislação
 que contém o furor da impunidade
 Nem um dorme uma noite atrás das grades
 Nem devolve um centavo pra nação*

*Valdemar Costa Neto
 dividia o dinheiro com o povo da bancada
 a nação ficou muito revoltada
 Quando o Lula falou que não sabia
 e quando a Veja mostrou toda a quantia
 Valdemar não achou outra opção
 Não quis nem esperar a cassação
 a renúncia já foi prioridade
 Nem um dorme uma noite atrás das grades
 Nem devolve um centavo pra nação*

[Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sZ-gh-LjuDM>]



**Figura 60: Exibição do vídeo do cordel
 Nenhum dorme uma noite atrás das grades e nem devolve um centavo pra nação**

Através desse poema popular, os alunos puderam prestigiar um cordel satírico que trata de uma das temáticas abordadas pela literatura de cordel - a política - apreciando a música entoada por meio da viola e a versatilidade dos cantadores, que revezavam a cada estrofe e denunciavam os políticos corruptos de nosso país. Comprometido com o seu tempo e sua história, esse cordel, com claros objetivos de satirizar o momento histórico pelo qual passava o nosso país, faz um balanço da realidade social e política que nos cerca. Ainda que parte da sociedade esteja alienada frente a essa realidade, esta oficina, tomando como função da escola o ato de educar para uma vida mais digna e justa, possibilitou que os alunos se

inteirassem ainda mais da realidade preparando-os para a leitura que transcende os muros da escola, a leitura do mundo. A educação que buscamos, através da literatura, é a leitura crítico-transformadora, que supõe um aluno questionador, consciente da sua posição enquanto sujeito de ser, estar e agir em seu meio, conforme propõe Paulo Freire (1980), já citado neste trabalho: “[...] o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la” (FREIRE, 1980, p. 41).

Certos de que a literatura, e em especial, a poesia, é um fator relevante diante de uma formação democrática, em que o aluno também se faz ouvir, é que buscamos aproximar o ensino e a aprendizagem de manifestações artísticas como a poesia de cordel (entre outras formas de expressão apresentadas por este trabalho) possibilitando aos alunos serem mais criativos e críticos. Evidentemente o cordel - *Nenhum dorme uma noite atrás das grades e nem devolve um centavo pra nação* - cai no panfletário, fazendo uma denúncia direta, mas não podemos nos esquecer de que se trata de um poema popular e, por isso, não tem o refinamento da canção *Ode aos ratos*, de Chico nem esta é a pretensão dos artistas. Não nos esqueçamos de que a denúncia é um traço inerente ao cordel. Não se pode negar, no entanto, que mesmo com seus limites, esse poema de cordel traz um questionamento social e sua leitura possibilitou aos alunos uma visão crítica da política brasileira. Além disso, a técnica de retomar o mote no final de cada estrofe, a citação de vários políticos, através do uso da rima e da métrica, são recursos que dão uma beleza a esse texto paraliterário.

Assim, ao exibir o vídeo para os alunos, no início, alguns riram muito por não estarem habituados à cultura nordestina de cunho mais rural e ao falar regionalista. Os alunos prestaram atenção nas pessoas que estavam ouvindo o cordel no festival e chegaram à conclusão de que “só tem velho” conforme observação de JA e de alguns outros alunos, que concordaram com ele. Fato preocupante, disse a eles, visto que, possivelmente, a poesia de cordel não tem sido apreciada como deveria pela geração mais jovem.

Após exibição do vídeo, dois alunos fizeram a leitura do cordel tentando acompanhar a entonação e o ritmo que observaram no vídeo. Tiveram dificuldade, tendo que repetir a leitura de alguns versos para achar o tom mais adequado, já que não dispunham de instrumentos musicais. Pedi para que lessem com mais ênfase o mote contido no final de cada verso. Embora a turma estivesse entusiasmada, os alunos acharam estranho esse gênero musical, tendo em vista que não estavam acostumados com esse tipo de poesia. Vale ressaltar que a leitura foi uma experiência única, haja vista que proporcionou aos alunos o contato direto com a poesia de cordel e a cultura nordestina, de forma lúdica e agradável, fato raro nas escolas.

Em seguida, trabalhamos algumas questões como as rimas, a métrica e alguns temas frequentes na poesia de cordel. Algumas questões levaram os alunos a refletirem sobre a reação da plateia (que assistia ao cordel no vídeo exibido) e do povo brasileiro em geral, diante da temática que o título e também o refrão do cordel deixavam subentendido.

- Como é a reação do leitor (ou da plateia) diante desse cordel?
- Como o povo brasileiro tem se comportado diante do cenário político descrito pela cantoria?
- Que ideia o refrão? (verso que se repete ao final de cada estrofe) “*Nenhum dorme uma noite atrás das grades e nem devolve um centavo pra nação*” deixa subentendida?

À primeira pergunta, LA respondeu que “é como se estivessem confusos, sem saber o que está ocorrendo” sendo que a maioria respondeu de forma aproximada a essa pergunta, percebendo o marasmo da plateia diante da canção. Ainda com relação a essa pergunta, JA respondeu que “o povo não reage contra o governo”. Quanto ao comportamento do povo brasileiro diante da situação descrita pela canção, MC disse que “o povo brasileiro tem ficado calado”. SF respondeu que “eles não se importam, eles não entendem e não tentam mudar”. Diante das respostas dos alunos, a percepção que tiveram da reação do povo brasileiro foi a mesma da plateia que assistia ao cordel, ou seja, pasmada diante dos acontecimentos. Dessa forma, complementei a questão dizendo a eles que o cordel, assim como a música e a arte de forma geral, pode ser um bom instrumento de combate contra as situações caóticas e absurdas que vivenciamos. Afirmei ainda que não basta uma crítica, mas é importante um trabalho de linguagem para que a arte não caia num mero protesto. No caso desse cordel, que tem uma natureza popular, há um trabalho “rústico” de linguagem, presente nas rimas, na métrica, na inserção do mote em cada fim de estrofe, no modo de cantar que insinua revolta e também nas referências a políticos corruptos entrelaçadas a fatos escabrosos de que participaram. Sendo assim, a importância da linguagem, não somente na comunicação do dia a dia, mas também na arte literária, é fundamental, para o exercício da cidadania, como propõem os PCNs de Língua Portuguesa:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização, social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.19, grifo nosso).

Voltando à última pergunta - *Que ideia subentendida está presente no refrão do texto “Nenhum dorme uma noite atrás das grades e nem devolve um centavo pra nação”?* - os alunos não tiveram dificuldade de perceber a realidade marcada pela impunidade, revelada nos versos do refrão. Foi nessa linha que JA respondeu que “na maioria das vezes, os políticos têm seus crimes absolvidos”, resposta que a maioria dos alunos também concordou.

5.7.2.4.4 Leitura IV

A atividade subsequente consistiu na apresentação do vídeo intitulado *Ratolândia*, que, como já dissemos, ficou conhecido como fábula da *Mouseland*, primeiramente contada por Clarence Gillis, e tornada pública através do discurso de Tommy C. Douglas, ambos políticos democratas canadenses. Metaforicamente, Ratolândia é um país de ratos governados por gatos. Por mais que a situação não estivesse boa, os ratos não percebiam que o problema estava no fato de serem governados por gatos. Assim, estes se alternavam no governo a cada quatro anos, elegendo ora gatos pretos, ora gatos brancos e de todas as outras cores possíveis até que chegou à Ratolândia um rato com pensamentos revolucionários. Ele acreditava que a solução dos problemas do povo seria resolvida ao elegerem ratos e não gatos. Mas “o povo” o considerou um comunista e o encarcerou. Tommy C. Douglas termina o seu vídeo com a frase: *“porém quero recordá-los que podem encarcerar um rato ou um homem. Mas não podem encarcerar uma ideia”*. Esse final nos lembra do famoso romance XXI do *Romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meireles, que também sugere ser impossível encarcerar as ideias: *“Bastardias, desavenças, emboscadas pela treva, sesmarias, salteadores, emaranhadas invejas. O clero. A nobreza. O povo. E as ideias”* (MEIRELES, 1977).

O vídeo, encenado por personagens de desenho animado, é aparentemente inocente. A fábula critica a alienação política, comparando o comportamento de pessoas alienadas que permitem a perpetuação no poder dos políticos astutos e autoritários.

Instigando os alunos a refletirem sobre os conflitos descritos no vídeo, propusemos as seguintes questões:

- O vídeo é predominantemente metafórico, nesse sentido, quem os ratos representam? E os gatos?
- A “Ratolândia” existe? Explique.
- Qual a intenção desse vídeo, isto é, qual é a mensagem latente do texto?
- O que podemos compreender com os dizeres de Tommy C. Douglas “podem encarcerar um rato ou um homem, mas não podem encarcerar uma ideia”?

Antes de os alunos responderem à primeira questão, perguntei a eles se conheciam alguma história como a da Ratolândia. Alguns responderam que não e outros não responderam. Ainda os provocando, perguntei se a Ratolândia existe. MC ficou receosa ao responder e disse que não sabia, que achava que não existia. Os outros alunos ficaram calados. Novamente percebi que não queriam arriscar a resposta porque ficaram confusos. Eu disse a eles que essa história tinha sido uma recriação, através de desenho animado, de um discurso de Tommy C. Douglas, um democrata canadense. Como percebi que estavam confusos, recontei a “fábula” para eles ao meu modo e então as dúvidas foram desaparecendo. SH fez um comentário salientando que “os políticos dizem que as opiniões das pessoas estão erradas, tratam as pessoas como o rato comunista e os de cima, ou seja, os gatos, eles sempre estão certos e governam para eles”. Disse a ela que tinha razão, que isso revela a alienação das pessoas em relação aos políticos que elegem.

Acerca da primeira pergunta, os alunos não tiveram dúvidas. Logo responderam que os ratos se referem ao povo e os gatos aos políticos. Antes de continuarmos, MC quis saber se “quando as pessoas querem dizer alguma coisa o governo oprime?” Respondi à aluna que realmente se tratava de uma crítica, que o ponto de vista dela era uma leitura possível, visto que o rato comunista, o único que tinha razão, ao dizer o que pensava, foi logo sofrendo retaliação, sendo encarcerado. Daí a frase final de Douglas “[...] *podem encarcerar um rato ou um homem. Mas não podem encarcerar uma ideia*”. Nessa frase, Douglas sugere que somos livres para pensar o que quisermos, ainda que estejamos encarcerados, deixando explícita a ideia de que o governo não é capaz de mudar os pensamentos, as convicções de um cidadão crítico, consciente, que sabe o que deve fazer e principalmente em quem deve votar. A resposta de MC mostrou o seu amadurecimento demonstrando que aos poucos os alunos começaram a ter autonomia para responder o que pensavam sem ter medo de errar. Assim, percebi o quanto é necessário estimular o aluno a levantar hipóteses sobre o texto. Essas hipóteses podem, ou não, serem confirmadas, mas à medida que compartilham o conhecimento, seja com os colegas, seja com o professor, surgem dos alunos ideias surpreendentes que podem até mesmo levar o professor a reler o texto com outro olhar. Dessa forma, inicialmente, o aluno se aproxima do texto a partir dos elementos que mais lhe chama a atenção. Assim, ao incitar os alunos a realizar hipóteses, percebi que eles poderiam realizar inferências que iriam contribuir para que se aprofundassem mais no texto. Auxiliar o aluno nessa empreitada é um processo trabalhoso, mas necessário.

Trabalhar sem uma metodologia adequada muitas vezes pode levar o professor a desconfigurar a análise do texto, abortando o percurso que o aluno traçou para chegar a essa

ou àquela conclusão. Além disso, ao analisar poesia na escola, não é mais possível pensar apenas em questões prontas e em respostas acabadas. O pensamento do aluno deve ser estimulado para que, conseqüentemente, obtenha maior poder de questionamento. A consequência desse processo é o surgimento de cidadãos mais conscientes e preparados para os desafios das leituras que ainda farão pela frente.

Retomei a segunda questão perguntando aos alunos se a Ratolândia existe. Alguns responderam que não, mas ressaltai que estava me referindo a uma Ratolândia metafórica. Assim, IB disse que “metaforicamente ela existe”. Interpelei ainda a que lugar ela poderia ser comparada e prontamente MQ e mais alguns alunos disseram que seria ao Brasil. Ainda quis saber se eles achavam que o governo brasileiro estava cheio de “gatos” e responderam positivamente. Também chamei a atenção deles sobre o fato de que não é só o Brasil que é constituído por um quadro de políticos corruptos e pessoas servindo como massa de manobra, mas que isso acontecia em muitos outros lugares do mundo como a Venezuela, a Síria, a Coreia do Norte entre muitos outros países em que alguns de seus governantes envergonham seu povo.

Problematizando qual seria a intenção do vídeo, indaguei se se tratava de um vídeo engraçado, já que a animação permitia tal leitura. ER, fazendo uma análise mais abrangente, ressaltou que a intenção do vídeo “era fazer uma crítica de forma engraçada, mais suave”. Aproveitando a oportunidade da fala de ER, IB tentou se lembrar da figura de linguagem que usamos para suavizar algumas palavras e expressões - o eufemismo - associando o que aprendeu anteriormente ao que afirmou ER. Salientei que de uma forma global poderíamos enxergar no vídeo uma crítica mais amena do que nas canções que vínhamos analisando, contudo não menos consciente. Ressaltei que o modo como o vídeo foi construído é uma das diversas possibilidades que temos de lidar com a linguagem, ou seja, há várias maneiras de se dizer a mesma coisa, algumas mais e outras menos provocativas ou diretas.

As respostas das alunas ER e IB demonstraram uma progressão na maneira com que vinham analisando os textos, de forma que já não era preciso fazer tantas intervenções como antes. No entanto, alguns alunos, pelo fato de muitas vezes se dispersarem com outras coisas, perdiam o foco sendo preciso retomar as questões outras vezes para que construíssem suas respostas. Mesmo assim, também percebi certo avanço nas respostas desses estudantes, pois buscava provocá-los ainda mais a fim de ganhar a sua atenção. Além disso, como percebemos nas respostas das alunas ER e IB, as questões realizadas de forma integrada, em que cada aluno fala o que pensa, provocam reações entre eles, estimulando-os a responder o que sozinhos não tinham pensado. A partir da fala do colega, podem ativar seu conhecimento

prévio ou provocar um novo. O conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, proposto por Vigotsky (2000) garante que através da interação com o outro é possível realizar tarefas inimagináveis.

Desencadeando a discussão sobre a última questão sobre o vídeo - *O que podemos compreender com os dizeres de Tommy C. Douglas “podem encarcerar um rato ou um homem, mas não podem encarcerar uma ideia”?* - interpelei os alunos sobre o que poderíamos entender sobre a afirmação de Douglas. IB respondeu que “a pessoa pode ser presa, pode ser condenada, pode ser o que for, mas a ideia dela não vai mudar, independente do que aconteceu com ela, se ela tiver a ideia: *esse governo é errado* - independente do que eles fizerem ou do que acontecer, o governo vai continuar errado na opinião dela”. Exemplificando a fala de IB, ER disse que “isso também acontece quando se prende alguém e ele (se referindo ao preso) vem a ideia de que “vou matar todo mundo aqui”, quando ele sair, vai continuar fazendo a mesma coisa que ele fazia antes”. Acrescentei dizendo que ER tinha razão, visto que mudar as ideias de alguém é fato bastante contingente e por vezes complexo, o que vale tanto para quem tem ideias boas como para quem tem ideias ruins também. ER, antecipando a minha resposta e com tom de impaciência em relação aos outros alunos, disse que “a pessoa não vai mudar não importa o que aconteça”. Essa falta de paciência, por parte de alguns alunos que davam a resposta mais rapidamente, aconteceu algumas vezes, mas sempre tentei amenizar os conflitos. Como já disse antes, este é um dos desafios do professor diante das diferenças de amadurecimentos dos alunos/leitores. SH também quis comentar a sua resposta dizendo que “independentemente dos políticos prenderem ou não a sociedade, a sociedade pode pensar que a forma de governo está errada tanto pela forma de agir como pela forma de pensar”. Confirmei os dizeres de SH e reforcei que a ideia central seria a de que prender a pessoa não iria fazê-la mudar de ideia, visto que se ela tem um ideal, se quer mudança, ao sair do cárcere, irá continuar lutando por aquilo em que ela acredita, haja vista que o pensamento é livre e não é possível prendê-lo com barras de ferro.

De maneira geral, os alunos compreenderam bem as questões relacionadas ao vídeo, dando respostas bastante objetivas, provocando reflexões bastante satisfatórias. Alguns alunos, ao compartilharem as respostas, acabaram burilando as reflexões ajudando os colegas que tinham dúvidas sobre as perguntas. Foi um processo bem interativo contribuindo para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, possibilitando menor dependência do professor.

5.7.2.4.5 Leitura V

Na leitura V apresentamos um cordel do poeta Merlânio Maia intitulado *Quando acaba a eleição*. O poeta cordelista apresenta um problema bem frequente em nosso país: a vigarice por parte de alguns políticos quando acaba a eleição.

Quando acaba a eleição - Merlânio Maia

*No período eleitoral
Candidato vira santo
Bota a cara em todo canto
Favela, sítio, hospital,
Tapera, escola, curral,
Velório, igreja, pensão,
Promete o céu e o chão
Jura descaradamente
Mas muda radicalmente
Quando acaba a eleição!*

*A teta é bem saborosa
Por isso, quem quer deixar?
O salário é um manjar
E a função é poderosa
A mala preta formosa
Enche os cofres e o colchão
Pois é na corrupção
Que o ganho se multiplica
E a politicalha enrica
Quando acaba a eleição!*

*O pobre eleitor coitado
Detém o real poder
De banir, cobrar, deter,*

*E excluir o candidato
Mas o político de fato
Encanta e ilude o povão
Como um piolho malsão
Retorna ao poder de novo
Pra sugar o nosso povo
Quando acaba a eleição!*

*Mau político tem prazer
De enganar quando promete
Setecentas vezes sete
Promete sem se conter
Sabe que vão esquecer
Nunca houve punição
Não há lei que diga não
Quem paga a promessa é o
povo
E o peste vai rir de novo
Quando acaba a eleição!*

*Pobre do povo enganado
Trucidado em sua calma
Vende o voto e perde a alma
Paga caro ter votado
Não verá do combinado
Nem saúde, educação,
Nem infraestruturação*

*Nem água, esgoto ou
transporte,*

*Segurança só na sorte
Quando acaba a eleição!*

*O que se vê todo o dia
É a briga pelo poder
Quem mais tem mais faz pra
ter
E haja dinheiro e folia
A bandidagem alicia
No caos da corrupção
A ética perde a razão
Ser honesto é coisa rara*

*Falta vergonha na cara,
Quando acaba a eleição!*

*E a gente sente vergonha
De ver chafurdando em
lama
Símbolos que a gente ama
De forma torpe e bisonha
Mas a nação ainda sonha
Botar na grade o ladrão
E sanear a nação
Pra ter sua honra de novo
E o governo ser do povo
Quando acaba a eleição*

[Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d1n6y6kzqQA>]

5.7.2.4.5.1 A análise

Seduzindo a plateia com a métrica, as rimas, o humor e a sátira, o cordel é capaz de suscitar diversas reações. Assim o poema de Merlânio Maia estabelece uma relação sonora marcada pelo ritmo e pela métrica bem trabalhados, confirmando o amadurecimento estético do artista. A fim de que os alunos pudessem perceber e reconhecer esse amadurecimento estético, pedimos para que eles identificassem algumas rimas e a métrica do cordel. Quanto

às rimas, os alunos não tiveram dificuldades, mas em relação à métrica, ainda estavam sem saber como fazer a escansão dos versos poéticos. Dessa forma, fiz junto com eles a escansão de alguns versos para que entendessem melhor como se contava o número das sílabas poéticas. Como nossa intenção não era que dominassem essa técnica, mas que reconhecessem que através da métrica é que o compositor consegue dar o rimo desejado à melodia que o poeta quer produzir, não nos prendemos a essa atividade. Reforcei que a metrificação confere mais musicalidade ao verso, enriquecendo a sonoridade do poema e que em função do ritmo e da melodia, pode-se reduzir ou alongar as sílabas e o verso.

Sobre a temática do cordel, perguntei aos alunos se realmente acontecia o que o poema diz que acontece quando acaba a eleição, ou seja, se os políticos “viram as costas para o povo”. MS disse que “eles (se referindo aos políticos) são muito espertos” e MA afirmou “que tudo isso é um absurdo, querem roubar o nosso dinheiro, mesmo que “eu” não tenho, mas querem roubar, inventam crise [...]”, GH disse que assistiu pela TV que “eles (os políticos) roubaram a aposentaria de uma mulher que morava numa casa muito pobre”. Observamos que as respostas dos alunos estão carregadas do que ouvimos por aí, ou seja, mesmo que ainda bastante juvenis, já conseguem perceber as injustiças de nossa sociedade e estão atentos a esse fato. Também percebemos na resposta de GH que a televisão ainda é um meio de comunicação de massa muito usual na nossa sociedade e que tem o poder tanto de informar como também, na época das eleições, de poder influenciar o eleitor, principalmente o indeciso, a tomar sua decisão quanto à escolha de seu candidato. Conforme Manhanelli:

Um estudo efetuado na Inglaterra demonstra que a TV é um agente de mudança de votos, sobretudo sobre os indecisos e não partidários. Se isso vale para os ingleses, vale muito mais para os brasileiros, onde os partidos políticos não têm tradição e onde a lei da procrastinação comprova que o eleitor brasileiro deixa para se decidir às vésperas da eleição, começando a se interessar por eleições dois meses antes do pleito, quando começa a campanha pela televisão. [...] A mídia está substituindo os partidos políticos quanto à sua organização e atuação nas campanhas eleitorais, tornando-se o principal canal de comunicação com o eleitorado e um meio de organizar o público na votação (MANHANELLI, 1992 p. 56).

IB ainda complementou que “só vemos obras sendo realizadas nos períodos mais próximos das eleições, a fim de conseguirem nossa confiança e votarmos neles (os políticos)”.

Trabalhamos também nesta oficina o vocabulário do texto chamando a atenção para algumas palavras e expressões como - *a teta é bem saborosa, o salário é um manjar, politicalha, piolho malsão* - entre outras palavras e expressões que denunciam um cenário político irremediavelmente adverso. Houve um estranhamento por parte dos alunos acerca dessas expressões utilizadas pelo poeta já que não é um vocabulário que estavam

acostumados a ouvir. Ao estimulá-los estabelecendo a relação entre o sentido denotativo e conotativo compreenderam perfeitamente o sentido figurado das expressões. ER resumiu bem o sentido de tais expressões dizendo que “eles estão pegando o dinheiro do povo e estão levando uma vida boa e ninguém faz nada”. Percebe-se no comentário de ER a capacidade de somar informações localizadas no texto e de colocá-las num sentido mais amplo. Ela foi capaz de relacionar sensações e impressões, despertadas pela leitura de poemas em oficinas anteriores ao contexto da frase.

Outra habilidade trabalhada foi reconhecer a presença de figuras de linguagem. Destacamos a presença de hipérbole no verso: “*De enganar quando promete/ Setecentas vezes sete*”. Essa figura é muito frequente no cordel e sua utilização, no caso deste texto, decorre de um desejo do poeta de convencer a plateia. No dia a dia, a hipérbole é muito utilizada como forma de intensificação de um pensamento. Após explicar a construção da hipérbole, pedi para que os alunos citassem outras expressões que conheciam e que também continham exagero. SF lembrou-se da expressão “o entregador demorou trezentos anos”, GH complementou dizendo que “o entregador não vive trezentos anos” demonstrando bom entendimento da questão. IB acrescentou “já falei mil vezes”. AY relatou também quando a mãe diz “já falei um milhão de vezes, vai arrumar o seu quarto”, WL ainda disse “estou morrendo de fome” entre outras tantas respostas.

5.7.2.4.6 Leitura VI

A sexta leitura foi o poema de Sérgio Caparelli, *Mesa redonda*, uma trova de sete sílabas condensada e com forte teor irônico.

Mesa redonda

*Em um belo céu de anil,
os urubus fazem ronda,
discutem em mesa redonda,
os destinos do Brasil.*

[Disponível em: https://www.pensador.com/poesias_de_sergio_capparelli/]

Acerca do poema perguntamos:

- A quem podemos associar “os urubus” do poema?
- Que sentido(s) podemos atribuir à “mesa redonda”?
- Há um contraste entre o sentido “céu cor de anil” e “urubus”. Qual seria esse contraste?
- Você acha que “os urubus” podem mudar o destino do Brasil? Explique.

- Comparando esse poema com o texto do cordel que lemos, em sua opinião, o que podemos fazer para mudar a situação descrita nos dois textos?

No que se refere à primeira pergunta, os alunos não tiveram dúvida em associar os políticos aos urubus. Passamos à segunda questão, que demandou maior articulação ao confrontar a expressão *mesa redonda* com o sentido expresso pelo texto. Assim, essa questão requereu conhecimento prévio dos alunos de forma que, primeiramente, tiveram que entender o sentido da expressão “mesa redonda”. ER disse que “eu acho que quando as pessoas sentam para reuniões sempre tem uma mesa meio oval, e sentam um monte de gente para discutir o que eles vão fazer”. Disse que ER estava certa, pois a mesa redonda, entre outras coisas, sempre é usada para se discutir alguma coisa. Para instigar ainda mais os jovens, perguntei-lhes qual seria a diferença entre a mesa redonda e a mesa quadrada? Ninguém se dispôs a responder. Percebi que não compreenderam a pergunta. Reformulei-a contextualizando o uso da mesa quadrada. Assim, perguntei a eles como as pessoas costumam sentar à mesa quando vão visitar alguém, ou seja, quem costuma sentar nas cabeceiras da mesa quadrada. MS respondeu que “é o chefe da família”. JB disse que “é o pai, o dono da casa”. Retomei a relação com a mesa redonda perguntando se diante do formato desse tipo de mesa (redonda), fica definido o lugar do chefe. Responderam que não. Dessa forma continuei perguntando por que então os “urubus” discutem em mesa redonda. ER disse que “todos ali, entre aspas, são iguais”. Continuei aprofundando a discussão perguntando por que são iguais. IB disse que “ninguém é melhor do que ninguém”, SF disse que era porque “todos eles roubam da mesma forma, todos eles cometeram os mesmos crimes”. Ainda querendo aprofundar o raciocínio um pouco mais, continuei interpelando os alunos perguntando a eles se essa forma de se colocar diante de uma mesa redonda era gratuita, ou seja, se não havia uma segunda intenção em não terem um líder. SF disse que “isso faz com que o líder não fique em evidência”. A fim de chegar à conclusão da questão, disse a eles que essa forma de disposição tanto no sentido denotativo como também no sentido conotativo expresso pelo texto, faz com que os políticos consigam articular melhor o que intencionam: não ter um cabeça em evidência faz com que se tornem cúmplices, facilitando as artimanhas que costumam articular. IB concluiu dizendo que “ninguém leva a culpa”. Ressaltei que o sentido conotativo da expressão *mesa redonda*, sugerido pelo texto, é o de que ninguém leva a culpa por serem cúmplices. No entanto, é sabido que em todas as instâncias políticas sempre há o chefe que preside determinado grupo.

Conforme se pode perceber, a segunda questão demandou a construção de um percurso mais demorado em torno do sentido implícito na expressão *mesa redonda*. Essa

demora, numa leitura apressada, poderia significar que os alunos tiveram dificuldade de resolver essa questão por incompetência ou dificuldade de captar o sentido figurado. No entanto, no momento em que comecei a ativar os conhecimentos prévios deles, as respostas foram surgindo, comprovando o que afirma Alegro:

Os processos cognitivos relativos à aprendizagem dependem da inclusividade das novas informações em relação às idéias já existentes na estrutura cognitiva do estudante. Essa interação efetiva-se como aprendizagem subordinada, superordenada ou combinatória. A primeira consiste na incorporação do novo conceito à idéia mais ampla que o estudante já possui e na modificação do conceito incorporador que adquire novo significado (diferenciação progressiva) (ALEGRO, 2008, p. 28-29).

Na terceira questão, estimei os alunos a dizerem o que está relacionado ao vocábulo *urubus* e à expressão *céu cor de anil* antes de responderem à questão propriamente. IR quis saber se anil era azul. Respondi que sim, que seria um azul bastante intenso. Também ressaltai que antigamente as mulheres usavam o anil para lavar roupas brancas a fim de alvejá-las. Retomando a questão, continuei a buscar a contribuição dos alunos na construção da resposta da questão. AY disse que “o contraste estava entre a cor azul do céu e preto dos políticos, dos urubus”. IB afirmou que “eles poluem o ambiente”, MC concluiu que o céu cor de anil representava “o Brasil limpo, sem a corrupção dos políticos, sem a desigualdade social e os urubus trazia a sujeira, a corrupção”. O amadurecimento nas respostas de alguns alunos deixa perceptível o desenvolvimento das habilidades de leitura desses estudantes, demonstrando uma gradativa experiência com o texto literário ao longo das oficinas e uma consciência leitora mais apurada.

Ao serem perguntados se os urubus podem mudar os destinos do Brasil, MC disse que “os atuais não, mas talvez possa ser que venha algum dia algum político bom e mude a situação”. ER respondeu que “os urubus não podem, mas que os cisnes podem, porque os cisnes são brancos”. Dessa forma, perguntei a ER a quem ela estava atribuindo “os cisnes” e ER respondeu que “aos políticos novos que realmente querem mudar o Brasil”. SF, contrapondo à forma com que os outros alunos estavam realizando suas colocações, disse que “podem mudar de forma negativa”. Criticando a resposta de ER, ou tentando “melhorá-la”, SF disse que em vez de cisnes tinha que ser gaivotas, porque cisnes não voam. Perguntei se também estava fazendo a associação das gaivotas aos políticos honestos e SF confirmou que sim. Fiz questão de confirmar o pensamento de SF a fim de me certificar se os alunos estavam cometendo, sem perceber, o mesmo erro da fábula *Ratolândia*, ou seja, que a troca da cor dos bichos mudaria a situação do país. Chamei atenção deles para esse fato.

Na última questão, que pedia a opinião dos alunos acerca do que podemos fazer para mudar a situação descrita pelo cordel, MC disse que em sua opinião, ela achava que “a gente deveria ter outro jeito de ver os políticos, de achar que todos eles são bonzinhos quando estão fazendo o período eleitoral e, tipo assim, acha que a única forma de que a gente pode mudar é com o nosso voto, votando em quem realmente pode fazer o Brasil mudar”. Parabenizei a aluna pelo excelente raciocínio e retomei o cordel do Merlânio, que diz realmente isso, ou seja, que temos que tomar cuidado principalmente no período de eleição, pois estamos vulneráveis às possíveis persuasões dos políticos. ER disse que “eu acho que a gente deveria procurar conhecer mais as leis, sobre os nossos direitos, porque tem muito desconhecimento sobre as leis, principalmente sobre as leis do voto, sobre o voto nulo, pois pouca gente sabe que se a população votar nulo eles vão ter que fazer uma nova eleição com outros candidatos diferentes que esses que estavam”. Achei bastante pertinente a colocação de ER que demonstrou um senso crítico e um conhecimento bastante agudo da temática que vínhamos discutindo. A resposta dessa aluna pode ter contribuído para o conhecimento dos demais colegas que até então não tinham informações sobre esses dados apontados por ela. Alguns alunos pediram para ler suas respostas estando em conformidade com a colocação dos outros colegas que expuseram sua opinião.

Podemos dizer que a construção do conhecimento se deu de forma autônoma e interativa na medida em que os alunos puderam participar de cada questão, expondo o seu ponto de vista e chegando a conclusões a partir das pistas que o texto deixou implícitas, qualidade inerente ao texto poético e que permite o levantamento de hipóteses e efeitos de sentidos latentes entre um verso e outro do poema. Quem lê a pequena trova de Caparelli, inicialmente se depara com um pequeno texto como outro qualquer, mas ao analisá-la, descobre que o poeta diz mais do que se imagina. É o que acontece com a maioria dos textos poéticos e músicas que nunca se deixam explorar por completo, mas sempre oferecem um banquete de interpretações e sentidos a cada verso, rima e imagem.

5.7.2.5 A apresentação de repente

Para abrilhantar a oficina, convidei para cantar dois alunos do 9º ano, que também ficaram muito entusiasmados com o trabalho que vinha desenvolvendo com a turma do oitavo ano, dando oportunidade a eles de se integrarem às atividades. RG e CT deveriam cantar um repente para a turma do 8º ano, já que sabiam tocar violão. A ideia era que escolhessem um cordel de que mais gostassem, ou um repente, e fizessem uma apresentação para a turma.

Acertamos tudo, mas antes mesmo da aula acabar naquele dia, os dois me surpreenderam, não me deixando ir embora antes de ouvir o repente que eles mesmos escreveram para a apresentação. Tocaram ali mesmo, no pátio, com muita empolgação. Quando nos demos conta, o pátio da escola estava cheio de alunos e professores ouvindo-os tocar e cantar. Foi muito prazeroso e encantador ver aqueles alunos tão motivados a escrever e a participar deste trabalho com tamanha dedicação. Marcamos a apresentação para a turma do 8º ano e foi um sucesso. Os alunos se divertiram muito.

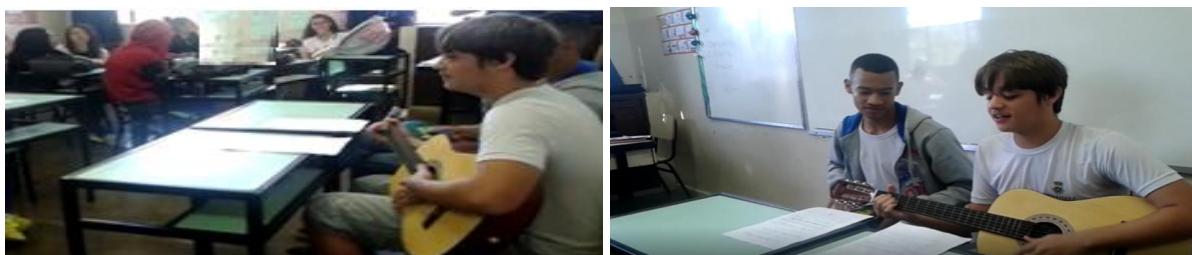


Figura 61: Alunos do 9º ano cantando Repente

Os alunos do 8º ano foram muito receptivos e interagiram bastante com RG e CT. Tanto a melodia quanto a letra agradaram a todos e os jovens surpreenderam pela criatividade. A temática da música versou sobre a diferença entre a vida do rico e do pobre, contendo versos de muita crítica e humor.

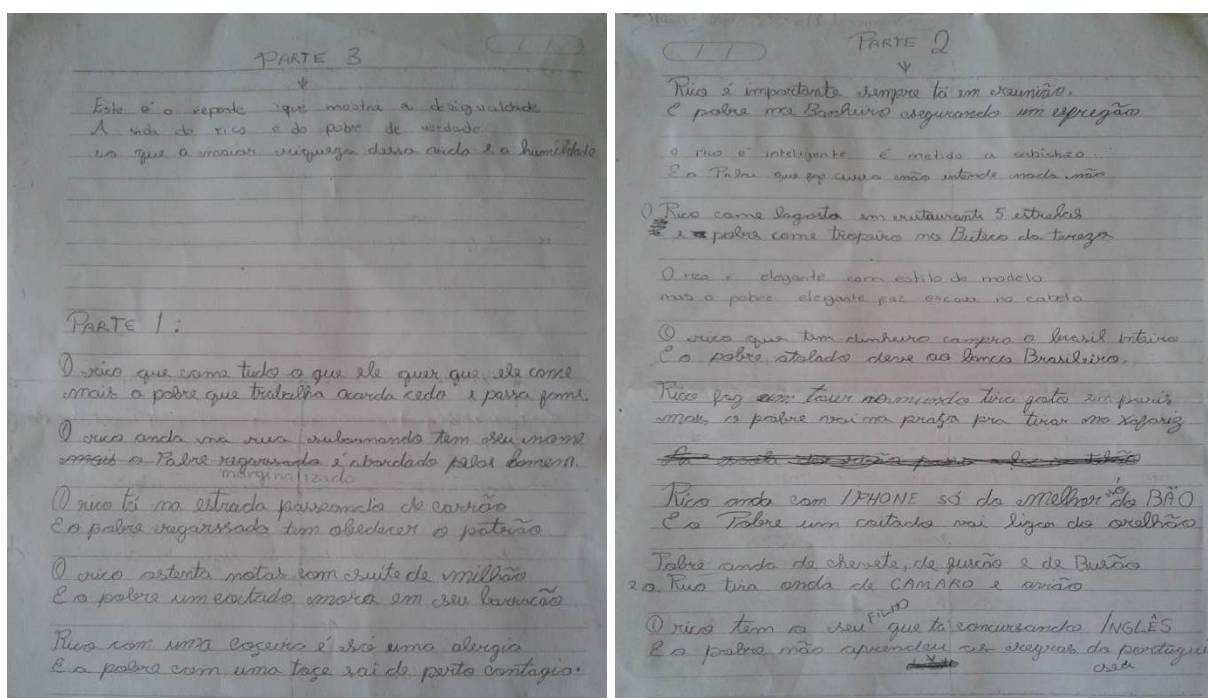


Figura 62: Repente produzido pelos alunos do 9º ano

Transcrição da letra do repente escrito pelos alunos RG e CT do 9º ano

Parte 1

*O rico que come tudo o que ele quer que ele come
mais o pobre que trabalha acorda cedo e passa fome*

*O rico anda na rua subornando tem seu nome
Mais o pobre marginalizado é abordado pelos homem*

*O rico tá na estrada passeando de carrão
E o pobre regassado tem que obedecer o patrão*

*O rico ostenta notas com suíte de milhão
E o pobre um coitado mora em seu barracão*

*O rico com coceira é só uma alergia
E o pobre com uma toçe sai de perto contagia*

Parte 2

*Rico é importante sempre tá em reunião.
E o pobre no Banheiro segurando um esfregão*

*O rico é inteligente é metido a sabichão
E o pobre que faz curso não entende nada não*

*O Rico come lagosta em restaurante 5 estrelas
e pobre come tropeiro no Buteco da Tereza*

*O rico é elegante com estilo de modelo
Mas o pobre elegante faz escova no cabelo*

*O rico que tem dinheiro compra o brasil inteiro
E o pobre atolado deve ao banco Brasileiro*

*Rico faz um tour no mundo tira foto em paris
mais o pobre vai na praça pra tirar no xafariz*

*Rico anda com IFHONE só do melhor, só do Bão
E o Pobre um coitado vai ligar do orelhão*

*Pobre anda de chevete, de fuscão e de Busão
E o Rico tira onda de CAMARO e avião*

*O rico tem seu filho que tá cursando Inglês
E o pobre não aprendeu as regras do seu português*

Parte 3

*Este é o repente que mostra a desigualdade
A vida do rico e do pobre de verdade
so que a maior riqueza dessa vida e a humildade.*

[Sic]

A canção foi apresentada num ritmo acelerado com violão e pandeiro, bem próximo do *coco de embolada*. Percebe-se na letra da música a consciência dos alunos em relação à desigualdade social. É fato que houve alguns erros de concordância e ortografia, contudo, o que se deve levar em conta é a criatividade do aluno em se expressar, visto que o ato de escrever um texto poético é uma tarefa difícil e dupla para alguns, ou seja, dupla no sentido de que além de ter que criar um texto, o aluno ainda tem que saber escrever de acordo com as normas vigentes, o que nem sempre acontece. Vale ressaltar que mais que se ater a erros de ortografia, é preciso que o professor considere, antes de qualquer coisa, os sentidos que o aluno/autor conseguiu atribuir ao texto e que seu leitor deverá extrair. A apresentação do *Repente* dos alunos do 9º ano deixou os alunos participantes desta pesquisa mais entusiasmados, despertando-lhes o gosto pela poesia, um dos maiores objetivos deste trabalho.

5.7.2.6 A interpretação externa

Nesta fase da oficina, pedi aos alunos que produzissem uma xilogravura, manifestação artística que ilustra com maestria a literatura de cordel. A xilogravura é uma técnica de origem chinesa que utiliza um pedaço de madeira para entalhar um desenho deixando em relevo a parte que se pretende fazer a reprodução. Em seguida, o artista utiliza tinta para pintar a parte em relevo do desenho, funcionando como um carimbo no processo de impressão. As xilogravuras ilustram as capas dos folhetos e é o chamariz para a escolha do folheto pelo leitor. Como não seria possível que os alunos utilizassem essa técnica devido aos instrumentos cortantes que ela exige, pedi para os alunos fazerem a *isogravura*, que é uma técnica para fazer xilogravura usando isopor.



Figura 63: Isogravuras produzidas pelos estudantes

Embora alguns alunos tivessem relatado que tinham produzido isogravura na aula de Arte, há algum tempo, muitos não sabiam como realizar essa técnica. Tive que pesquisar e ensinar a eles como realizar essa arte. Como nem eu nem eles tínhamos domínio sobre como realizar essa técnica com mais precisão, os trabalhos não tiveram muita perfeição, mas cumpriram um dos objetivos desta oficina, que foi o de valorizar a poesia de cordel como forma de cultura e expressão do povo brasileiro, em especial do povo nordestino. Essa atividade lembra uma passagem de Cosson (2014), “[...] a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (COSSON, 2014, p. 20).

Dessa forma, acredito que a realização desta oficina aproximou os estudantes da poesia popular de forma mais interativa e dinâmica na medida em que lhes proporcionou a oportunidade não só de falar sobre a poesia de cordel, mas de *vivenciar* esse gênero através de atividades concretas como poemas, músicas e a produção de xilogravura/ isogravura, fato importante que lhes deu a chance de compartilhar conhecimento e prazer estético.

5.7.2.7 Análise de dados

Nosso objetivo, nesta oficina como nas outras, foi o de passar para os alunos a experiência da poesia como arte capaz de levar o aluno a uma maior consciência da realidade social em que vive. Sendo arte, a poesia é trabalho de linguagem e supõe uma elaboração artesanal, mesmo que seja produzida em gêneros populares como o cordel. Nesse sentido, o processo de sedução estética gerado por ela contribui para a formação leitora.

Estas oficinas demonstraram que a poesia pode proporcionar ao jovem leitor um conhecimento capaz de transformar suas atitudes na medida em que traz uma função conscientizadora e problematizadora de situações que os fazem refletir sobre o seu cotidiano.

No caso desta oficina sobre o cordel, a temática sobre a corrupção dos políticos desonestos, principalmente os brasileiros, percorreu toda a atividade, temática que infelizmente se faz atemporal, e que por isso torna importante sua discussão. Esse tema de política normalmente não interessa a um jovem da periferia, mas quando ele é apresentado num folhetim de cordel, com rima, métrica e humor, com experiências prazerosas e criativas como a criação de um repente, a produção de uma xilogravura, a análise de vídeos e a leitura de poemas, o interesse do aluno redobra, mesmo que ele tenha dificuldade de leitura. Seduzido pelo texto, atraído pela rima e pela métrica, encantado pelo ritmo e sonoridade das palavras, o jovem acaba relendo e nessa releitura melhora seu desempenho linguístico.

O interesse por essa atividade se deveu ao cunho noticioso do cordel, que muitas vezes se serve de questões cotidianas para discorrer suas narrativas poéticas e tanto no passado quanto no presente funciona como instrumento de educação e informação. Além disso, a presença do humor nesse gênero é fundamental para chamar a atenção do jovem leitor para alguns problemas, como afirmam Pinheiro e Marinho: “o humor permeia qualquer tipo de narrativa, mas há momentos em que serve de recurso para chamar a atenção dos leitores/ouvintes para determinados problemas” (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p.98).

Além disso, a literatura de cordel, pela via do humor e da ironia, torna possível a formação de um leitor crítico capaz de interferir em seu meio. Articular o cordel à educação é fundamental, principalmente se for levado em conta não apenas a informação ou a visão crítica do cotidiano, mas também a fantasia e o prazer da leitura, presente nos textos.

Ao exibir o vídeo do cordel “*Nem um dorme uma noite atrás das grades Nem devolve um centavo pra nação*”, os alunos observaram que a plateia que assistia aos cantadores era constituída apenas por pessoas “velhas”, como já afirmamos, o que demonstra a necessidade de se trabalhar a poesia de cordel com os jovens a fim de que também a valorizem e apreciem como forma de expressão cultural e não somente a tratem como algo distante de seu contexto social como salientei com os estudantes durante a oficina.

Como disse anteriormente, para muitos alunos foi a primeira vez que tiveram contato com o folheto de cordel, pois infelizmente esse gênero tem sido pouco trabalhado nas escolas e pouco lido fora dela o que acarreta nenhum ou quase nenhum conhecimento desse tipo de literatura.

Para que os jovens tivessem acesso a um número maior de textos de cordel, procurei adquirir alguns folhetos a fim de atender a todos. No entanto, na maioria das bancas ou livrarias de Belo Horizonte em que procurei, não havia esse gênero da literatura popular. Em uma delas o vendedor da banca disse que “eu não vivo *disso* há muito tempo”. Vale ressaltar que, conforme alguns dos donos de bancas do entorno, essa banca tinha sido referência na venda de folhetos de cordel tempos atrás.

A escassez do folheto de cordel disponível nas bancas e livrarias faz com que cada vez menos os jovens leiam textos de cordel. Assim, podemos inferir que se os donos de bancas não estão investindo em literatura de cordel, provavelmente o público tem deixado de lê-la o que talvez possa explicar a presença de velhos na plateia conforme os alunos observaram ao assistirem ao vídeo do cordel “*Nem um dorme uma noite atrás das grades Nem devolve um centavo pra nação*”. Vale ressaltar também que não encontrei nenhum folheto de cordel na biblioteca da escola, fato que também dificulta o contato dos alunos com esse tipo de

literatura. Além disso, o preconceito contra o cordel é muito grande. Ele não é focado como “literatura de qualidade” na escola, o que explica o desinteresse de algumas bibliotecas pelos folhetins.

Embora seja importante que os livros didáticos trabalhem com textos da literatura de cordel, a fim de que os alunos tomem conhecimento da cultura popular, raramente encontramos esse gênero nos livros escolares. Quando esse trabalho é realizado, alguns autores se limitam a explorar as rimas, a métrica ou outro personagem em detrimento de outros estratos poéticos. No livro didático usado pelos alunos do 8º ano (sujeitos desta pesquisa) - *Português Linguagens* - de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015), não há a presença de textos de cordel, limitando ainda mais a discussão e apreciação desse tipo de literatura por parte dos alunos. Daí a relevância da mediação do professor que deve oferecer esse tipo de literatura ao aluno possibilitando aos estudantes interagirem com os textos de forma significativa, ampliando seu capital de leitura e diminuindo o preconceito com relação aos textos populares, vistos muitas vezes pela escola como “inferiores”.

Nesta perspectiva, ao longo desta oficina, pude perceber o crescimento da autonomia e interação por parte de alguns alunos em maior ou menor grau. Muitas vezes, ao responderem às perguntas os alunos deram continuidade à ideia um do outro sem que eu tivesse que interferir demonstrando segurança naquilo que diziam. Em outros momentos corrigiam uns aos outros acreditando estarem certos. A divergência de opiniões suscitava o debate e possibilitava a reflexão, conforme propõe os PCNs de Língua Portuguesa:

A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos (BRASIL, 1998, 48).

Algumas atividades também permitiram que os alunos ativassem seus conhecimentos prévios provocando uma reflexão que apontou para um percurso de percepção das imagens poéticas projetadas nas lacunas do texto, não perceptíveis anteriormente pelos alunos. Vale ressaltar, assim como já evidenciei neste trabalho, a necessidade de se construir um percurso de leitura através de atividades que levantam questões pertinentes à construção dos sentidos do texto a fim de dar pistas ao estudante para que ele compreenda melhor o texto. Quando uso

a expressão “dar pistas” não quero dizer dar a resposta pronta, mas provocar, instigar a fim que o próprio aluno construa o conhecimento.

Ao fim da oficina, alguns estudantes teceram os seguintes comentários:

FICHA DE COMENTÁRIO

PESQUISA: “POESIA E MÚSICA COMO APRIMORAMENTO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL”

OFICINA: 1 ()-2 ()-3 ()-4 (X)-5 ()-6 ()-7 ()-8 ()-9 ()-10 ()

COMENTÁRIO

Nessa oficina eu achei bem interessante pelo fato da gente conhecer mais sobre o cordel, sobre a xilogravura. Achei bem legal também as apresentações dos alunos. Gostei também da métrica e rima no cordel, os temas na literatura de cordel.

“Essa oficina eu achei bem interessante pelo fato da gente conhecer mais sobre o cordel sobre a xilogravura. Achei bem legal também as apresentações dos alunos. Gostei também da métrica e rima no cordel, os temas na literatura de cordel” (Sic).

Figura 64: Comentário da aluna AY

FICHA DE COMENTÁRIO

PESQUISA: “POESIA E MÚSICA COMO APRIMORAMENTO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL”

OFICINA: 1 ()-2 ()-3 ()-4 (X)-5 ()-6 ()-7 ()-8 ()-9 ()-10 ()

COMENTÁRIO

Nessa oficina aprendemos sobre o cordel. Continuando cada oficina são palavras novas que aprendemos no caso a oficina passada aprendemos a informalidade das favelas e nessa aprendemos sobre as informalidades do sertão. Lembro-me que dois meninos fizeram um cordel sobre o rico e o pobre, foi bem legal [...]

“Bem, nessa oficina aprendemos sobre o cordel. Continuando cada oficina são palavras novas que aprendemos no caso a oficina passada aprendemos a informalidade das favelas e nessa aprendemos sobre as informalidades do sertão. Lembro-me que dois meninos fizeram um cordel sobre o rico e o pobre, foi bem legal [...]

Figura 65: Comentário da aluna SH

FICHA DE COMENTÁRIO

PESQUISA: “POESIA E MÚSICA COMO APRIMORAMENTO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL”

OFICINA: 1 ()-2 ()-3 ()-4 (X)-5 ()-6 ()-7 ()-8 ()-9 ()-10 ()

COMENTÁRIO

Eu gostei bastante das histórias e da apresentação do nono ano e a xilogravura que é bem legal de se fazer e os vídeos que são inesquecíveis.

“Eu gostei bastante das histórias e da apresentação do nono ano e a xilogravura que é bem legal de se fazer e os vídeos que são inesquecíveis” (Sic).

Figura 66: Comentário da aluna GS

Observamos, nos comentários dos alunos, algumas reflexões importantes que nos permitem apontar pontos positivos desta oficina. AY afirma que o que mais lhe chamou a atenção foram as rimas, a métrica e os temas do cordel, algo que poderia ter sido enfadonho e

chato para qualquer aluno. Contudo, o seu comentário nos leva a crer que conseguimos apresentar esse assunto de uma forma que lhe foi agradável. Para ela, a sonoridade do texto foi importante. Quando faz referência à xilogravura, mostra que a ilustração é também um texto. Ela permite um compartilhamento do que foi lido além de abrir os horizontes da leitura para outros contextos e textos.

No comentário de SH, destaca-se a importância de se conhecer outros códigos, (no caso, a xilogravura) fato que atesta que o estudo da língua vai além do estudo de regras e se expande para além dos muros da escola. Para ela, a aquisição do vocabulário foi muito significativa, principalmente quando destaca que aprendeu vocábulos do mundo urbano e do sertão.

No comentário de GS, destacamos a responsabilidade do professor na mediação do conhecimento, quando relata que os vídeos são inesquecíveis. Como podemos perceber, a forma como o professor apresenta determinado conteúdo poderá marcar a memória do aluno influenciando na sua forma de agir e pensar.

5.8 O DIAGNÓSTICO FINAL

Conforme já mencionado neste trabalho, nos embasamos na sequência básica sugerida por Rildo Cosson (2014) em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática para desenvolvermos o projeto de ensino proposto por esta pesquisa*. Cosson (2014) também trata da questão da *Avaliação* do processo de aprendizagem e das condições em que ela se realiza. Assim, mesmo acreditando que a avaliação possa ser realizada ao longo das atividades desenvolvidas, também considera a possibilidade de realização de uma avaliação ao final do processo. Afirma o pesquisador:

As várias atividades de avaliação são índices que permitem a análise do desempenho do aluno, mas também do professor e da escola. Esses índices devem ser recolhidos ao longo do processo a fim de possam cumprir essa função diagnóstica, ou seja, quando analisados criticamente, permitem que se corrijam ou confirmem procedimentos e se identifiquem necessidades que estão ou deveriam ser atendidas para se atingir os objetivos. Isso não impede a realização de uma avaliação ao final do processo, que oferece aos participantes uma necessária visão geral dos resultados alcançados, mas retira sua antiga posição central (Cosson, 2014, p. 111, grifo nosso).

Desta forma, a fim de verificar os avanços, ou não, dos sujeitos desta pesquisa, após a intervenção pedagógica proposta por este trabalho, cujo objetivo foi desenvolver o aprimoramento da leitura/compreensão da poesia através da música, aplicamos aos alunos um

diagnóstico final de leitura e compreensão de poemas. Assim, apresentamos a eles quatro poemas para análise.

O primeiro poema analisado pelos estudantes foi *Preconceito* de Tchello D' Barros.

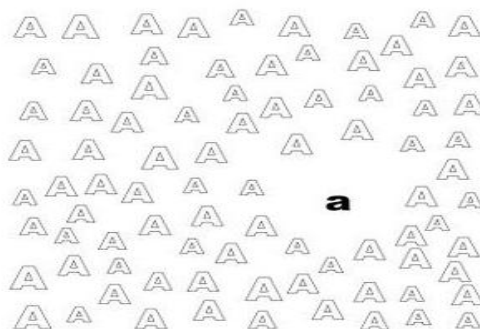


Figura 67: Poema *Preconceito* de Tchello D' Barros

A primeira questão suprimia o título do poema e, com base na leitura, os alunos deveriam chegar à conclusão de qual seria esse título. As opções eram: Tolerância, União, Preconceito e Igualdade. Todos os alunos acertaram a questão marcando a opção *Preconceito* como resposta certa. Na segunda questão - *O que pode representar a única letra a minúscula e na cor preta no poema?* - tivemos algumas respostas como as que seguem:

GV: “Essa letra retrata a minoria negra na sociedade, indicando que essa população acaba sendo excluída, isolada e desprezada pelos demais”.

SF: “A exclusão social de uma pessoa pela cor. A letra está minúscula, para simbolizar inferioridade”.

LR: “A letra A além de estar diferente, está afastada dos outros A’s representando o preconceito, pois está excluído da sociedade”.

MS: “Que ele fica sozinho, nunca se mistura”.

JR: “As pessoas negras ou LGB’Ts ou com deficiência”.

Percebemos, nas respostas dos alunos, que eles realizaram uma boa compreensão do poema, apontando pontos significativos como a questão do preconceito relacionado à cor da pele. Entenderam também que a letra a, minúscula e em negrito, em relação às demais letras, representa, como bem especificou SH, a inferioridade racial. Na resposta de MS, percebemos ambiguidade, que nos permite realizar duas leituras em relação ao preconceito: o isolamento da pessoa, sugerido pela letra a, minúscula e em negrito, pelas outras letras As, maiúsculas, ou pela própria opção do “indivíduo”, o que também aponta boa compreensão textual, embora o aluno não tenha associado o isolamento à cor negra. A analogia implícita no poema entre as

letras As (maiúsculas) e a (minúscula em negrito) com a sociedade formada por brancos e negros foi naturalmente compreendida pelos alunos de forma que alguns, como a estudante JR, por exemplo, ainda estendeu essa analogia não só em relação à diferença de cor, mas também ao grupo LGBT e aos deficientes, demonstrando que o aspecto fundamental de análise e compreensão do poema, por parte dos alunos, discorreu em torno das diferenças entre os seres humanos e não apenas entre a questão racial.

A questão seguinte pedia que os alunos respondessem: *qual era a crítica do poema*. Em decorrência do bom entendimento dos aspectos gráficos e semânticos propostos na questão anterior (letras maiúsculas e minúsculas) os alunos não tiveram dificuldade de responder a essa pergunta. Assim, IB afirmou que “a pessoa faz uma crítica ao preconceito que as pessoas têm com o que é diferente, pois embora todos sejam a letras “A”, eles se afastaram da que foi escrita de forma diferente”. SF respondeu que “o poema critica a forma como os brancos excluem, marginalizam e maltratam a população negra, que geralmente se torna uma minoria”. Os demais alunos também deram respostas bem semelhantes a IB e SF.

Percebemos na resposta de IB uma atenta observação das letras maiúsculas, representando, no conjunto, a sociedade branca. IB entendeu também a analogia entre a letra a (minúscula e em negrito) e a solidão de um cidadão de cor negra, captando bem a crítica contida no poema, ou seja, embora todos sejam seres humanos, nem todos respeitam as diferenças. A observação de SF, destacando a relação de minoria, (representada pela letra a, minúscula e em negrito) e as letras maiúsculas As (representando a maioria, a sociedade em geral) também demonstrou boa habilidade de compreensão leitora da estudante, não deixando passar despercebido o fato da exclusão.

O segundo poema analisado foi o *Umbigo*, de Avelino de Araujo. Analisemos as perguntas.

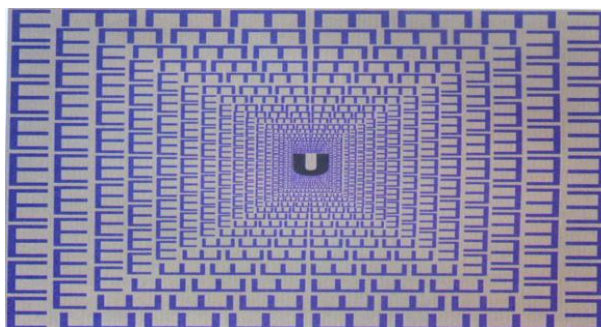


Figura 68: Poema *Umbigo* de Avelino de Araujo

- Que palavra é formada no poema?
- O que a repetição da letra E pode significar?
- Explique a relação entre a posição da letra U e o título do poema.

Quanto à primeira pergunta, todos os alunos compreenderam que o poema formava a palavra *EU*. Na segunda questão, tivemos interpretações que demonstraram a capacidade de adequação da maioria dos estudantes ao relacionar os estratos textuais e os sentidos provocados por eles. Dessa forma, alguns alunos deram as seguintes respostas:

MC: “Um grito, um eco”.

JB: “Que a pessoa só se importa com ela”.

IR: “Ela mostra que a pessoa quer toda a atenção”.

MQ: “Significa o egoísmo de uma pessoa que só olha pro próprio umbigo”.

Embora MC não tenha explicitado o que a repetição da letra E representa semanticamente, como os demais alunos, foi a única que deu um sentido a essa repetição levando em conta a sensação visual provocada pelo poema.

Os alunos também apresentaram bom desempenho ao responderem à terceira questão, percebendo a crítica implícita no poema. Abaixo seguem algumas respostas:

JD: “Como os Es significam as pessoas e estão todas viradas para o U podemos dizer que significa que as pessoas só ligam para si mesmas, olham apenas para seu próprio umbigo”.

JA: “O fato da pessoa pensar nela mesma, ser egoísta”.

MS: “Porque o U está no centro. Está fazendo uma crítica às pessoas que querem ser o centro das atrações”.

Como podemos perceber, os alunos deram respostas bastante parecidas, assim como os demais da turma, fazendo observações consistentes acerca dos sentidos extraídos do texto, demonstrando boa compreensão do poema. Depreende-se que a leitura realizada pelos alunos não está somente embasada na semântica do texto, mas também nas inferências feitas através da observação da estrutura textual como a relação de espaço entre as letras do poema (letra U no centro, repetição e direção da letra E) e a relação de sentido que esse espaço estabelece. Nota-se ainda que MC deu atenção à camada sonora do poema ao relacionar o estrato visual ao efeito estético que ele proporciona - percepção do eco - como se fosse possível representá-lo visualmente.

O terceiro poema analisado foi “*Poeminhas cinético*” de Millôr Fernandes:

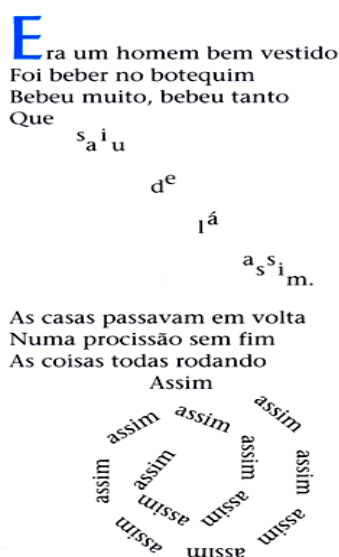


Figura 69: Poeminhas cinéticos de Millôr Fernandes

Sobre esse poema, os alunos responderam às seguintes questões:

- Observe a imagem do texto. O que ela forma?
- Há no poema dois versos que não seguem uma linearidade. Explique o sentido de cada um deles.
- Explique o humor do poema.

Entre as diferentes respostas dos estudantes, as mais recorrentes, em relação à primeira pergunta, foram aquelas que respondiam que a imagem do poema formava um zigue-zague, um caracol e uma espiral, sugerindo o caminho traçado pelo homem bêbado. Alguns alunos, porém, antes mesmo de descreverem a imagem formada pelo texto, já anteciparam o significado, ou seja, responderam que o movimento da letra imitava o desequilíbrio do homem bêbado.

As respostas dos alunos demonstraram que eles não tiveram dificuldade de compreender o sentido estabelecido entre as imagens formadas pelo texto e a informação contida nele. Evidentemente, o segundo verso já acenava para a leitura do texto, contribuindo para o acerto da primeira pergunta, que tinha como objetivo levar o aluno a ler o poema.

Na segunda questão, embora os alunos identificassem os versos que não seguem uma linearidade no poema, nem todos explicaram o sentido de cada um deles. Assim, alguns apenas copiaram os versos, provavelmente por não prestarem atenção ao que pedia a questão, já que responderam à pergunta anterior relacionando a imagem sugerida pelas duas estrofes à condição do homem bêbado, demonstrando boa compreensão global do texto. Todavia, a

maioria da turma apresentou respostas um pouco mais detalhadas, como as que selecionamos a seguir:

LR: “O primeiro demonstra a forma que ele andava, tonto. O segundo demonstra como ele via as coisas, tudo girando”.

LA: “O primeiro dá sentido de andar cambaleando, quase caindo, parecendo alguém sem coordenação e o segundo como se tudo em volta dele estivesse rodando”.

Dessa forma, podemos concluir que os estudantes interpretaram bem a disposição das letras, das palavras e dos versos não lineares do texto. Também, em relação ao humor do poema, os alunos não apresentaram dificuldade de compreensão. A maioria deles deu respostas semelhantes como as que seguem:

LD: “Está na disposição das palavras. Pois mostra a reação do homem após ter bebido”.

MC: “É que o poema ilustra com as próprias palavras o que o homem fazia e via”.

IB: “O humor está na forma como as palavras estão dispostas nos versos, mostrando a trajetória do bêbedo”.

Mais uma vez os alunos demonstravam uma leitura satisfatória do poema, vislumbrando boa compreensão leitora, sendo capazes de estabelecer um diálogo efetivo com o texto. Todos realçaram a disposição das palavras, mas IB respondeu de forma mais completa associando essa disposição ao humor.

É importante frisar que a análise de poesia visual, realizada na segunda oficina, favoreceu a compreensão desses primeiros poemas do diagnóstico final. Os alunos responderam às questões com facilidade, embora ainda fosse possível perceber que alguns, mesmo compreendendo os textos, ainda apresentaram pouca desenvoltura para elaborar suas respostas, demonstrando maior desempenho na compreensão oral do que na forma escrita. Contudo, saber que os alunos estavam compreendendo o que liam foi um grande avanço. Assim, estamos cientes de que também será necessário desenvolver oficinas mais elaboradas para aprimorar a escrita daqueles alunos que tiveram dificuldade na elaboração da escrita, tarefa para um trabalho futuro.

O quarto e último texto analisado foi *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira, poema musicado por Tom Jobim.

Trem de ferro

Café com pão
Café com pão
Café com pão

Virgem Maria que foi isto
maquinista?
Agora sim
Café com pão
Agora sim
Café com pão
Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo
Na fornalha
Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força

Oô...

Foge, bicho
Foge, povo
Passa ponte
Passa poste
Passa pato
Passa boi
Passa boiada
Passa galho
De ingazeira
Debruçada
Que vontade
De cantar!

Oô...
Quando me prendero
No canaviá
Cada pé de cana
Era um oficiá

Óo...
Menina bonita

Do vestido verde
Me dá tua boca
Pra matá minha sede

Oô...
Vou mimbora
Vou mimbora
Não gosto daqui
Nasci no sertão
Sou de Ouricuri

Oô...
Vou depressa
Vou correndo
Vou na toda
Que só levo
Pouca gente
Pouca gente
Pouca gente
[Disponível em:
<http://www.casadobruxo.com.br/poesia/m/trem.htm>

Propusemos as seguintes questões:

- Qual recurso foi mais utilizado no poema: o visual, ou sonoro? Os dois? Explique.
- O que a repetição de alguns versos confere ao poema?
- O que essa repetição representa?
- Há no poema dois versos mais longos. O que eles representam?
- O verso “Virgem Maria que foi isso maquinista?” traz uma assonância (repetição da vogal i). O que essa repetição sugere?
- Observe que os versos curtos têm um ritmo. Qual é a relação do ritmo com o objeto descrito?
- Entre as estrofes aparece um mesmo encontro (oô). Que relação você vê entre esse encontro e o título?
- Por que na maior parte do poema os versos são curtos?
- O poema sugere alguma imagem?
- Observe que o poema começa com um ritmo lento. Esse ritmo fica um pouco mais acelerado a partir de um verso. Aponte-o.
- Há três estrofes no poema que fazem parte da cultura popular (folclore). Destaque-as.
- Em uma das estrofes há palavras da linguagem oral? Que efeito de sentido elas sugerem?
- Que relação você vê entre as estrofes e a viagem do trem?

Quanto ao recurso mais utilizado no texto, o visual ou o sonoro, (primeira pergunta), a maioria dos estudantes respondeu que seriam os dois, embora uma parte bastante significativa da turma tenha percebido apenas o recurso sonoro do poema. Entre as várias respostas dos estudantes, destacamos algumas:

GV: “Os dois, devido à presença de aliteração, assonância, ritmo, versos curtos e versos longos, onomatopeias e outros elementos visuais e sonoros”.

MC: “O recurso sonoro, pois a repetição dos versos se transforma em ritmo”.

WL: “Os dois, pois têm visual e sonoro no texto. O sonoro porque algumas palavras apresentam o som e versos que são grandes e representam o visual”.

Conforme podemos perceber, não só nas respostas descritas acima, mas também nas dos outros alunos, a sonoridade é o elemento que mais se destacou na leitura desse poema. Alguns entenderam a presença dessa sonoridade tanto na repetição de algumas letras (assonância e aliteração), palavras ou versos, como também na representação de alguns sons (onomatopeia). Os dois versos mais longos do texto não passaram despercebidos por alguns alunos, sensíveis à camada visual do poema. O uso de alguns vocábulos usados pela aluna GV, como aliteração, assonância, onomatopeia, demonstra a internalização de conhecimentos adquiridos nas oficinas. Embora não fosse necessário o uso da nomenclatura, ela demonstrou ter assimilado os conceitos e, mais que isso, conseguiu fazer desse conhecimento um uso efetivo de compreensão leitora, construindo um sentido para o poema lido, demonstrando competência leitora, confirmando o que afirma Colomer:

Como víamos, o leitor competente se havia definido a partir de diferentes perspectivas como aquele que sabe “construir um sentido” nas obras lidas. E, para fazê-lo, deve desenvolver uma *competência específica* e possuir alguns *conhecimentos determinados* que tornem possível sua interpretação no seio de uma cultura (COLOMER, 2007, p. 31, grifos da autora).

Na questão - *O que a repetição de alguns versos confere ao poema?*- todos os alunos responderam que a repetição estava relacionada à sonoridade do poema. Algumas respostas demonstraram que os alunos também tiveram a percepção de que o poema vai ganhando diferentes ritmos de acordo com os movimentos do trem. Vejamos algumas de suas impressões:

JR: “Musicalidade, sonoridade e até entonação”.

JD: “As ações do trem e os sons que ele emite”.

LD: “Musicalidade”.

IB: “Confere mais ritmo”.

O ritmo bem marcado do poema, através de recursos sonoros como as repetições dos versos, aliterações, assonâncias e rimas foi percebido pelos alunos através da leitura oral que realizei com eles algumas vezes. O poema todo tem um forte estrato visual e sonoro, mas dois

versos, um no início do texto e outro no fim, se destacam, marcando o momento em que o trem começa a acelerar e quando ele desacelera. Nota-se, em todo o poema, que há um predomínio do estrato sonoro, estreitamente ligado ao ritmo, sem descartar evidentemente, a disposição visual do texto, mimetizando o desenho do trem. Dessa forma, a leitura oral deixou mais perceptível o deslocamento do trem em diferentes velocidades. Nos versos *Muita força/ Muita força*, por exemplo, temos um ritmo mais lento da locomotiva, como se a locomotiva estivesse passando por um trecho mais elevado, marcado também pela leitura mais lenta. Já nos versos *Passa ponte / Passa poste / Passa pasto*, entre outros exemplos, a leitura se dá de forma mais acelerada. Assim, quando JD se refere às *ações* do trem, entende-se que está se referindo aos movimentos mais ou menos acelerados da máquina ao longo do seu trajeto.

A representação dos sons emitidos pelo trem também não passou despercebida pelos estudantes, como a repetição das vogais *oô*, que parecem reproduzir o barulho do vento. Assim, na questão que se deu mais adiante - “*Entre as estrofes aparece um mesmo encontro (oô). Que relação você vê entre esse encontro e o título?*” - os estudantes responderam que se tratava do barulho do apito do trem sendo que alguns ainda ressaltaram que se tratava de uma onomatopeia como a aluna GY: “esse encontro representa o barulho do apito do trem. Ou seja, é uma onomatopeia”. Nota-se que os estudantes associaram de forma equivocada a onomatopeia *oô* ao apito do trem. Na verdade, o apito está presente no uso da assonância (repetição da vogal *i*) no verso “*Virge Maria que foi isso maquinista?*”, como veremos posteriormente.

Vale ressaltar que durante as oficinas não foi dada ênfase às nomenclaturas, mas sim à função que esses estratos poéticos desempenhavam no texto. Todavia, a insistência dos alunos, por vezes, em pedir para fazer registros das nomenclaturas de elementos que estavam sendo trabalhados, principalmente das figuras de linguagem, ainda reflete, neste diagnóstico, a necessidade que eles sentem de anotar conceitos para terem a sensação de que estão “aprendendo Português”.

Por outro lado, insistimos, os alunos também demonstraram boa consciência da camada sonora, atentando para a musicalidade e o ritmo do poema devido ao destaque especial dado a essa camada através da leitura oral desse poema contribuindo pra que eles construíssem uma relação estreita entre som e sentido.

Na questão - *Há no poema dois versos mais longos. O que eles representam?* - nem todos os estudantes conseguiram associar os dois versos mais longos do poema ao momento em que o trem toma velocidade e quando começa a desacelerar. Não relacionaram, como já

afirmamos, a repetição do som ao apito do trem. Apenas duas alunas - SF e SM - conseguiram associar o som à velocidade:

SF: “Representa o movimento de saída e da chegada do trem na estação e seus movimentos de acelerar e desacelerar”.

SM: “O 1º representa o momento que o trem pega velocidade e o 2º representa o movimento que o trem reduz a velocidade”.

A construção desses sentidos do texto por alguns alunos nos permitiu notar o amadurecimento, ainda que parcial, de suas habilidades de leitura. Evidentemente, com mais exercícios, irão apurar mais a leitura de textos poéticos.

Na questão - *O verso “Virgem Maria que foi isso maquinista?” - traz uma assonância (repetição da vogal i). O que essa repetição sugere?* - alguns alunos depreenderam os seguintes sentidos:

LA: “Quer dizer que a partir daí o motorista acelerou e aí o trem pegou no tranco”.

GH: “O som da buzina do trem, e começa a acelerar”.

SF: “Sugere que o trem começou a acelerar rapidamente, assustando os passageiros”.

Pode-se dizer que os alunos tiveram leituras semelhantes do verso, identificando o momento em que o trem iniciou o movimento. O som prolongado do apito do trem sugerido pela assonância da letra *i* (não mencionada, mas intuída) e o movimento inicial da locomotiva também foi percebido por GH. SF conseguiu captar o susto dos passageiros, não deixando de notar a voz poética deles que se mistura ao movimento da locomotiva, sugerido pelo ritmo no início do poema. LA notou apenas o movimento do trem.

Sobre a questão - *Observe que os versos curtos têm um ritmo. Qual é a relação do ritmo com o objeto descrito?* - boa parte dos estudantes percebeu, assim como MS, que o ritmo do poema estava relacionado “ao movimento do trem”. Alguns alunos anteciparam-se à pergunta - *Por que na maior parte do poema os versos são curtos?* - e deram respostas plausíveis. LD, por exemplo, afirmou que os versos curtos representavam “os movimentos mais rápidos ou mais lentos do trem”, identificando os diferentes ritmos dos versos curtos e longos do poema com a alteração da velocidade da locomotiva.

Com relação à pergunta - *O poema sugere alguma imagem?* - boa parte dos alunos colocou respostas inadequadas. JA respondeu da seguinte forma: “sim. Os bichos no interior”. Interessante notar que o poema não tem imagem, no sentido estrito do termo. Provavelmente,

JA confundiu o vocábulo imagem com ritmo. Sua resposta tem grande semelhança com os versos “foge, bicho/foge povo/passa ponte...”, versos que sugerem o movimento rápido do trem. O “erro” dos alunos provavelmente ocorreu porque a pergunta não foi explícita. A questão deveria ser: *O formato do poema sugere alguma imagem?* Com o acréscimo da palavra “formato”, provavelmente os alunos entenderiam melhor a pergunta.

Ao responderem à questão - *Há três estrofes no poema que fazem parte da cultura popular (folclore). Destaque-as* - os estudantes não tiveram dificuldade de perceber essas estrofes, como se pode constatar na resposta de LR e de outros ao fazerem referência aos versos “Quando me prendero no canaviá.../ Vou-me embora não gosto daqui.../ Menina bonita do vestido verde...” afirmando que eles lembravam “cantigas de roda”. Alguns notaram também a presença da linguagem oral, garantindo que os passageiros eram pessoas do interior, visto que o trem se deslocava para regiões distantes. Outros alunos perceberam a presença da oralidade das canções, como podemos constatar na resposta de GB: “sugere que o trem é do interior e os passageiros também”.

A alguns alunos não escapou a troca de foco do eu poético (“Virge Maria que foi isso maquinista”) marcada pela oralidade da fala de um dos passageiros do trem, demonstrando estarem atentos também ao efeito que esse recurso provocou no texto. Outros estudantes foram entrando no jogo da leitura e produzindo novas interpretações.

Na última questão - *Que relação você vê entre as estrofes e a viagem do trem?* - esperava-se que os estudantes estivessem atentos aos momentos da viagem realizada pelo trem, com velocidade variada - começo, meio e fim - evidenciados pela repetição de alguns versos que marcam o início da viagem: “Café com pão/ Café com Pão/ Café com pão...” o meio da viagem com a repetição “... Muita força/ Muita Força/Muita Força...” e o fim da viagem com “... Pouca gente/Pouca gente/ Pouca Gente...”. Não esperávamos que exemplificassem a temporalidade do poema com os versos citados anteriormente, já que a questão não demandou isso, mas que percebessem a dificuldade e/ou facilidade de percurso do trem a partir do ritmo do poema. Assim, alguns estudantes responderam à questão da seguinte maneira:

LD: “Que as estrofes representam os sons e os movimentos do trem durante a viagem”.

SF: “As estrofes descrevem os barulhos que o passageiro ouve no trem e as coisas que ele vê na paisagem ao longo da viagem”.

JR: “Todas retratam o trajeto do trem”.

A maioria dos estudantes focou nos barulhos produzidos pelo trem, no movimento dele e na paisagem, não fazendo referência ao percurso da viagem. Talvez se tivéssemos colocado na pergunta a palavras “tempo”, conjugando-a com a velocidade da locomotiva, as respostas seriam mais precisas. Prova disso é que alguns alunos notaram a relação marcada pela aceleração do trem no início do poema e pela desaceleração no fim da viagem como podemos constatar na resposta do estudante WL: “que o trem anda rápido e desacelera”. Embora não explicitassem, deduz-se que esses estudantes perceberam os movimentos do trem tanto no início da viagem quanto na chegada.

5. 8.1 Análise dos dados

Ao analisarmos os dados do diagnóstico final, comparando-os com as informações sobre poesia que colhemos no diagnóstico inicial, constatamos que houve uma evolução considerável por parte da maioria dos alunos. Dessa forma, percebemos que ao se debruçarem na análise dos textos, ao longo das oficinas, eles puderam apurar consideravelmente a leitura, reduzindo a percepção engessada que tinham do texto poético, passando a observar, de modo menos ingênuo, a relação entre os estratos do poema e seus significados. Em outros termos, o fato de estarem mais atentos aos aspectos textuais não só semânticos, mas também estruturais, não deixando passar despercebidos os aspectos sonoros, visuais e morfossintáticos, permitiu-lhes maior interação com o texto, entrando assim, no jogo da leitura poética e extraindo dela mais significados do que teciam suas interpretações iniciais.

Algumas respostas incoerentes ocorreram por dificuldade de leitura ou pela elaboração de algumas perguntas que poderiam ter sido mais precisas. Após as oficinas, os alunos aprenderam a entrar na obra de diferentes maneiras. Podemos afirmar que já estão começando a ir além de uma “simples leitura”, como propõe Cosson (2014): “é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo” (COSSON, 2014, p.30).

A falta de maturidade leitora, percebida no diagnóstico inicial, deu lugar a uma forma mais consciente de ler os textos poéticos, constatada não só no diagnóstico final, mas também ao longo de todas as oficinas.

É fato que o resultado deste trabalho não atingiu todos os alunos como gostaríamos, mas é preciso ressaltar que de alguma maneira a realização das oficinas interferiu no processo de aprendizagem desses estudantes apresentando resultados significativos em relação ao nível de aprendizagem que eles tinham anteriormente.

Na análise deste diagnóstico final, constatamos que a maioria dos alunos não apresentou dificuldades de interpretar os primeiros três poemas, sendo, contudo, perceptíveis as dificuldades de compreensão, por parte de alguns alunos, no último poema - *Trem de ferro* - no entanto, pudemos constatar que a maioria dos estudantes deu respostas coerentes de acordo com as nossas expectativas.

Pudemos observar, com os resultados obtidos ao longo de todo o trabalho, e em especial, com este diagnóstico final, que a proposta de associar a música à poesia proporcionou consideráveis superações das dificuldades de compreensão leitora dos estudantes. A interação entre os alunos, possibilitada pela relação emotiva e reflexiva entre os leitores e o texto poético-musical propiciou vivências inusitadas prometendo um avanço em direção a novas leituras. O interesse pela leitura, principalmente pela leitura oral, também foi um dos frutos deste trabalho desencadeando maior habilidade no ato de ler e, conseqüentemente, maior desempenho das habilidades de compreensão leitora dos estudantes.

Desenvolver as habilidades de leitura, conforme propusemos no início deste trabalho, observando o grau de dificuldade dos estudantes, fazendo um grande esforço para levá-los a construir o conhecimento, sem lhes dar uma resposta pronta e mostrando a eles que é possível construir mais de uma leitura, dada a polissemia do texto poético, foi um grande desafio, contudo, um trabalho necessário para a construção da autonomia desses alunos, alcançando bons resultados.

Na esteira de Paz (1982), acreditamos que, para superar as dificuldades que ainda se apresentaram, faz-se necessária a contínua (re)criação de estratégias de leitura, vinculadas à exploração de textos poéticos de forma que os alunos possam ser conduzidos a outras experiências estéticas e cognitivas que lhes permitam amenizar tais dificuldades. Nessa perspectiva, Paz (1982) ressalta que “a dificuldade de toda obra reside em sua novidade. [...] O gozo poético não é proporcionado sem que sejam vivenciadas certas dificuldades, análogas às da criação. A participação implica uma recriação” (PAZ, 1982, p. 53).

5.9 O QUESTIONÁRIO FINAL

O questionário final - que se encontra em anexo - teve o intuito de sondar o que mudou ou não na percepção dos alunos, sujeitos desta pesquisa, sobre o nosso objeto de estudo - poesia e música - após a realização das oficinas. Desta forma, as questões seguiram a mesma linha do questionário inicial, no que tange à poesia e à música, haja vista que a parte

social do questionário inicial já havia vislumbrado o panorama que desejávamos conhecer sobre os sujeitos desta pesquisa.

Inicialmente, fizemos a seguinte pergunta: - *O que é poesia?* - alguns alunos expressaram-se da seguinte maneira:

LA: “Para mim é toda expressão envolvida em palavras juntamente com rimas, ritmos e sons e outras formas para dar sentido ao texto, e também é algo que nos leva a pensar sobre tudo o que acontece envolta de nós, trazendo uma mensagem a nós que nos toca”.

EG: “É brincar com palavras, são rimas e literatura diferente, é uma forma de expressar o que você sente ou pensa”.

MA: “Um texto que transmite beleza, tem sempre algo para nos dizer”.

LD: “Poesia é uma forma de se expressar através da música, da dança, de palavras, imagens, etc”.

Percebemos que houve uma significativa ampliação do conceito de poesia por parte dos alunos em relação ao questionário inicial, de forma que muitos não a veem como um conjunto de versos engaiolados em métricas e rimas, mas conseguiram perceber, além desses elementos, o jogo com as palavras, as diferentes formas em que ela pode se apresentar como na dança, nas imagens, na música. Além disso, a maioria dos estudantes conseguiu perceber que poesia não é só sentimento, mas uma forma de expressar o que pensamos e sentimos como descreveu a aluna EG. MA, ao afirmar que a poesia tem sempre algo a dizer, destacou um dado importante: a condensação dos sentidos permite sempre novas leituras. A aluna LA tem ainda uma percepção clássica de poesia, mas sentiu que ela está no cotidiano. Já LD foi tocada pela dança das palavras e das imagens.

Na pergunta - *Para que serve a poesia?* - os dados analisados no questionário inicial apontavam para uma visão romântica da poesia, voltada apenas para os sentimentos, todavia, os dados analisados no questionário final demonstram uma percepção mais madura do poético. Assim, para alguns estudantes a poesia serve para:

GH: “Para conscientizar as pessoas, falar da realidade, serve para fazer um protesto, uma crítica”.

MS: “Para fazer crítica, expressar o que você sente, se posicionar”.

JD: “Para expressar sentimentos, pensamentos, através da literatura, para criticar problemas na sociedade, para desalienar (*desalienar*) as pessoas, etc.”.

IB: “Poesia é algo para desabafar, falar sobre o que sente em seu interior, mostrar sua presença, seus medos, protestos, sua indignação, seu amor, etc.”.

Dessa forma, percebemos que a proposta de se trabalhar a poesia numa perspectiva mais dinâmica, atentando para os diversos estratos que a constituem - o fônico, o visual, o morfossintático, o semântico - além de levar o aluno a uma maior consciência do elemento estrutural do texto, mostrou também, pelas respostas dadas, que a poesia tem ligação com o cotidiano, com o contexto social em que vivemos, além de proporcionar uma função crítica. Veja, por exemplo, os verbos e substantivos utilizados nas respostas: criticar, posicionar, desalienar, realidade, protesto. Essa consciência da importância da poesia pôde levar os alunos a superar aquela concepção burguesa que a vê como uma inutilidade. Vimos, no capítulo três, que trata da poesia, que Régis Bonvicino lança mão desse olhar burguês de modo estratégico ao afirmar que a inutilidade da poesia pode dar a ela mais liberdade e arbitrariedade: “talvez, a poesia tenha uma função no quadro das artes e da cultura: a de ser inútil (“teoria do inútil”, de Paulo Leminski), sem presença no dia a dia das pessoas, o que lhe confere liberdade e arbitrariedade” (BONVICINO, s/d, p. 1).

A maioria dos estudantes confirmou que mudou o gosto pela poesia depois das oficinas, respondendo que passou a gostar mais. Ao responderem o porquê da mudança de gosto, os estudantes declararam que:

LD: “Pois não sabia que a poesia envolvia sensações tão diferentes”.

EG: “Eu me senti melhor, a poesia me deixou mais feliz”.

JA: “Pois eu comecei a gostar mais de poesia com as cantigas que ela tem”.

GV: “Porque antes não sabia o que era poesia”.

Depreendemos, pelas respostas dos estudantes, que de alguma forma a poesia lhes trouxe algo de novo. O mergulho na interioridade está presente na resposta de LD (ficou tocado pelas diversas sensações), na afirmação de EG (sentiu-se melhor e mais feliz), na relação entre a poesia e a música, na resposta de JA, ao se referir às “cantigas” que ela (a poesia) tem.

Dessa forma, nas duas perguntas anteriores, notamos que a poesia trouxe aos alunos não só informação, mas transformação, seja no mundo afetivo deles, seja numa forma mais crítica de ver a realidade social contraditória e desigual em que vivemos.

Sobre os diversos motivos para se estudar poesia na escola, alguns alunos responderam que o ensino desse gênero textual se faz importante “para termos mais conhecimentos e melhorar a leitura”, segundo LR. Para JR é “porque temos que conhecer as

culturas” e JA toca novamente na relação do pensar e do sentir: “pois a poesia faz você pensar e refletir”.

Mais uma vez nos deparamos com um novo olhar dos alunos sobre a poesia, que serve para “melhorar a leitura”, um dos objetivos deste trabalho; para “conhecer as culturas”, isto é, perceber outras maneiras de pensar, sentir e também refletir de modo crítico. Essas respostas acenam para a importância da poesia na escola. Aquela concepção burguesa de inutilidade da poesia cede lugar à aquisição de conhecimento, à descoberta de outras formas de pensar e sentir, consequências de um modo um pouco mais apurado de ler.

Essas respostas nos levam a acreditar que o ensino de poesia pode ser um caminho para uma educação transformadora que não só ensina, mas modifica o modo de agir e pensar dos estudantes em meio à realidade que os cerca.

Em relação ao que os alunos pensam sobre a *dificuldade ou não de interpretar poesia*, analisemos as respostas:

ER: “Depende do grau de complexidade da poesia, ela pode ser interpretada de forma errada e mal entendida”.

GH: “É um pouco difícil de interpretar, pois é diferente de um outro texto”.

JA: “Porque algumas estrofes têm palavras difíceis de interpretar”.

GV: “Porque não é fácil, às vezes é difícil entender as metáforas”.

A maioria dos estudantes considerou que às vezes algumas questões podem ser mais difíceis que outras. Para ER, a dificuldade de interpretar o texto poético, que é marcado pela polissemia, está na recepção incorreta por parte do leitor: “ela (*a poesia*) pode ser interpretada de forma errada e mal entendida”, mas a aluna reconhece que textos menos complexos podem ser compreendidos: “depende do grau de complexidade da poesia”. JA alega que a dificuldade de leitura depende do vocabulário e GV afirma que a má interpretação tem como causa a linguagem figurada, nem sempre fácil. GH reconhece que o texto poético é diferente de outros.

As respostas dos alunos trazem problemas ligados à recepção do texto poético, que tem uma natureza polissêmica, utiliza uma linguagem figurada e às vezes apresenta um vocabulário mais refinado. Essas respostas nos mostram, na leitura da poesia, a importância de se fazer um trabalho sistematizado. Tendo uma metodologia adequada, naturalmente o aluno fica mais motivado a interpretar o texto. Antes de interpretar, é preciso um trabalho de motivação através de uma atividade lúdica, de uma leitura dramática, entre outras, capaz de resgatar a sensibilidade do aluno, muitas vezes embotada pela nossa sociedade tecnológica.

Em linhas gerais, é importante começar pelo afetivo para depois chegar ao reflexivo. A música foi para nós um incentivo para que os alunos chegassem ao texto poético. Pelas respostas desses jovens, notamos que a interpretação é o lado espinhoso do trabalho e que antes dela precisamos investir mais no aspecto emotivo. Mesmo que o poema não seja totalmente compreendido, há nele elementos que tocam a sensibilidade como o ritmo, a entonação, as pausas que às vezes deixamos de lado.

Um grupo de alunos também salientou que após as oficinas tornou-se mais fácil interpretar poesias como a estudante MA: “após o decorrer das aulas, interpretar textos poéticos ficou mais fácil, já que agora temos diversos recursos”. É fato que os “recursos” a que a aluna se refere são as diferentes formas de se analisar a poesia que antes não se fazia, como a observância do som, do ritmo, das imagens, dos estratos fônicos, semânticos, morfossintáticos, da disposição das palavras na página, além de outros elementos. Vale ressaltar que no questionário inicial, a maioria dos estudantes respondeu que não achava difícil interpretar o texto poético. A mudança de opinião, nas respostas do questionário final, retrata maior consciência, por meio das oficinas, de que há textos poéticos que necessitam de uma atenção maior, haja vista, serem mais elaborados e/ou exigirem do leitor um conhecimento mais abrangente.

Com relação à opinião dos estudantes acerca do trabalho desenvolvido entre a poesia e a música, todos demonstraram ter gostado de acordo com alguns de seus relatos:

LD: “Achei muito interessante, pois nunca tinha visto poesia em forma de música”.

EG: “Achei muito bom, pois, aprendemos que a poesia não é só palavra, mas também música, imagem, expressão”.

IB: “Achei muito interessante já que as mesmas estão ligadas entre si, e com elas podemos perceber que elas se complementam”.

GV: “Achei muito bom, pois deu para entender melhor o que era poesia”.

ER: “Muito interessante, divertido e de muito aprendizado”.

A música contagia pela melodia e pelo ritmo, motivo que nos levou a utilizá-la nas oficinas como instrumento para incentivar os estudantes a gostarem mais da poesia. Pela resposta de EG, constatamos que ele ampliou a concepção do poético que pode estar presente na música e em outras artes. IB destacou a relação estreita entre as duas artes - música e poesia. Enfim, o que se percebe é que a música permitiu maior aceitação da poesia e a percepção de que o poético está presente em outras artes.

No que se refere ao entendimento dos alunos - *se música é poesia* - todos os estudantes responderam positivamente, demonstrando a mudança de opinião após as oficinas. Na questão - *A leitura em voz alta ajuda a compreender melhor o poema?* - é importante ressaltar que a leitura em voz alta está intimamente ligada ao ritmo do poema e ela interfere na compreensão dele, contudo não é o único fator que a determina, conforme sugere as justificativas de dois estudantes:

SM: “Eu acho melhor ler em voz baixa eu consigo entender melhor a poesia”.

LD: “Porque mesmo lendo em voz alta ou baixa você consegue compreender o poema”.

Para SM, a leitura silenciosa é melhor porque lendo em voz alta às vezes ele perde a concentração. Já para LD tanto a leitura em voz alta ou baixa não interfere na compreensão. Com relação à leitura em voz alta, é interessante notar que ela realmente contribui para uma melhor compreensão. Walter Ong (1998) ressalta que o caráter centralizador do som afeta o sentido, o que parece não acontecer com a visão que isola o observador em relação ao que vê:

A vista isola; o som incorpora. A vista situa o observador fora do que ele vê, a uma distância, ao passo que o som invade o ouvinte. A visão dissecar, como observou Merleau-Ponty. (...) Quando ouço, no entanto, reúno o som ao mesmo tempo em qualquer direção, imediatamente: estou no centro do meu mundo auditivo, que me envolve, estabelecendo-me em uma espécie de âmago da sensação da existência (...) A ação centralizadora do som (o campo sonoro não está espalhado diante de mim, mas toda a minha volta) afeta o sentido humano do cosmos. Para as culturas orais, o cosmos é um evento contínuo, com o homem em seu centro (ONG, 1998, p. 86-87).

O comentário de Ong encontra respaldo nas respostas de dois alunos. MA garante que “conforme essas características (o aluno se refere ao ritmo e à musicalidade), a poesia ganha vida”. Já IB se aproxima ainda mais do argumento de Ong, quando afirma: “pois eles (ritmo e sonoridade) se relacionam com o texto abrangendo nossas visões”.

Com relação ao *gosto pela MPB*, um grupo considerável de estudantes respondeu que ainda continua não gostando desse gênero; todavia, um grupo maior do que o analisado no questionário inicial disse gostar ou ter passado a gostar após as oficinas, como afirma EG: “eu passei a conhecer, quanto mais eu conhecia, mais eu gostava” e SF: “sim. Eu aprendi a apreciar e a respeitar as músicas brasileiras, valorizando a cultura brasileira, que se mostrou rica e variada”.

É importante frisar que o objetivo das oficinas não foi mudar o gosto dos alunos em relação a gêneros musicais. O gosto pode ser apurado e este é um dos deveres da escola.

Nosso objetivo foi usar a MPB como ponte para a descoberta da poesia e o aprimoramento da leitura. Além disso, pretendíamos desmistificar a ideia de que a poesia estava apenas relacionada a temas amorosos ou vista como uma arte das elites. Tentamos mostrar aos jovens que a arte da palavra pode ter temas amorosos, mas deve mostrar a vida em todas as suas facetas como a desigualdade, a pobreza, a violência, as relações de poder nas diferenças de gênero, de raça, o desemprego, os amores sim, mas também os medos, as tristezas, as esperanças, entre tantos outros temas.

Ao prepararmos as oficinas, tivemos a intenção de propor canções mais próximas do cotidiano dos estudantes como a cultura hip hop, que atrelada à MPB também suscitou maior interesse deles. Tentamos mostrar-lhes que, no mundo da violência em que vivemos, a música pode ser uma das armas, ou às vezes, a *única* arma de que dispomos para nos fazer ouvir já que por vezes lutamos em condições desiguais contra a corrupção, a violência, a desigualdade social, o preconceito e tantas outras questões já aludidas anteriormente.

Além do mais, a utilização da MPB deu a esses jovens a oportunidade de apreciar e conhecer esse gênero musical bem como de perceber a riqueza da cultura brasileira sem contar a visão crítica de algumas canções como as de Chico Buarque, a memória individual e coletiva transmitida por Moraes Moreira e o impacto causado pela videopoesia de Arnaldo Antunes. Vale ressaltar que este trabalho com a MPB é fundamental na escola, haja vista que a música internacional tem ocupado mais espaço na preferência dos jovens, conforme pudemos constatar no questionário inicial.

Tentamos assim mostrar a esses alunos que toda forma literária traz marcas históricas, políticas e sociais do seu contexto de produção. Ao analisar textos de MPB relacionando-os com a poesia, estamos tratando da história de nosso país de forma muito mais atraente e crítica, resgatando assim nossa identidade cultural. É fundamental recuperar o prazer e a alegria de aprender na escola.

Sobre a questão - *Que sensações você tem ao ler poesia?* - muitos se viam alegres, relaxados, reflexivos e até com vontade de dançar conforme JD: “eu sinto uma emoção e dá até vontade de dançar”. Dessa forma, entendemos que a poesia pode resgatar o prazer, a alegria de aprender e a interação na escola.

A respeito da questão - *Sobre o que fala a poesia?* - de modo geral, todos os alunos responderam que ela trata de diversos assuntos do nosso cotidiano, demonstrando terem apreendido satisfatoriamente que a poesia não é apenas sentimentalismo, mas também reflexão sobre a realidade e possibilidade de descobrir novos ângulos do real.

Quanto à pergunta - que *elementos os estudantes acham importantes para compreender a poesia*, entre as várias respostas, destacamos algumas que refletem o que a maioria deles expressou:

MS: “O formato das palavras, a forma que usamos para ler etc.”

LR: “As rimas, a disposição das palavras e dos versos, as imagens, as repetições”.

MA: “A análise do tamanho dos versos, a musicalidade, a disposição das estrofes, as rimas, o formato, a sonoridade entre outros elementos nos ajudam a compreender os sentidos do poema”.

Com essas respostas os alunos se mostraram mais conscientes do que é preciso para realizar a análise e compreensão de textos poéticos com competência, não mencionando apenas aspectos relacionados ao estrato semântico ou a elementos morfossintáticos que engessam a análise. Nota-se nas respostas maior consciência do aspecto visual (tamanho dos versos, disposição das palavras) e da camada sonora do poema.

Com relação à pergunta - *o que você aprendeu com as oficinas*, destacamos algumas respostas que nos permitiram vislumbrar o que as oficinas alcançaram a partir da própria visão dos alunos:

LR: “Aprendi mais sobre cultura, música, política”.

MA: “Bom, eu aprendi várias coisas que eu nem imaginava o que era. Aprendi um pouco sobre o cordel, e que, na minha opinião, foi a melhor oficina”.

JA: “A compreender a poesia, e como se faz para entendê-la”.

JD: “Respeito, educação, se dedicar mais à cultura brasileira, ajudar o próximo etc.”.

LR: “Pude aprender que poesia e música andam juntas e não são diferentes, e que elas não contam historinhas para crianças e sim muitas vezes são usadas para fazer críticas”.

MQ: “Me ajudou a formular minhas respostas e compreender mais sobre as várias formas de arte poética que existe pelo mundo”.

MS: “Eu pude aprender que com poesia você pode brincar com as palavras, você pode rimar”.

GH: “A compreender as poesias, e como fazer poesias, que devemos prestar atenção em tudo”.

SM: “Interpretar, ler de forma correta, e também aprendi a gostar do que aprendemos”.

A percepção da estudante MQ de que as oficinas a ajudaram a formular melhor suas respostas foi bastante gratificante. Outra resposta que nos chamou a atenção foi a de GH, ao relatar que além de aprender a ler poesia também aprendeu como fazer poesia. MS percebeu o

lado lúdico da arte da palavra e nos lembrou o verso de José Paulo Paes, quando afirma que “*poesia é brincar com palavras*”, mesmo quando queremos falar de coisas sérias. Compreender que a poesia vai além da combinação de rimas e que não serve apenas para entreter crianças, ter consciência de que ela está ligada à música foi o que depreendeu LR ampliando assim sua percepção. A resposta que mais nos comoveu foi a de SM ao dizer que “[...] aprendi a gostar do que aprendemos”. Outra expressão de SM que nos chamou a atenção foi “ler de forma correta”. Ela parece se referir não só ao processo de decodificação do texto, mas também ao ato de ler oralmente através de pausas, entonação e ritmo. Com essas palavras, constato que alcancei o que busquei em todas as oficinas: o gosto pela poesia.

Para encerrar, pedimos algumas sugestões aos alunos, mas nem todos sugeriram algo. Entre os que sugeriram, destacamos:

JB: “Colocar temas mais engraçados”.

GH: “Na minha opinião, poderia colocar mais rimas, mais músicas, mais versos sobre a realidade do nosso país etc.”

EG: “A minha opinião é que tenha mais poesias feitas pelos alunos, por exemplo: o que sentimos etc.”

As sugestões foram muito boas e nos deixaram dicas para os nossos futuros trabalhos. No ensino de poesia, seguindo essas sugestões, percebemos que o humor, a música, a visão crítica do cotidiano não podem faltar. EG, ao pedir que “tenha mais poesias feitas pelos alunos”, mostra que a leitura leva ao prazer de escrever e que ela, como seus colegas, querem ser sujeitos ativos e atuantes da própria aprendizagem.

Notamos nesses comentários uma relação estreita entre ler e escrever, o que nos faz lembrar um texto de Roland Barthes (2004) quando tece instigantes reflexões sobre o ato de *escrever a leitura* atentando para a “verdade lúdica”, que não é simples distração, segundo o pesquisador francês, mas trabalho do corpo, trabalho que não traz padecimento, mas prazer, já que o corpo excede a consciência e a memória:

Abrir o texto, propor o sistema de sua leitura, não é apenas pedir e mostrar que podemos interpretá-lo livremente; é principalmente, e muito mais radicalmente, levar a reconhecer que não há verdade objetiva ou subjetiva de leitura, mas apenas verdade lúdica; e ainda mais, o jogo não deve ser entendido como uma distração, mas como um trabalho – do qual, entretanto, se houvesse evaporado qualquer padecimento: ler é fazer o nosso corpo trabalhar (sabe-se desde a psicanálise que o corpo excede em muito nossa memória e nossa consciência) ao apelo dos signos do texto, de todas as linguagens que o atravessam e que formam como que a profundidade achamalotada das frases (BARTHES, 2004, p. 29).

Os resultados foram melhores que os esperados. As oficinas, além de contribuírem para o desempenho da capacidade de compreensão leitora dos estudantes, também proporcionaram maior interação entre os alunos, entre os professores da escola, propiciando um prazeroso compartilhamento do saber e maior percepção da história e cultura de nosso país. Valendo-se de uma visão crítica e reflexiva do que se lê e escreve e, menos inocentes na compreensão do poético, os alunos puderam ampliar o conceito de poesia desfrutando, com maior habilidade, o uso da linguagem poética.

Também apontamos como um dos resultados deste trabalho a valorização do texto literário, em especial da poesia, aumentando o gosto pela mesma, assim como a valorização da cultura brasileira estabelecendo uma comparação entre produções poéticas e musicais.

Não podemos deixar de salientar também o ambiente alegre e descontraído de aprendizagem em que se deu a realização deste trabalho.

Como podemos observar, constatamos que houve, sim, o aprimoramento da leitura/compreensão textual dos textos poéticos através da música. Além da fluência na leitura que ajuda na compreensão do que se lê, os alunos ampliaram a capacidade de analisar e compreender o texto poético, sendo capazes de captar as entrelinhas, de perceber a sonoridade, os elementos da camada fonológica, semântica e morfossintática, enfim, conseguiram melhorar a capacidade de interpretar os dizeres densos e polissêmicos dos textos poéticos, relacionando-os com o contexto social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final deste percurso, notamos que as oficinas foram longas. Poderiam ter sido mais breves, mas tivemos de fazer com frequência, mediações mais detalhadas, dada a dificuldade de leitura dos alunos de perceber a relação entre as camadas morfossintáticas, fonológicas e semânticas nos poemas, o que demandou mais tempo do que esperávamos. No entanto, essa dificuldade foi diminuindo ao longo das oficinas, deixando um saldo positivo.

Dessa forma, embora o professor planeje suas aulas e tenha uma expectativa de tempo em relação ao trabalho a ser desenvolvido com seus alunos não é possível que ele estabeleça uma marcação temporal rigorosa de aprendizagem do aluno, haja vista que cada indivíduo tem o seu ritmo e é preciso que o professor respeite esse tempo. Além disso, a metodologia desenvolvida neste trabalho considerou cada estudante como protagonista de sua aprendizagem, buscando a interação entre aluno, professor e objeto de estudo (poesia/música) de forma que o jovem fosse construindo seu conhecimento gradualmente sem nos esquecermos de considerar o repertório de cada um. Esse é um processo mais longo do que o que infelizmente ainda acontece na sala de aula em que geralmente o professor “detém a resposta correta” sem considerar outras reflexões de análises por parte do aluno/leitor que podem ser adequadas e válidas. Vale ressaltar que o trabalho que realizamos, embora mais longo, foi fundamental, haja vista que o processo do conhecimento está sempre em construção e o aluno deve participar desse processo de forma consciente e ativa. Outro fator que contribuiu para que excedéssemos nossas expectativas, quanto ao tempo estimado para a realização das oficinas, foi a parte técnica. Em alguns momentos não foi possível a realização de etapas de algumas oficinas devido a alguns problemas com os aparelhos (computador, datashow, tomadas, cabos, caixa de som etc.) que não funcionaram bem. A dificuldade de disponibilidade do uso de alguns espaços como o auditório e o laboratório de informática também foi um dos nossos obstáculos. Contudo, mesmo diante de tantas condições desfavoráveis, acreditamos ter realizado um trabalho de qualidade.

Assim, os alunos perceberam que poesia é uma atividade prazerosa, um jogo de palavras e imagens. Entrar no mundo da poesia significa ver a realidade com um olhar sempre novo, como a criança que o percebe pela primeira vez. Para motivar os jovens leitores, procuramos partir das vivências deles, daquilo que já conheciam para o que ainda ignoravam a respeito da poesia e da música, no caso a MPB, sendo esta uma motivação para se chegar àquela.

Nas atividades realizadas, os alunos foram adquirindo maior consciência do aspecto verbivocovisual (palavra, voz, imagem), presente em todo poema. O passo inicial para a consciência da relação som e sentido foi dado na primeira oficina, quando, priorizando a camada sonora, fizemos a leitura da canção *Festa do Interior*, de Moraes Moreira e Abel Silva e do texto *Profundamente*, de Manuel Bandeira. Na segunda oficina, enfatizando a camada visual do poema, exploramos a relação das palavras com a imagem e a disposição delas na página. Nosso objetivo, nessa atividade, era apurar o olhar do aluno no processo de leitura. Ler supõe olhar em diversas direções, o que permite uma conexão entre a posição das palavras na construção do sentido. Alguns poemas concretos e a videopoesia de Arnaldo Antunes contribuíram para despertar os jovens para o aspecto imagético no ato de ler. A terceira oficina procurou resgatar o corpo, via oralidade, e a relação da poesia com o cotidiano imediato dos alunos através da cultura hip hop e do rap. A contemporaneidade desse movimento contribuiu para aumentar o interesse dos jovens pela poesia possibilitando a descoberta de canções de Chico Buarque, através de fragmentos de criações desse compositor, injetados em algumas canções de raps. Na quarta atividade apostamos no gênero do cordel, que explora a oralidade. Os alunos tiveram a oportunidade de entrar em contato com a poesia popular e ao mesmo tempo revisitar traços da poesia clássica - rima, métrica, verso decassílabo - que não são frequentes em textos contemporâneos. No plano do significado, os textos escolhidos nessa oficina versaram sobre a corrupção na política. A poesia de cordel (e aqui poderíamos acrescentar o Rap) possibilitou também aos alunos romperem com o preconceito em relação a esse gênero e tomarem consciência de que a poesia não é arte só das elites. As oficinas propiciaram aos alunos uma nova percepção de poesia. Por meio delas, tentamos tirar os jovens daquela visão engessada do mundo, atijando as emoções, a memória individual e coletiva deles e levando-os à busca do outro, do social, através de um mergulho na linguagem.

Para que as oficinas se realizassem com eficiência, foi fundamental seguir as propostas de Cosson (2014) a partir do que ele chama de *Sequência Básica*, constituída de várias etapas. Na *motivação* procuramos despertar o aluno para o poético através de atividades lúdicas e orais sugeridas pelo texto a ser lido. As motivações foram bem recebidas, sendo fundamentais para o aquecimento da leitura, propiciando grande prazer e preparando o terreno para a *introdução*, que trata da apresentação da obra e do autor. A atividade da *leitura* foi agradável e os alunos tiveram, na primeira oficina, com a leitura dramática de dois poemas, feita por um ator, a oportunidade de perceber a importância das pausas e da tonicidade quando se lê um texto poético, rompendo com aquela leitura inercial e monótona, tão frequente no ensino

fundamental. Assim, o trabalho com a oralidade foi significativo. A leitura em voz alta e os jogos sonoros dos poemas contribuíram também para romper com a inibição e melhorar a compreensão no ato de ler. Infelizmente o aluno, na maioria das vezes, só tem contato na escola com a poesia escrita. Na oralização há um intercâmbio entre aquele que lê e aquele que ouve, possibilitando um compartilhamento, uma troca de experiências e de um olhar inaugural sobre o mundo. A aprendizagem se dá também no contato com o outro, como afirma Vigotsky (2000).

Ainda com relação à metodologia proposta por Cosson (2014), a *interpretação interna do texto*, que supõe um mergulho nas camadas fonológicas, morfossintáticas e semânticas e em outros estratos, foi mais lenta, conforme afirmamos, demandando grande empenho na mediação, uma vez que nossa intenção era levar os jovens a construir o sentido, não dando a eles uma resposta pronta. A *interpretação externa* possibilitou uma contextualização e expansão do processo de leitura, etapa prazerosa em que os alunos puderam materializar o que aprenderam através da criação de poemas, raps, vídeos e xilogravuras.

Assim, podemos dizer que a metodologia proposta por Rildo Cosson (2014) se mostrou eficaz, na medida em que nos permitiu, de forma dinâmica, explorar aspectos importantes na construção do percurso de leitura do texto poético. A flexibilidade da metodologia proposta pelo autor possibilitou-nos recriar a *sequência básica* e colocar nela elementos da *sequência expandida* que é mais frequente no ensino médio. A discussão oral que introduzimos na etapa de motivação, por exemplo, nos permitiu grandes avanços como a melhoria na construção da oralidade dos alunos e maior interação entre eles, o professor e o texto. Vale notar que a discussão oral, não só na etapa da motivação, mas a cada questão, permitiu que os alunos tivessem mais autonomia em construir suas próprias interpretações.

Assim, a *Educação Crítico-transformadora*, mediada pela prática poética, proposta neste trabalho, procurou levar o aluno a ser não só crítico, mas criativo, como já afirmamos anteriormente. Dessa forma, acreditamos que a Educação Crítico-transformadora, mediada pela prática poética, seja capaz de revitalizar a identidade e autoestima dos estudantes no ambiente escolar de forma que eles tenham mais autonomia e, conseqüentemente, uma compreensão mais apurada do texto poético.

A utilização da música, no caso a MPB, foi fundamental para motivar os alunos a mudarem a concepção que eles tinham de poesia. Eles passaram a perceber que ela está no rap, no texto de cordel, no videopoema, nas canções. Tentamos mostrar a eles que o afetivo, promovido pela sonoridade, pelo ritmo, pela visualização precede a racionalidade e que antes da compreensão vem a percepção. Numa sociedade racionalista como a nossa, a música é

elemento fundamental na mobilização das camadas intuitivas e emotivas. O alto grau de aceitação dessa arte pelos jovens facilitou bastante este trabalho, de forma que, ao tentarmos aprimorar a leitura através da poesia e da música, tínhamos a expectativa de que esta fosse um mote para aproximarmos mais os alunos daquela, principalmente porque a música consegue atingir um público mais amplo se comparada à poesia. Além disso, os traços estéticos destacados nas letras das canções permitiram facilmente conduzir os alunos à análise de textos poéticos mais elaborados.

A oficina de videopoesia mudou a concepção que os estudantes tinham do poético. Na verdade, na minha percepção de educadora, ela foi um divisor de águas entre o que os alunos conheciam de poesia e o formato visual de compor um texto poético, contribuindo significativamente para o aprimoramento da leitura. Dialogando com o Concretismo, o videopoema rompeu com a linearidade na leitura de versos, tão frequente nos alunos. A videopoesia e sua irmã, a poesia concreta, deram aos jovens uma oportunidade de ler a palavra em diversas direções, seja na página do livro, seja na tela, obrigando o olho a se deslocar da direita para a esquerda, da esquerda para a direita, na vertical, na horizontal, na diagonal. Esse movimento dos olhos quebra com a inércia da leitura tradicional e possibilita ao aluno uma antecipação do olhar quando lê. Essa antecipação está presente na leitura musical. Um pianista, ao ler uma nota, instintivamente dá um “olhar estrábico” para a palavra seguinte a fim de não perder o compasso. O mesmo acontece na leitura da poesia concreta e da videopoesia. Esse exercício do olhar é fundamental para a fluência da leitura.

Dialogando com a tecnologia, a videopoesia ficou mais próxima dos alunos, que estão em contato com ela a toda hora, principalmente através do celular. Com certeza, o videopoema rompeu com a visão enfadonha que os alunos tinham da atividade poética. Por vezes, percebi surpresa nos gestos e dizeres dos estudantes mostrando-se encantados a cada leitura. A descoberta dos sentidos condensados por trás de cada palavra, cada som e cada imagem deixou os jovens intrigados com a capacidade que tem a poesia de agregar sentidos muitas vezes despercebidos numa leitura apressada.

As oficinas também possibilitaram maior integração dos alunos, além de propiciar uma aproximação com a comunidade escolar e com o meio em que vivem. Dessa forma, este trabalho chamou a atenção de boa parte da escola, principalmente porque tivemos a participação de alguns alunos do 9º ano, que abrilhantaram as oficinas. Uma professora de História que vinha desenvolvendo um projeto sobre Cultura Negra também se integrou às oficinas graças ao trabalho que fizemos sobre a cultura hip hop, enriquecendo ainda mais o projeto. O envolvimento dos alunos do 9º ano no nosso projeto, enriquecido com a

contribuição de outra disciplina, incentivou ainda mais os estudantes do oitavo ano envolvidos na pesquisa. Assim, os alunos perceberam que a criação poética estava ainda mais próxima deles do que imaginavam. Depois que os alunos do 9º ano participaram das oficinas, eles foram convidados a fazer outras apresentações na escola e fora dela. Por iniciativa própria, chegaram a apresentar o rap, que criaram na oficina, no Polo de Integração do Barreiro, conhecido como Point Barreiro, um espaço para atividades educativas, culturais de esporte e lazer, construído pelo Governo do Estado e administrado pela PBH.

Além da videopoesia como atividade importante no aperfeiçoamento da leitura, é importante destacar também o papel do rap e da poesia de cordel. O rap é mais familiar ao aluno e automaticamente o cativa, mas o cordel também chamou a atenção deles. A rapidez da pronúncia das palavras, nesses dois gêneros, atira a atenção do jovem, quando lê. Na verdade, o ritmo acelerado dessas composições obriga o aluno a voltar ao texto mais de uma vez e a reler as palavras a fim de conseguir melhor fluência. Conseqüentemente, esse aluno passa a adquirir mais velocidade na leitura de outros textos. Outro ponto importante é que esses gêneros pedem uma leitura em voz alta o que contribuiu para melhorar a compreensão do texto pelo aluno quando lê.

Depois de várias apresentações dos estudantes do 9º ano, que participaram do projeto, na escola e fora dela, outros alunos de outras salas também quiseram produzir, espontaneamente, um rap. Recebi raps criados por vários jovens de outras salas que não haviam participado das oficinas. O que mais me chamou a atenção foi que os alunos não só queriam escrever as letras das composições, mas também cantá-las. Percebi que eles tinham grande satisfação em fazer suas próprias produções. O mesmo ocorreu com a produção das videopoesias. Os estudantes ficaram ansiosos para assistir à suas produções e ver as dos colegas. Desta forma, foi bastante gratificante perceber o quanto as oficinas de poesia e música contribuíram para que a escola interagisse. Não só os alunos, mas também alguns professores mostraram-se interessados em realizar alguns projetos interdisciplinares comigo no próximo ano.

É importante ressaltar também que os alunos mostraram-se receptivos a todos os textos, realizando discussões pertinentes e envolvendo-se com o texto poético, produzindo leituras mais verticais do que esperávamos. O diagnóstico final que realizamos, no fim do percurso das oficinas, apresentou um saldo positivo se compararmos com a vivência que os jovens tinham de poesia no diagnóstico inicial. A cada oficina percebia nos alunos avanços em relação à leitura e à compreensão dos textos. Eu também cresci muito com esta experiência e aprendi com eles. As pesquisas me levaram a compreender melhor o valor da

poesia na escola e os alunos me deram a oportunidade de trabalhá-la com mais planejamento e eficiência. As experiências de Rildo Cosson, Hélder Pinheiro, as teorias de Octavio Paz sobre a poesia, os poemas de Arnaldo Antunes e de outros poetas, a experiência de Chico Buarque, compondo um rap - fato inusitado para quem espera desse compositor letras refinadíssimas - me fizeram crescer tanto profissionalmente como culturalmente, implicando na qualidade do meu trabalho e na minha formação enquanto cidadã.

O fato de termos encontrado algumas dificuldades de levar os alunos a compreender os estratos do texto poético tem várias causas, mas podemos apresentar duas que mais se destacaram: o escasso trabalho realizado com a poesia na sala de aula até então, e a complexidade de alguns textos que apresentamos nas oficinas. Por outro lado, houve um ponto positivo na utilização desses textos “difíceis”: eles funcionaram como um desafio tanto para mim quanto para os alunos cobrando de nós melhor desempenho. Essa experiência me ensinou que, muitas vezes, nivelamos por baixo os nossos alunos e que, na verdade, é preciso maior mediação do professor e empenho da escola.

À medida que fomos desenvolvendo o projeto de ensino o processo de leitura foi se incorporando e os jovens leitores puderam captar as entrelinhas das composições e sentiram também que nenhuma leitura esgota o texto poético, já que ele é marcado pelo enigma, tendo um parentesco com o sonho e o devaneio.

Mesmo com as dificuldades de compreensão leitora de alguns estudantes ao longo deste trabalho, ressalto a importância desta pesquisa e de sua contribuição para a ressignificação do ensino de poesia na escola. Assim, acredito que um trabalho de poesia, com um toque de planejamento e criatividade, poderá incidir num processo de trans(formação) do aluno/leitor. Dessa forma, a leitura e a compreensão do texto poético nas oficinas foram bem mais abrangentes, superando minhas expectativas, de forma que a superficialidade e a inocência deram lugar à maturidade, à consciência leitora.

Com isso, reiteramos o que afirmamos no segundo e terceiro capítulo, que tratam do ensino de poesia na escola e da natureza do poético: a educação crítico-transformadora mediada pela prática poética que estamos propondo, parte de uma visão pautada não só em uma leitura e compreensão interna dos textos analisados, mas na capacidade de abranger aspectos que abordem questões voltadas para a realidade social do aluno, contribuindo para uma visão de mundo questionadora, que permite a ele ser capaz de uma apropriação efetiva e significativa daquilo que lê e escreve tornando-se, assim, não só crítico, mas também criativo, protagonista de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Flávio. *Panorama da literatura*. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura Literária: da teoria à prática social. In: LIMA, Aldo de (org.) (ET al.). *O direito à literatura*. Recife: Ed. universitária da UFPE, 2012.

ALEGRO, Regina Célia. *Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceito históricos no Ensino Médio*. Marília: 2008. Tese de doutorado.

ALVES, Aletéia Eleutério; ESPÍNDULA, Ana Lúcia; MASSUIA, Caroline Sanchez. Oralidade Fantasia e infância: Há lugar para os contos de fadas na escola? In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.), *Leitura literária na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2011.

AMÂNCIO, Cardes Monção. *O conceito de videopoesia e a não obrigatoriedade de presença da linguagem verbal nessas obras*. Texto Digital, Florianópolis: v. 10, n. 1, p. 202-220, jan./jul.2014. ISSN: 1807-9288.

ANTUNES, Arnaldo. *Agora ninguém precisa de si*. Companhia das letras, 2015.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia Poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRADE, Cláudia Cristina dos Santos. Crise na escola, crise no ensino da leitura? Uma análise dos discursos sobre leitura feitos nos 20 primeiros anos de COLE. In: *17º COLE, Anais do Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2009.

ARAÚJO, Ricardo. *Poesia visual – Vídeo Poesia*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANDEIRA, Manuel. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1958.

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução e posfácio de Leyla Perrone Moisés. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BASTIAN, Hans Günther. *Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança*. Tradução de Paulo F. Valério. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

BENTES, Anna Cristina. Apresentação. In: MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Helder. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.

BORDINI, Maria da Glória. A literatura infantil nos anos 80. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1998.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. *Poesia como resposta à opressão*. In: *Revista FAPESP*, São Paulo: Ed. 87, maio de 2003. Em revistapesquisa.fapesp.br/2003/05/01/poesia-como-resposta-a-opressao/. [Acesso em 12/03/2017].

_____. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2000.

BONVICINO, Régis. *A função da poesia*. Disponível em: <<http://www.regisbonvicino.com.br/catrel.asp?c=11&t=81>> [Acesso em: 05/06/2016].

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa – Brasília: MEC/SEF, 1998*.

BRIK, O. *Ritmo e sintaxe*. In: EIKHENBAUM, B. et al. *Teoria da literatura: formalistas russos*. Porto ALEGRE: GLOBO, 1971.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; MARTINS, Kelly Cristina Costa; ARAÚJO, Mayara dos Santos. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.), *Leitura literária na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2011.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: LIMA, Aldo de (org.) (ET al.). *O direito à literatura*. Recife: Ed. universitária da UFPE, 2012.

CAVALCANTI, Luciano Marcos Dias. *Música Popular Brasileira, poesia menor*?. periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/download/1492/1092. Revista Travessias, v. 03, 2008.

CHARTIER, Anne Marie. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens, 8º ano/ – 9. ed. Reform*. São Paulo: Saraiva, 2015.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. 4. ed. rev.e ampl. São Paulo: EDUSP, 1995.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Entre o cânone e o mercado: a indicação de textos na escola. In: PAULINO, Graça e COSSON, Rildo (org.) *Leitura Literária: amediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

_____. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? In: *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente - SP: v.26, n.3.p.161-173, set./dez. 2015.

CULLER, Jonathan. *Teoria Literária: uma introdução*. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Mergulhando nos textos poéticos. In: CUNHA, Leo, (org.) (Et al.). *Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas*. Curitiba: Piá, 2012.

CURRAN, Mark. *História do Brasil em cordel*. São Paulo: EDUSP, 1998.

DALLA- BONA, Elisa Maria. Leitura em voz alta na sala de aula: a materialização do texto literário. In: *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 112-126, Jan./Abril, 2017. ISSN: 2236-0441 DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.4128>.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DIAS, Luiz Francisco. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, V21, nº 1, Jan./Jun. 2013.

DIONISIO, Maria de Lourdes. Literatura, leitura e escola. In: *Leituras literárias: discursos transitivos*. PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs). Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

DUARTE, Lélia Parreira. Literatura. Literatura infantil e humor: o exemplo de Bartolomeu Campos de Queirós. In: *Suplemento Literário do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria Estadual da Cultura de Minas Gerais. Out. 2007, no 1306.

ELIOT T.homas Stearns. *A essência da poesia*. Tradução de Ivan Junqueiro. Riode Janeiro: Artenova, 1967.

FAUSTINO, Mário. *Poesia-experiência*, São Paulo: Perspectiva, 1977.

FENOLLOSA, Ernest. Os caracteres da escrita chinesa como instrumento para a poesia. In: *Ideograma: lógica, poesia, linguagem*. Org. Haroldo de Campos. Tradução Heloysa de Lima Dantas. São Paulo, Cultrix, 1986.

FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. Fazendo rap na escola. In: *Música na educação básica*. Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, v. 1, n. 1, Outubro de 2009. ISSN 2175 3172.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1980.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*. Coordenação de Adilson Citelli e Lígia Chiappini. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Aprender a ensinar com textos, 10).

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das letras, 1996.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. São Paulo: Ática, 1994.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JOACHIM, A. Sebastien. Poesia Contemporânea e seus componentes Gráficos. In: PAIVA, José Rodrigues de. *Reflexos do Signo*. Recife: Associação de Estudos Portugueses Jordão Emerenciano, 1988.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática 1993.

_____. O texto não é pretexto. In: LAJOLO, Marisa et al. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

_____. ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LIMA, Aldo José Rodrigues de. *Letramento poético no ensino fundamental*. Recife: Ed. FASA, 2016.

LISBOA, Andrade Eugênio. Reflexões em torno da essência e da natureza da poesia. In: PAIVA, José Rodrigues de. *Reflexos do Signo*. Recife: Associação de Estudos Portugueses Jordão Emerenciano, 1988.

LUCAS. In: *Bíblia de Estudo Explicada*. Rio de Janeiro: CPAD, 2006.

LUIZ, Fernando Teixeira; FERRO, Marcela Coladello. Tamanho não é documento: teoria, críticas e propostas de atividades com narrativas curtas. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.). *Leitura literária na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2011.

LUYTEN, Joseph. *O que é literatura popular*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MACIEL, Maria Esther. *A elegância discreta de Maria Esther Maciel*. – Entrevista a Luiz Alberto Machado. Em <<https://cartografosdaverdigemurbana.wordpress.com/2015/07/20/a-elegancia-discreta-de-maria-esther-maciel/>>. Acesso em: 09.08.2017.

MAIA, Angela Maria dos Santos. *O texto poético: leitura na escola*. Maceió: EDUFAL, 2001.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

MANHANELLI, Carlos Augusto. *Eleição é Guerra – Marketing para campanhas eleitorais*. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELO, Rosa Maria. *A forma informe: leituras de poesia*. São Paulo: Editora Assírio-Alvim/ Porto Editora, 2011.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Aracy. Interlocuções do Livro Didático com a Literatura. In: *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Organização de: Aparecida Paiva et al. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ FaE/ UFMG, 2004.

_____; VERSIANI, Zélia. Leituras literárias: discursos transitivos. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

_____; VERSIANI, Zélia; CORREIA, Hércules Toledo. Espaços da literatura. In: *Leituras sobre a leitura*. COSCARELLI, Carla Viana (organizadora). Belo Horizonte: Vereda, 2013.

MCLAREN, Peter; PELLANDA, Nize. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEIRELES, Cecília. *Romanceiro da Inconfidência*. Rio de Janeiro: Editora Círculo do Livro, 1977.

MENESES, Adélia Bezerra de. *Poesia e política em Chico Buarque*. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

MOISÉS, Carlos Felipe. *Poesia e Realidade: ensaios acerca da poesia brasileira e portuguesa*. São Paulo: Cultrix, Secretaria da Cultura Ciência e Tecnologia, 1977.

MOISÉS, Massaud. *A Criação Literária: introdução à problemática da literatura*. 7. ed. rev. São Paulo: Melhoramentos, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1975.

MOREIRA, Ideu de Castro. Poesia na sala de aula de ciências? A literatura poética e possíveis usos didáticos. In: *Física na escola*. V. 3, 4.1, p. 17-23, 2002.

MUSZKAT, Mauro. Música, neurociência e desenvolvimento Humano. In: JORDÃO, Giseli et Al. *A música na escola*. São Paulo: Allucci e Associados comunicações, 2012.

NETO, João Cabral de Melo. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

OBBERG, Maria Silvia Pires. Considerações sobre a formação do leitor e a fruição literária. In: *Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras*. BELMIRO; Céli Abicalli; MACIEL, Francisca Izabel Pereira Maciel; BAPTISTA, Mônica Correia; MARTINS; Aracy Alves (Orgs). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

OLIVEIRA, Edson Santos de. *Nicas, nonadas, tutameíces: o percurso da letra na obra de Guimarães Rosa*. 2008. 225 f. Tese - (Doutorado em Estudos Literários). Pós Graduação em Letras, UFMG. Belo Horizonte.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus, 1998.

OSAKABE, Haqira. Poesia e indiferença. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 1990.

PAIVA, José Rodrigues de. *Reflexos do Signo*. Recife: Associação de Estudos Portugueses Jordão Emerenciano, 1988.

PASSOS, Marta. Literatura no livro didático. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. A literatura no território dos direitos humanos. In: LIMA, Aldo de (org.) (ET al.). *O direto à literatura*. Recife: Ed. universitária da UFPE, 2012.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PERRONE, Charles A. *Letras e letras da MPB*. Rio de Janeiro: ELO, 1988.

PESSOA, Fernando. Autopsicografia. In: *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

PINHEIRO, José Helder. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. *Poesia na sala de aula*. 2. ed. João Pessoa: Editora Ideia, 2002.

POLARI, Alex. *Idílica estudantil III – Poesia Jovem – Anos 70 – São Paulo: Nova Cultural, 1982*.

POUND, Ezra. *Abc da literatura*. São Paulo: Cultrix, 1977.

POSSENTI, Sírio. *Indícios de autoria*. Perspectiva, Florianópolis, v.20, n. 01, p. 105-124, jan./jun. 2002.

PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem literária*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

QUEIROZ, Sônia. *O sacro ofício*. Belo Horizonte: Comunicação, 1980.

RAMOS, Maria Luiza. *Fenomenologia da obra literária*, 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1974.

ROSA, João Guimarães. São Marcos. In: *Sagarana*. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 2001.

SAENGER, Paul. A separação entre as palavras e a fisiologia da leitura. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Música popular e moderna poesia brasileira*. São Paulo: Nova Alexandria, 2013.

SANTOS, Nelson Pereira dos. *Cadernos do festival n.4*. Vitória: Vitória Cine-Vídeo, 2004.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Tradução de Cátia Ainda Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____ apud PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003.

_____. *O livro didático e a escolarização da leitura*. Entrevista ao programa Salto para o futuro, em 2002. Disponível no blog Entrevistas Brasil: <http://entrevistasbrasil.blogspot.com.br/2008/10/magda-soares-o-livro-didatico.html>.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Angela Leite de. Alguns dedos de prosa sobre poesi. In: CUNHA, Leo, (org.) (Et al.). *Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas*. Curitiba: Piá, 2012.

SOUZA, Glaucia Regina Raposo. *Uma viagem através da poesia: vivências em sala de aula*. Porto Alegre: Pós-Graduação em Letras: UFRGS, 2007 [Tese de Doutorado].

SOUZA, Silvana Ferreira de; CORRÊA, Hércules Tolêdo; VINHAL, Tatiane Portela. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.), *Leitura literária na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2011.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. *Literatura infantil e juvenil*: seleção de livros e textos, justificativas das escolhas sob o olhar do professor do Ensino Fundamental. Letras de Hoje, Porto Alegre: v. 43, n. 2, p. 64-70, abr./jun. 2008.

TAVARES, Diva Sueli Silva. *Da leitura de poesia à poesia da leitura*: a contribuição da poesia para o Ensino Médio. Natal: 2007. Tese de Doutorado.

TEZZA, Cristóvão. *Entre a prosa e a poesia*: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TINHORÃO, José Ramos. *Música popular*: um tema em debate 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

THOMSON, Georg. *Marxismo e Poesia*. Tradução de Antônio N. Santos. Lisboa: Editorial Teorema, 1977.

VÁLERY, Paul. *Varietades*. Org. e Int. João Alexandre Barbosa – Tradução de Maiza Martins de Siqueira – Posfácio. Aguinaldo Gonçalves. São Paulo: Iluminuras, 1999.

VIGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. 6. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YUNES, Eliana. *Críticas de literatura infantil*: Exercício de leitor experiente. Suplemento, Belo Horizonte, 2007.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e Pedagogia*. Ponto & Contraponto. São Paulo/Campinas: Global/ALB, 2008.

_____. A leitura na escola. In: LAJOLO, Marisa et al. *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

ZUMTHOR, Paul. *Escritura e nomadismo*: a presença da voz. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

_____. *Performance, recepção, leitura*. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

APÊNDICES:

APÊNDICE A



Universidade Federal de Minas Gerais
 Faculdade de Letras
 PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras
 Professora Mestranda: Elaine Aparecida de Oliveira Assunção
 Orientador: Prof. Edson Santos de Oliveira



Questionário socioeconômico e cultural (Aluno) - Inicial

Escola: _____

Nome: _____

1. Qual sua idade? _____

2. Sexo: () masculino () feminino

3. Assinale a alternativa que identifica a sua cor ou raça:
 ()branca ()preta ()parda ()amarela ()indígena

4. Local de moradia
 Bairro: _____ Cidade: _____

5. Qual o nível de escolaridade de seu pai?
 ()Fundamental Incompleto
 ()Fundamental Completo
 ()Nível Médio
 ()Nível Superior

6. Qual o nível de escolaridade de sua mãe?
 ()Fundamental Incompleto
 ()Fundamental Completo
 ()Nível Médio
 ()Nível Superior

7. Mora com seus pais? Se não, com quem mora?
 ()Sim ()Não _____

8. Tem irmãos? ()Sim ()Não
 Quantos? _____

Inclusão digital

9. Sabe usar o computador? ()Sim ()Não

10. Tem acesso à internet? ()Sim ()Não

11. Onde utiliza computador? _____

12. Tem celular? Sim () ()Não

13. Usa internet no celular? Sim () ()Não

14. Renda mensal da família

- 1 a 2 Salários Mínimos
- 2 a 3 Salários Mínimos
- 3 a 5 Salários Mínimos
- Acima de 5 Salários Mínimos

15. Qual a profissão do seu pai? _____ E da sua mãe? _____

16. Quantas pessoas trabalham na sua casa? _____

17. Em relação à moradia:

- mora em casa própria
- não tem casa própria

18. Como você se mantém informado?

- TV
- Jornal
- Revista
- Rádio
- Internet

19. Qual das atividades abaixo ocupa a maior parte do seu tempo livre?

- TV
- religião
- teatro
- cinema
- música
- leitura
- internet
- esportes
- outra

20. Para que finalidade você utiliza a internet no dia a dia?

21. Que tipo de livros gosta de ler?

- Contos
- Romance
- Poesia
- Outros _____

22. Qual o nome do último livro que você leu?

23. Com que frequência você lê?

- diariamente
- semanalmente
- mensalmente
- raramente
- não lê

24. Você gosta de ler poesia?

- Sim Não

25. Com que frequência você lê poesia?

-)diariamente
-)semanalmente
-)mensalmente
-)raramente
-)não lê

26. Você gostaria de ler mais poesia na escola?

-)Sim)Não Por quê? _____

27. Marque o(s) lugar(es) em que, geralmente, você lê poesia:

-)em casa
-)na escola
-)na casa de amigos ou parentes
-)em alguma biblioteca fora da escola
-)outro Qual? _____

28. Você tem dificuldade para interpretar poesia?)Sim)Não

Por quê? _____

29. Quando você leu uma poesia pela última vez?

-)há uma semana
-)há duas semanas
-)há um mês
-)há mais de um mês
-) Há muito tempo

30. Quem sugeriu a você fazer sua última leitura de poesia?

-)você mesmo(a)
-)o(a) professor(a)
-)um amigo
-)um familiar
-)outra pessoa? _____

31. O que mais lhe chama atenção quando lê uma poesia?

-)O assunto
-)As rimas
-)A musicalidade e o ritmo
-)O visual
-)Outro Qual? _____

32. Você sabe o que é uma poesia visual?

-)Sim)Não

33. Você sabe o nome de algum autor de poesia?

-)Sim)Não Qual(is)? _____

34. Com que frequência o(s) professor(es) trabalha(m) com a poesia na sala de aula?

-)diariamente
-)semanalmente
-)mensalmente
-)raramente
-) não trabalha(m)

35. Algum professor trabalha a música na sala de aula?

() Sim () Não

Qual(is) disciplina(s)? _____

36. Com que frequência o(s) professor(es) trabalha(m) com a música na sala de aula?

- () diariamente
() semanalmente
() mensalmente
() raramente
() não trabalha(m)

37. O que é poesia?

38. Para que serve a poesia?

39. Letra de música é poesia?

() Sim () Não Explique _____

40. Cite um ou mais poemas de que você goste. Título(s) ou o(s) próprio(s) poema(s).

41. Você prefere ler ou ouvir um poema? Por quê?

42. Para você, faz diferença quando você lê ou ouve um poema em voz alta? Qual?

43. Como você entende melhor um poema: fazendo a leitura silenciosa ou em voz alta? Por quê?

44. O ritmo, na poesia, é a sucessão de sílabas fortes e fracas. A métrica (número de sílabas de um poema) faz parte do ritmo. Para você, o ritmo do poema é importante?

() Sim () Não Por quê?

45. Na leitura em voz alta de poemas você consegue perceber melhor o ritmo do poema?

() Sim () Não Explique.

46. Você acha que o ritmo do poema e a musicalidade (uso de rimas, sequência de vogais e consoantes com sons semelhantes) ajudam a compreender melhor o poema?

() Sim () Não Explique.

47. Você tem alguma dificuldade de interpretar um poema?

() Sim () Não Qual?

48. Você considera o texto poético difícil de interpretar?

() Sim () Não Por quê?

49. Você gosta de ouvir música?

() Sim () Não Por quê?

50. Qual tipo de música você gosta de ouvir? Por quê?

51. Qual é(são) suas música(s) preferida(s)?

52. Qual(is) seu(s) cantor(es) preferidos?

53. Você conhece alguma música ou cantor(a) de música popular brasileira? Qual(ais)?

54. Você gosta de ouvir música popular brasileira? Por quê?

Obrigada por sua contribuição!

APÊNDICE B



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras



PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras

Professora Mestranda: Elaine Aparecida de Oliveira Assunção

Orientador: Prof. Edson Santos de Oliveira

Questionário socioeconômico e cultural (Professor)

Escola: _____

Nome: _____

Disciplina: _____

1. Qual sua idade? _____

2. Sexo: () masculino () feminino

Assinale a alternativa que identifica a sua cor ou raça:

() branca

() preta

() parda

() amarela

() indígena

3. Local de moradia

Bairro: _____ Cidade: _____

4. Trabalha quantas horas semanais?

5. Trabalha em mais de uma escola? Sim () () Não Quantas? _____

6. Trabalha em escola(s) da rede:

() pública municipal () pública estadual () privada

7. Há quanto tempo leciona? _____

8. Há quanto tempo trabalha nesta escola?

() de 1 ano a menos de dois

() 2 a menos de 5 anos

() de 5 a menos de 7 anos

() 7 anos a menos de dez anos () mais de dez anos

9. Em que tipo de instituição fez o curso superior?

() pública federal

() pública estadual

() pública municipal

() privada.

10. Indique a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:

() Atualização ou aperfeiçoamento (180 horas)

() Especialização (mínimo 360 horas)

() Mestrado

() Doutorado

() Não fez ou não completou curso de pós-graduação

11. Você costuma:

	Sempre ou quase sempre	De vez em quando	Quase nunca	Nunca
Frequentar bibliotecas				
Ir ao cinema				
Ir ao museu				
Assistir a apresentações teatrais				
Ver apresentações musicais ou de dança				

12. Em seu tempo livre você lê:

	Sempre ou quase sempre	Eventualmente	Nunca ou quase nunca
Jornais			
Revista de informação geral			
Revista de celebridade, esporte e TV			
Revista de divulgação científica/ cultural			
Livros			
Sites de internet			

13. Quantos livros você leu no último ano?

() Um () Dois () Três () Quatro ou mais

14. Você lê poesia?

Sim () Não() Por quê? _____

15. Você acha que os jovens gostam de ler poesia?

Sim () Não () Por quê? _____

16. A poesia tem que ter rima e métrica?

Sim () Não () Por quê? _____

17. A poesia fala só de amor?

Sim () Não() Por quê? _____

18. A poesia pode refletir sobre o cotidiano?

Sim () Não () Por quê? _____

19. Para que serve a poesia?

21. Para você, é possível utilizar o texto poético como objeto de estudo em outras disciplinas além da disciplina de Língua Portuguesa?

Sim () Não() Por quê?

21. Você tem dificuldade de trabalhar o texto poético?

Sim () Não () Por quê?

22. Quais são suas dificuldades ao ler um texto poético?

23. Seus alunos têm dificuldade de interpretar um texto poético?

() Sim ()Não ()alguns

24. A que você atribui a dificuldade de interpretar poesia de seus alunos?

25. Você considera que os livros didáticos fazem um trabalho adequado com o texto poético?

() Sim ()Não Por quê?

26. Além dos aspectos trabalhados no livro didático referentes à poesia, quais outros você acha relevantes?

27. Você acha que as academias têm capacitado adequadamente o professor para trabalhar o texto literário em sala de aula, em especial a poesia?

() Sim ()Não Por quê?

28. Você considera que a biblioteca da escola tem um acervo adequado para se trabalhar a poesia na escola?

Sim Não

Por quê? _____

29. Com que frequência você lê poesia para seus alunos?

- diariamente
 semanalmente
 mensalmente
 raramente
 não lê

30. Você sugere a leitura de poesia para seus alunos?

Sim Não Às vezes Raramente Nunca

31. Com que frequência você trabalha a música com seus alunos?

Sempre Às vezes Raramente Nunca

32. Você já trabalhou poesia e música juntas na sala de aula?

Sim Não

Por quê? _____

33. Se sim, qual foi a reação de seus alunos?

34. A escola disponibiliza de alguma tecnologia que lhe permite trabalhar a música na sala de aula?

Sim Não Qual(is)? _____

35. Marque o grau de importância que você considera para trabalhar poesia e música na escola:

- não é importante
 pouco importante
 importante
 muito importante

Obrigada por sua contribuição!

APÊNDICE C



PROFLETRAS

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras
Professora Mestranda: Elaine Aparecida de Oliveira Assunção
Orientador: Prof. Edson Santos de Oliveira
Escola Municipal Dulce Maria Homem

Questionário Pós-oficinas

Nome: _____

1. O que é poesia?

2. Para que serve a poesia?

3. O seu gosto por poesia mudou após as oficinas?

() Sim () Não

Por quê? _____

4. Você considera importante estudar poesia na escola?

() Sim () Não

Por quê? _____

5. Você considera o texto poético difícil de interpretar?

() Sim () Não Por quê?

6. O que mais lhe chama atenção quando lê uma poesia?

() O assunto () As rimas () A musicalidade e o ritmo () O visual

() Outro Qual? _____

7. O que você achou do trabalho com a poesia e música juntas?

8. Letra de música é poesia? Explique.

() Sim () Não

9. A leitura em voz alta ajuda a compreender melhor o ritmo do poema?

() Sim () Não Explique.

10. Você acha que o ritmo do poema e a musicalidade (uso de rimas, sequência de vogais e consoantes com sons semelhantes) ajudam a compreender melhor o poema?

() Sim () Não Explique.

11. Após as oficinas, o seu gosto pela MPB mudou? Explique?

12. Qual a sensação que você tem ao ler ou ouvir um poema?

13. Sobre o que a poesia fala?

14. Que elementos você acha importantes para compreender a poesia? Explique?

15. O que você pôde aprender com as oficinas?

16. Gostaria de dar opinião, sugestão?

Obrigada por sua contribuição!

APÊNDICE D



U F *m* G



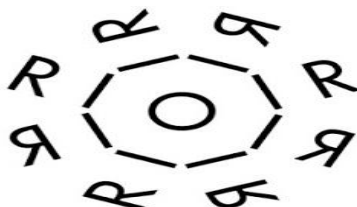
Universidade Federal de Minas Gerais
 Faculdade de Letras
 PROFLETRAS- Mestrado Profissional em Letras
 Professora Mestranda: Elaine Aparecida de Oliveira Assunção
 Orientador: Prof. Edson Santos de Oliveira
 Escola Municipal Dulce Maria Homem

Nome: _____

DIAGNÓSTICO INICIAL

Leia os poemas a seguir e depois responda ao que se pede:

Poema I:



Rio: o ir de Arnaldo Antunes

O poema de Arnaldo Antunes forma uma imagem. O que ela representa?

O poema tem uma maneira correta de se ler? Por quê?

A posição das letras do poema interfere no sentido do texto? Explique.

Explique o título do poema.

Poema II:

A Chuva

A chuva derrubou as pontes. A chuva transbordou os rios.
 A chuva molhou os transeuntes. A chuva encharcou as
 praças. A chuva enferrujou as máquinas. A chuva enfureceu
 as marés. A chuva e seu cheiro de terra. A chuva com sua
 cabeleira. A chuva esburacou as pedras. A chuva alagou a
 favela. A chuva de canivetes.
 [...] Arnaldo Antunes

Todas as frases do texto começam com “a chuva”. Explique o que essa repetição sugere?

Qual recurso foi mais utilizado no poema: o visual, ou sonoro? Explique.

A palavra chuva tem alguns sinônimos como: aguaceiro, carga d'água, pé-d'água, borrasca, tempestade, temporal, pé de água, salseiro, pancada, chuveiro, aguada, pancada de água, dilúvio, tromba d'água, salseirada, bâtega, chuvada, chubarada.

Se substituíssemos a palavra chuva no poema por algum desses sinônimos, o sentido do poema continuaria o mesmo? Explique.

Pássaro em vertical

Cantava o pássaro e voava
 Cantava para lá
 Voava para cá
 Voava o pássaro e cantava
 De
 Repente
 Um
 Tiro
 Seco
 Penas fofas
 Leves plumas
 Mole espuma
 E um risco
 Surdo
 N
 O
 R
 T
 E
 S
 U
 L

[Fonte: NEVES. Libério. Pedra solidão. Belo Horizonte: Movimento Perspectiva, 1965. In:http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/ativ_port2.pdf acesso em 10/07/2016. Prova Brasil]

Observe a disposição das palavras do texto, a grafia de algumas letras e a forma. O que isso provoca no texto?

Que sentido podemos atribuir às palavras cá e lá?

Por que a partir da quinta linha as palavras do texto começam a ter uma disposição diferente?

Que efeito de sentido o vocábulo “de repente” causa no texto?

Explique a expressão: “Tiro Seco”

Por que o texto passa a ser escrito com uma palavra apenas em cada linha?

Que significado podemos dar ao trecho “E um risco /Surdo”?

Que efeito de sentido podemos atribuir à forma como as palavras Norte e Sul foram escritas no texto?

O título do texto é apropriado ao texto? Explique.

Você acha que a parte visual do texto contribuiu para a compreensão dele? Explique.

APÊNDICE E

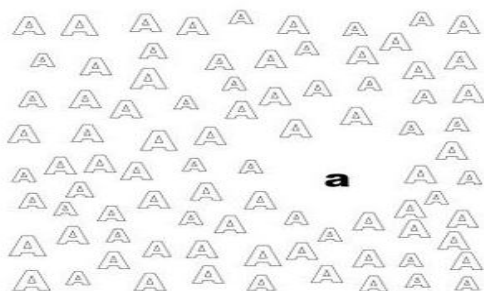


Universidade Federal de Minas Gerais
 Faculdade de Letras
 PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras
 Professora Mestranda: Elaine Aparecida de Oliveira Assunção
 Orientador: Prof. Edson Santos de Oliveira
 Escola Municipal Dulce Maria Homem

Diagnóstico Final

Nome: _____

Leia os poemas a seguir e depois responda ao que se pede:



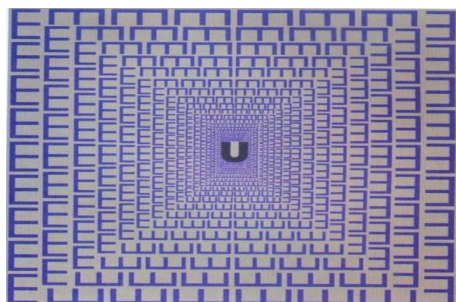
- O título do poema ao lado, de *Tchello D' Barros*, reflete o que as imagens denunciam. Observando as imagens, qual seria o título do poema?

- A () Tolerância
 B () União
 C () Preconceito
 D () Igualdade

Tchello D'Barros

- O que pode representar a única letra **a** minúscula e na cor preta no poema?

- O poema faz uma crítica. Qual é a crítica contida no poema?



Observe o poema ao lado e responda:

- Que palavra é formada no poema? _____

- O que a repetição da letra **E** pode significar?

- Explique a relação entre a posição da letra **U** e o título do poema. _____

Umbigo, Avelino de Araujo

Poeminhas cinéticos de Millôr Fernandes:

Era um homem bem vestido
Foi beber no botequim
Bebeu muito, bebeu tanto
Que

s_a i_u
de
l á
a_s s_i m.

As casas passavam em volta
Numa procissão sem fim
As coisas todas rodando

Assim
assim assim assim
assim assim assim
assim assim assim
assim assim assim
assim assim assim
assim assim assim
assim assim assim

- Observe a imagem do texto. O que ela forma?

- Há no poema dois versos que não seguem uma linearidade. Explique o sentido de cada um deles.

- Explique o humor do poema.

Leia o poema a seguir *Trem de Ferro* (Poema de Manuel Bandeira musicado por Tom Jobim)

Café com pão
Café com pão
Café com pão

Virgem Maria que foi isto
maquinista?

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Café com pão

Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo
Na fornalha
Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força

Oô...
Foge, bicho
Foge, povo
Passa poste
Passa pato
Passa boi
Passa boiada
Passa galho
De ingazeira
Debruçada
Que vontade
De cantar!

Oô...
Quando me prendero
No canaviá
Cada pé de cana
Era um oficiá
Ôô...

Menina bonita
Do vestido verde
Me dá tua boca
Pra matá minha sede

Ôô...
Vou mimbora vou mimbora
Não gosto daqui
Nasci no sertão
Sou de Ouricuri

Ôô...
Vou depressa
Vou correndo
Vou na toda
Que só levo
Pouca gente
Pouca gente
Pouca gente...

- Qual recurso foi mais utilizado no poema: o visual, ou sonoro? Ou os dois. Explique.

- O que a repetição de alguns versos confere ao poema?

- O que essa repetição representa?

- Há no poem dois versos mais longos. O que eles representam?

- O verso “virgem Maria que foi isto maquinista?” traz uma assonância (repetição da vogal i). O que essa repetição sugere?

- Observe que os versos curtos têm um ritmo. Qual é a relação do ritmo com o objeto descrito?

- Entre as estrofes aparece um mesmo encontro (ôo). Que relação você vê entre esse encontro e o título?

- Por que na maior parte do poema os versos são curtos?

- O poema sugere alguma imagem?

- Observe que o poema começa com um ritmo lento. Esse ritmo fica um pouco mais acelerado a partir de um verso. Aponte-o.

- Há três estrofes no poema que fazem parte da cultura popular (músicas folclóricas). Destaque-as.

- Em uma das estrofes há palavras da linguagem oral. Que efeito de sentido elas sugerem?

- Que relação você vê entre as estrofes e a viagem do trem?
