

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE
ARAGUAÍNA- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE
LÍNGUA E LITERATURA**

LEOMAR ALVES DE SOUSA

**“PROJETO POETAS NA ESCOLA”: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DAS
PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DE POESIAS**

ARAGUAÍNA 2019

LEOMAR ALVES DE SOUSA

**“PROJETO POETAS NA ESCOLA”: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DAS
PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DE POESIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins (PPGL/UFT), câmpus de Araguaína, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura.

Orientadora: Prof. Dra. Eliane Cristina Testa

ARAGUAÍNA
2019

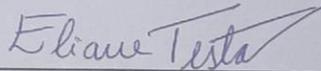
LEOMAR ALVES DE SOUSA

**“PROJETO POETAS NA ESCOLA” : UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DAS
PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DE POESIAS**

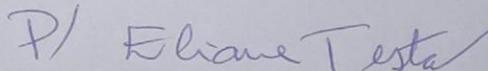
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre sob orientação da Profa. Dra. Eliane Cristina Testa.

Aprovada em: 24 / 05 / 2019

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Eliane Cristina Testa (Orientadora)



Profa. Dra. Rita de Cássia Silva Dionísio Santos (UNIMONTES-MG)



Profa. Dra. Maria José de Pinho (UFT)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

A474□ ALVES DE SOUSA, LEOMAR.
"PROJETO POETAS NA ESCOLA": UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA
DAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DE POESIAS. / LEOMAR
ALVES DE SOUSA. – Araguaína, TO, 2019.
159 f.
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2019.
Orientadora: ELIANE CRISTINA TESTA

1. Letramento literário. 2. Ensino Fundamental. 3. Poesia. Poetas na
Escola. 4. Formação de Professores. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

DECICATÓRIA

Dedico a meu pai Domingos Rodrigues de Sousa (*in memoriam*) e à minha mãe, Luzia Alves de Sousa, por todos os esforços que fizeram para que eu e meus irmãos tivéssemos acesso à escola!

À minha amiga professora Francisca Lopes da Silva, por ter idealizado o “Projeto Poetas na Escola”.

Aos colegas professores, ao diretor Carlos Ribeiro Lopes e ao corpo discente da Escola Estadual Vila Nova!

Às centenas de alunos que ao longo de quase vinte anos deram vida ao “Projeto Poetas na Escola” por meio de cada poesia gerada na mente e no coração e que foi lançada ao papel!
A todas as pessoas que no espaço mais secreto de suas gavetas escondem seus escritos poéticos!

AGRADECIMENTOS

Ao Ser Superior que me mantém a fé e a perspectiva de contribuir com a qualidade da educação desse país;

À minha orientadora, professora doutora Lia Testa, que me orientou brilhantemente com sua paixão pela literatura e constante disposição para as leituras, para as discussões e para novos aprendizados;

Aos professores, coordenador e todos os colaboradores do PPGL-UFT que contribuíram em meu percurso de formação;

Aos professores da banca de qualificação e defesa da dissertação, Dra. Rita de Cássia Silva Dionísio Santos, Dr. Márcio Araújo de Melo e Dra. Maria José de Pinho, pela leitura criteriosa, contribuições e sugestões pertinentes à pesquisa.

Aos meus amigos, Edileuza Araújo, Nilo Marinho e Núbia Régia que em momentos de confraternização suavizaram as leituras difíceis dos textos teóricos;

A todos os meus professores da Educação Básica por me despertarem o prazer pela leitura e pela escrita, em especial a professora Waudinê Cardoso Brandão por ter me despertado a motivação pela sala de aula e pela literatura;

Meu carinhoso agradecimento à professora e amiga Cícera Barroso de Sampaio, por ter aberto as portas de sua biblioteca particular para que eu tivesse acesso à literatura em tempos remotos quando a oferta de livros era ainda mais escassa do que nos dias atuais;

À amiga Aylizara Reis por me manter alerta aos prazos e editais no decorrer do processo seletivo de ingresso no mestrado.

O poeta

Poeta é aquele que se expressa
Através de versos e estrofes
E vai até o fundo do seu coração.

O poeta, através de belas palavras,
Encanta o leitor.
Ele toca o seu coração
Com apenas um verso.

Poeta faz rir,
Poeta faz chorar,
Pois a melhor coisa que ele faz
É nos emocionar.

Efraim Lopes,
aluno do 9º ano, da Escola Est. Vila Nova, em 2013

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as práticas de letramento literário, no ensino fundamental em uma escola pública de Araguaína, que possibilita diferentes trabalhos de leitura e de produção de texto poético. Metodologicamente aplicamos questionários e realizamos entrevistas com professores e alunos da Escola Estadual Vila Nova, bem como a realização de oficinas voltadas às estratégias metodológicas do ensino de poesia, como forma de contribuição ao processo de formação continuada dos docentes. A metodologia empregada foi pesquisa-ação de cunho qualitativo. Quanto à análise dos dados gerados, se deu pelo viés da sociocrítica e interpretação hermenêutica. Como fundamentação teórica sobre formação do leitor literário pela perspectiva do letramento literário, utilizamos como principais autores: (i) Cosson (2014a, 2014b); (ii) Soares (2012), (iii) Freire (2003), (iv) Colomer (2007), (v) Kleiman (2002 e 2008), (vi) Compagnon (2012), (vii) Candido (2017) entre outros. Quanto aos aspectos teóricos da poesia, acionamos os seguintes autores: (i) Sorrenti (2009); (ii) Gebara (2012), (iii) Goldstein (1998 e 2001), (iv) Siqueira (2012) e (v) Micheletti (2006), (vi) Aristóteles (1981), Paz (2012) e (vii), (viii) Pinheiro (2018) e Franco; Testa (2017). Na tentativa de verificar e analisar como a poesia está inserida no currículo escolar, utilizamos os seguintes documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclo, de língua portuguesa (1998), BNCC (2018), Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino do Estado do Tocantins (2009) e Documento Curricular do Tocantins (2018). Além disso, a partir das análises de dados trazemos reflexões sobre as percepções didático-metodológicas sobre letramento literário, assumidas pelos professores de língua portuguesa da escola pesquisada, as percepções dos alunos de 9º ano sobre poesia, e ainda empreendemos a análise do “Projeto Poetas na Escola”, desenvolvido na escola-campo de pesquisa, e também de diversas poesias de alunos publicadas em diferentes edições do livro homônimo ao projeto em questão. Os resultados obtidos evidenciam que na rede estadual de ensino do Estado do Tocantins, a escola tem um projeto piloto de letramento literário por meio de leitura e de escrita de poesias pelos alunos, considerando a edição e a publicação de nove (09) edições do livro “Poetas na Escola”, ao longo de aproximadamente dezoito (18) anos. Por outro lado, a partir das percepções didático-metodológicas dos professores, percebemos a necessidade da realização de formação continuada dos professores, por meio de estudos teóricos e de realização de oficinas pedagógicas, principalmente, no sentido de oportunizar aos docentes, uma diversidade de metodologias e de atividades relativas à leitura e escrita de poesias, para garantir melhores resultados no processo de letramento literário dos alunos.

Palavras-Chave: Letramento literário. Ensino Fundamental. Poesia. Projeto Poetas na Escola. Formação de Professores.

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate the practices of literary literacy in elementary education in a public school in Araguaína, which allows different reading and production of poetic text. Methodologically we applied questionnaires and conducted interviews with teachers and students of the state school Vila Nova, as well as workshops focused on the methodological strategies of teaching poetry, as a form of contribution to the process of continuing training of teachers. The methodology used was qualitative action research. As for the analysis of the data generated, it was given by the sociocritic bias and hermeneutic interpretation. As a theoretical basis on the training of the literary reader from the perspective of literary literacy, we used as main authors: (i) Cosson (2014a, 2014b); (ii) Soares (2012), (iii) Freire (2003), (iv) Colomer (2007), (v) Kleiman (2002 and 2008), (vi) Compagnon (2012), (vii) Candido (2017) among others. As for the theoretical aspects of poetry, we triggered the following authors: (i) Sorrenti (2009); (ii) Gebara (2012), (iii) Goldstein (1998 and 2001), (iv) Siqueira (2012) and (v) Micheletti (2006), (vi) Aristotle (1981), Paz (2012) and (vii), (viii) Pinheiro (2018) and Franco; Testa (2017). In an attempt to verify and analyze how poetry is inserted in the school curriculum, we use the following official documents: National curricular parameters, third and fourth cycle, of Portuguese language (1998), BNCC (2018), Curricular referential of State of Tocantins (2009) and Tocantins Curricular document (2018). Moreover, from the data analysis we bring reflections on the didactic-methodological perceptions about literary literacy, assumed by the Portuguese teachers of the school researched, the perceptions of students of 9th year about poetry, and still we undertake the analysis of the “Poets at School”, developed in the school-field of research, and also of several poetry of students published in different editions of the book namesake to the project in question. The results obtained show that in the state teaching network of the State of Tocantins, the school has a pilot project of literary literacy through reading and writing of poetry by students, considering the edition and the publication of nine (09) editions of the book “Poets at School”, over the course of approximately eighteen (18) years. On the other hand, based on the didactic-methodological perceptions of teachers, we perceive the need for the accomplishment of continuing training of teachers, through theoretical studies and the realization of pedagogical workshops, mainly in the sense of giving opportunity for teachers, a diversity of methodologies and of activities related to reading and writing poetry, to ensure better results in the process of literary literacy of students.

Key words: Literary Literacy. Elementary School. Poetry. Project Poets at School. Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALE-	Aprofundamento em Leitura e Escrita
BNCC-	Base Nacional Comum Curricular
DCT-	Documento Curricular do Tocantins
DREA-	Diretoria Regional de Ensino de Araguaína
EJA-	Educação de Jovens e Adultos
IES-	Instituições de Ensino Superior
LD-	Livro didático
LDB-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC-	Ministério da Educação
PCN-	Parâmetros Curriculares Nacionais
P.P.P-	Projeto Político Pedagógico
SEDUC-TO	Secretaria de Educação e Cultura do Tocantins

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Interior da Biblioteca Escolar Anaídes Brito Miranda.....	36
Figura 2. Livros de Poesias do acervo da biblioteca escolar	37
Figura 3. Sumário do livro Para Viver Juntos, 6º ano	37
Figura 4. Sumário do livro Para Viver Juntos, 7º ano.....	37
Figura 5. Sumário do livro Para Viver Juntos, 8º ano	38
Figura 6. Texto de apresentação do livro “Poetas na Escola”.....	94
Figura 7. Texto de apresentação do livro “Poetas na Escola III”.....	95

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O ENSINO DE LITERATURA: ALGUMAS PERSPECTIVAS E DIRETRIZES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	18
2.1 O ensino de literatura: quanto ao papel do professor e da escola.....	18
2.1.2 A biblioteca escolar como espaço de letramento literário	23
2.2. A poesia como recurso metodológico das estratégias de letramento literário	28
2.2.1 O que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) sobre o ensino de poesia?	30
2.2.2 Perspectivas de leitura e ensino de poesia no referencial curricular da rede estadual de ensino do Tocantins	32
2.2.3 Orientações didático-metodológicas de ensino de poesia na coleção de livros didáticos de português, adotada pela escola pesquisada.....	35
2.2.4 A poesia como habilidade de leitura e de produção de textos na BNCC (2018)	43
2.2.5 O Documento Curricular do Tocantins (DCT) e as orientações para o letramento literário.....	47
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	52
3.1 Procedimentos de geração de dados no contexto escolar	52
3.2 A pesquisa-ação como metodologia científica para análise de dados.....	53
3.3 Do recorte e do modo de análise.....	54
3.4 Realização de oficinas de metodologia de ensino de poesias como momento de formação continuada dos professores participantes da pesquisa.....	57
3.5 Caracterização socioespacial da escola campo de pesquisa.....	59
3.6 Perfil dos participantes da pesquisa	60
3.7 Caracterização dos professores colaboradores da pesquisa.....	60
3.8 Caracterização dos alunos colaboradores da pesquisa	63

3.9 Apresentação do projeto “poetas na escola”	64
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	73
4.1 Análise de questionários respondidos pelos alunos: atravessamentos poéticos	73
4.1.1- Na sua casa há livros de literatura? Comente.....	74
4.1.2- Na sua família, há pessoas leitoras? Comente.....	78
4.1.3- O que é poesia para você?.....	81
4.1.4- Como você tem acesso à poesia?	85
4.1.5- O que a leitura ou a produção escrita de poesia pode trazer para a sua vida?.....	90
4.2 Descrição e análise dos textos de “apresentação” de duas diferentes edições do livro “Poetas na Escola”	93
4.3 Descrição e análise de poesias de diferentes edições do livro “Poetas na Escola”	97
4.3.1 Bloco (i): Natureza e Meio Ambiente	98
4.3.2 Bloco (ii): percepções de si e de suas emoções	102
4.3.3 Bloco (iii): subjetivismo juvenil (amor, amizades)	106
4.3.4 Bloco (iv): poesias com temáticas relacionadas às questões sociais.	109
5 PERCEPÇÕES DIDÁTICO- METODOLÓGICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES	119
5.1 Oficinas de ensino de poesias como proposta didático-metodológica para a prática dos professores.....	125
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	141
Apêndices	148
Apêndice 1: Questionário direcionado aos alunos	149
Apêndice 2: Questionário direcionado aos professores	150
ANEXOS	151
Anexo 1: Atividades da Oficina Estratégias Metodológicas de ensino de poesias	152

Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a professora.....	154
Anexo 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais ou responsáveis por aluno menor de idade.....	156

1 INTRODUÇÃO

A literatura, pensada como uma das principais formas artísticas de expressão humana, constitui-se como objeto cultural de grande importância em diferentes sociedades, mesmo diante do advento da tecnologia através da popularização do acesso à internet. Sendo a literatura elemento da constituição do homem como sujeito em constante interação com o meio em que vive e com seus semelhantes, há que se refletir sobre seu papel e os usos que se tem feito dela no atual cenário em que vivemos; sobretudo analisar os modos que o objeto literatura tem sido abordado no ambiente escolar junto às crianças, jovens e adolescentes.

Muito se tem discutido acerca do ensino de literatura no âmbito educacional brasileiro, de modo que a maioria das discussões giram em torno da constatação de que a escola não tem conseguido formar com eficiência sujeitos leitores. O ensino de literatura, na perspectiva do letramento literário, tem sido o grande anseio e também motivo de preocupação dos professores de literatura no cenário da escola brasileira atual.

Para Tzvetan Todorov (2014) “A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características”. Sendo assim, é pressuposto que o ensino de literatura se dissemine a partir de múltiplos diálogos que sejam marcados pela interação entre escola e alunos, tendo o professor de literatura como o principal mediador deste diálogo, que deve ter como finalidade maior o letramento literário da criança e adolescente; que na maioria das situações não têm o hábito da leitura fomentado pela família, pois como afirma Neusa Sorrenti (2009) “Do mesmo modo que a narrativa, a poesia para a criança se viu e se vê ligada à escola. Destina-se, geralmente, à escola a tarefa de criar no aluno o gosto pela poesia. ”

Desse modo, a partir do Projeto “Poetas na escola”, desenvolvido deste o ano de 2001 até os dias atuais, numa escola pública da cidade de Araguaína, e sob a perspectiva do letramento literário, tendo como objeto de investigação o ensino de poesia, no ensino fundamental, propomos analisar os pressupostos metodológicos adotados pela escola e pelos professores, verificando as suas contribuições para a efetivação do letramento literário, bem como refletir

criticamente sobre o papel do professor enquanto mediador desse processo de formação leitora do aluno.

Partindo da concepção de letramento literário defendida por Rildo Cosson (2014a, p. 16) como prática social da literatura, perpassando os processos de leitura e de escrita literária, buscamos por meio deste trabalho responder em especial seis questões que estão relacionadas abaixo:

- 1- Como o professor pensa a poesia?
- 2- Como o professor trabalha a poesia com os alunos?
- 3- O que o professor da escola pesquisada acha que o projeto “Poetas na Escola” fomenta?
- 4- O que é a poesia para o aluno?
- 5- Como o aluno tem acesso à poesia?
- 6- O que a leitura ou a produção escrita de poesia pode trazer para a vida do aluno?

Este estudo teve como objetivo verificar como o ensino de poesias pode contribuir para o letramento literário em turmas do ensino fundamental, considerando as múltiplas possibilidades de leitura e de escrita propiciadas pela linguagem poética. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular do Tocantins, assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa tratam da especificidade do texto literário e do tratamento que a escola deve dar a este como forma de proporcionar ao educando diferentes possibilidades de uso da linguagem oral e escrita a partir do ensino de diversos gêneros textuais, dentre eles a poesia.

No intuito de ampliar a discussão e análise acerca do letramento literário por meio do ensino de poesias, utilizamos como fundamentação teórica os estudos de Compagnon (2009), Cosson (2014), Todorov (2014), Siqueira (2012), Jouve (2012), Sorrenti (2009), Jolibert (1994), De Nicola (1995) e ainda os documentos didáticos- pedagógicos que versam sobre as orientações metodológicas do ensino de leitura e escrita, tais como os PCN de Língua Portuguesa (1998), Referencial Curricular do ensino fundamental do Tocantins (2009), BNCC, Documento

Curricular do Tocantins (2018), bem como o livro didático adotado pela escola-campo desta pesquisa.

Metodologicamente este trabalho se desenvolveu a partir de pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, em que foram realizadas observações na escola pesquisada, entrevistas a alunos e professores, realização de oficinas de metodologia de ensino de poesias junto aos professores de língua portuguesa envolvidos na pesquisa, análise de poesias de diferentes edições do livro “Poetas na Escola”, bem como revisão bibliográfica para dar sustentação às discussões empreendidas neste estudo.

Quanto ao critério de escolha da escola campo de pesquisa, se deu pela relevância social do “Projeto Poetas na Escola”, que é realizado na Escola Estadual Vila Nova, na periferia da cidade de Araguaína, em que muitos alunos vivem em situações de vulnerabilidade social, tais como: ausência da figura paterna e/ou materna, exposição ao tráfico de drogas, moradias insalubres, ao ponto de tematizarem suas vivências nas poesias que escrevem. A escolha dessa escola para a pesquisa se justifica ainda pelo fato de atuarmos nela como professor de língua portuguesa, o que nos deu a percepção da necessidade de realização da pesquisa com vistas a contribuir com a formação continuada dos professores participantes.

O trabalho está estruturado em seis seções ou capítulos a partir da introdução, as quais apresentam o tema da pesquisa, os objetivos, a metodologia e os resultados. No capítulo seguinte apresentamos considerações teóricas e abordagens metodológicas sobre o ensino de literatura na escola, a partir dos documentos oficiais que servem para orientar as práticas pedagógicas dos professores. No terceiro capítulo, é apresentada a metodologia da pesquisa, bem como o tipo de análise e a caracterização dos participantes e da escola-campo. Já no quarto capítulo apresentamos as análises dos dados gerados a partir das entrevistas com os alunos. Analisamos os prefácios de duas diferentes edições do livro “Poetas na Escola”, enfatizando as análises de diferentes poesias produzidas pelos alunos e no quinto capítulo apresentamos as percepções didático-metodológicas de letramento literário por meio dos relatos dos professores participantes da pesquisa.

Os resultados evidenciam que por meio do “Projeto Poetas na Escola”, a equipe de professores participantes da pesquisa desenvolve um consistente projeto de letramento literário,

considerando os poemas produzidos pelos alunos e reunidos sistematicamente em nove edições do livro “Poetas na Escola”, publicadas com apoio da Secretaria Estadual de Educação Esporte e Cultura (SEDUC). Esse projeto além de favorecer o desenvolvimento de habilidades linguísticas dos alunos participantes cumpre seu papel de inserção social, especialmente, quando pensamos no direito à literatura que com tanta propriedade e ênfase defendeu Antonio Candido ([1988] 2017), e mais do que nunca, as ideias defendidas pelo autor se fazem atuais dadas as condições que se encontra a educação no Brasil, tendo em vista que temos uma grande parcela da população à margem da literatura.

Mesmo diante do desenvolvimento desse projeto concretizado a partir da mediação dos professores que atuam na escola, percebemos a necessidade que estes professores têm quanto a participação em momentos de formação continuada que lhes auxilie na adoção e diversificação de estratégias metodológicas voltadas ao ensino de poesia e à formação de leitores literários.

2 O ENSINO DE LITERATURA: ALGUMAS PERSPECTIVAS E DIRETRIZES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

2.1 O ensino de literatura: quanto ao papel do professor e da escola

A escolarização da literatura é uma grande demanda educacional no contexto das escolas brasileiras, tendo em vista o modo descontínuo e aleatório como é ensinada na maioria das escolas de educação básica, desde os primeiros anos do ensino fundamental. Todorov (2014) denuncia que “Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos”. Isso evidencia a necessidade de a escola atentar-se para as metodologias com que tem direcionado o ensino de literatura aos alunos, pois conforme defende Antoine Compagnon (2012): “A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio [...] de preservar e transmitir a experiência dos outros”. Ainda na defesa da escolarização da literatura, Leyla Perrone- Moisés (2016) enfatiza que “[...] a leitura de boas obras literárias começa nas famílias em que há leitores [...]. E continua na escola, onde os professores têm por função mostrar que a literatura é um prazer, e não uma obrigação”. Embora a autora enfatize a “leitura de boas obras literárias” pela família como forma de motivar as crianças a lerem, pensamos que essa classificação não deva ser o enfoque e/ou critério para que se disponha livros para as crianças lerem, até porque o que um leitor considera como “boa literatura” pode não ter a mesma apreciação por outros leitores, tendo em vista a subjetividade de cada pessoa.

Em contextos sociais das periferias urbanas constituídas por famílias, em que a maioria dos adultos não tem o hábito da leitura e da escrita, ou mesmo não são alfabetizados, a questão do letramento literário da criança recai totalmente sobre a escola, por ser esta o único ambiente em que a criança tem contato com textos da esfera literária, como alerta Ebe Maria de Lima Siqueira (2012) a respeito da carência de literatura entre o público infantil das camadas populares:

Com o advento da imprensa, a reprodução e, conseqüentemente, a circulação do livro em formato de *códex* aumentou consideravelmente, mas o livro ainda continuou por longo tempo sendo considerado artigo de luxo, distante do universo das crianças, principalmente se oriundas de classes populares. (SIQUEIRA, 2012, p.48)

Como podemos observar o que aponta a autora, o livro ainda é um “artigo de luxo”, um objeto caro, por vezes, nem sendo um desejo ou necessidade premente da grande massa, pois se pensarmos que há situações em que algumas famílias não têm como fornecer nem os requisitos básicos necessários à sobrevivência, então a literatura estaria muito distante de se configurar como um bem essencial. Portanto, não é nada nova a discussão sobre a responsabilidade ou “influência” que o adulto exerce na formação da criança leitora.

Dentro dos contextos familiares, a relação entre pessoas leitoras e as crianças pode contribuir para que as crianças se sintam motivadas a ler. A respeito disso Fernanda Leopoldina Viana (2012) defende que “[a] motivação para aprender a ler será diretamente proporcional ao estatuto social e afetivo que a leitura tiver para a família e para o aprendiz de leitor. Quando há hábitos de leitura na família, desenvolver um sentimento de pertença a esta família passará por ser leitor. (VIANA, 2012, p. 14). Assim, percebemos o quanto é importante a presença da família no percurso de leitura dos indivíduos. Por isso, acreditamos que essa seja uma questão bastante pertinente de se abordar ao discutirmos letramento literário em comunidades periféricas, como propomos analisar nesta pesquisa, no capítulo 4, no item 4.1.2.

Dessa maneira, parece que a falta de reconhecimento da importância da literatura, em grande parte das classes populares, que têm poucas práticas de leitura e de escrita literária gera uma desvantagem muito grande em relação àquelas em que a família sabe da importância da leitura literária. Desde cedo, esta criança que não tem contato com a literatura será impossibilitada e privada de toda a riqueza estética e o encantamento que se encontram nos conteúdos literários.

Nessa circunstância a escola coloca-se como mediadora entre a criança e a literatura. Por isso é necessário um olhar atento aos modos como a escola faz (ou deixa de fazer) esta mediação entre a criança e a literatura, visto que o papel da escola na figura do professor é de suma importância para a formação do leitor literário, como ressalta Siqueira (2012):

A mediação de leitura baseada em pressupostos e estratégias que priorizem a fruição estética, possível apenas com o texto literário, pode levar alunos e professores a verem na leitura literária um caminho para a humanização do homem, que deixará de ser dividido em faixas etárias de idade, ou por classes sociais, porque a literatura como, de resto, toda a arte, deve ser direito de todos. (SIQUEIRA, 2012, p. 54)

Pensando nessa questão da literatura como via para a humanização do homem, como nos diz a autora acima, e lembrando das defesas de Candido ([1988] 2017), que diz que a literatura “[...] nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza.” (CANDIDO, [1988] 2017, p.188), podemos entender que a literatura nem sempre irá assumir uma função prática na vida dos leitores, mesmo assim devemos considerar as possibilidades que o texto literário tem de sensibilizar o ser humano na compreensão das relações que se tecem na sociedade entre os sujeitos, rumo a convivências mais significativas. Porém, é importante destacar que não estamos falando de uma humanização ingênua, em que todos seremos modelos exemplares de humanos, mas sim, pensarmos que essa “humanização”, defendida por Candido ([1988] 2017), é para nos habilitar a nos aprofundarmos em nossas dimensões humanas, com todas as mazelas que elas implicam.

Se a arte é humanizadora e a literatura é arte, significa dizer que, além de ela proporcionar a fruição estética, a literatura deve sempre estar presente nas práticas de ensino, para o nosso desenvolvimento psíquico e cognitivo. Porém, ressaltamos que as atividades com a literatura (com a linguagem), não devem ser pretextos para análises gramaticais e/ou para o ensino de língua portuguesa. A literatura deve ser vista como possibilidades de levar a criança a experimentar situações e sensações que estão presentes ou além do seu contexto social, proporcionando-lhes o encantamento e descobertas diversas. Mas, no contexto escolar isso só é possível a partir do direcionamento do professor, ainda que ele não seja a única peça fundamental neste processo de escolarização da literatura e do letramento literário da criança.

Pensando o ensino de literatura às crianças e adolescentes cujas famílias nunca dispuseram de condições materiais ou mesmo formação literária suficiente para lhes dar acesso à literatura, a atuação do professor no ensino de literatura é determinante para a formação do leitor literário; como ressalta Sorrenti (2009), “Não basta selecionar bons textos e “despejá-los” sobre as crianças e deixar tudo por conta da magia das palavras. O professor e/ou mediador torna-se o dinamizador imprescindível para a criação de uma legítima oficina poética”

A ideia do professor como mediador de leitura nos faz pensar na dimensão dialógica que este assume no processo de letramento literário do aluno, pois enquanto mediador o professor deverá democratizar o acesso à literatura. Desse modo, ele jamais agirá como aquele que controla e determina o que a criança vai ler, mas conduzirá o processo apontando e sugerindo uma

diversidade de obras literárias que sejam capazes de despertar no leitor em formação o gosto pela leitura e a busca incessante por novas obras literárias, ampliando o repertório de leituras do aluno.

Esse processo que coloca o professor como mediador no percurso de letramento literário do aluno não é algo que se desdobra isoladamente no interior da sala de aula. Este processo demanda a existência de políticas públicas¹ voltadas para o livro e para a biblioteca escolar, porque mesmo diante de todos os avanços que houve nas últimas décadas, ainda necessitamos de ações mais pontuais e contínuas (rodas de leituras, conversas com escritores regionais, exposição de livros lidos, feira de trocas de livros usados, entre outras), que ampliem e assegurem a permanência de acervos literários nas escolas, favorecendo o acesso da criança à literatura.

Conforme ressaltou Sorrenti (2009), anteriormente, somente a providência de bons textos não é o suficiente para a efetivação do letramento literário da criança ou do adolescente/jovem. Há, portanto, que se definir direcionamentos para o ensino de literatura, pois como afirma Cosson (2014):

falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige (COSSON, 2014a, p. 23)

Neste sentido, o comprometimento do professor com a leitura literária é grande, pois ele deve contrapor a ideia de uma leitura mecânica (apenas de reprodução e não de construção crítica do sujeito), ou a leitura que a tudo é permitido sem critérios de avaliação e/ou de maturidade.

Na perspectiva de Cosson (2014), é necessário que o professor utilize metodologias que sejam favoráveis ao ensino prazeroso da literatura na escola, de modo que seja despertado no aluno o gosto pela leitura literária, tornando-o sujeito ativo nas práticas de letramento literário. Quando o autor fala em *círculo da reprodução ou da permissividade*, nos reportamos às práticas tradicionais de abordagem da literatura, em que, muitas vezes, essa é trabalhada no ambiente escolar de modo superficial, geralmente atrelada aos conteúdos gramaticais ou de produções textuais mal orientadas, incapazes de motivar o aluno a gostar de literatura.

¹ Embora o governo federal tenha implementado políticas públicas de fomento à leitura, a exemplo da Política Pública do Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL, (Decreto Nº 7.559 de 1º de setembro de 2011), que deu origem ao Projeto Vamos Ler! (2012), no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, observamos que tais políticas ainda não garantiram a atualização dos acervos das bibliotecas escolares, apenas definiram ações de promoção da leitura, mas que não se realizam sem o objeto livro.

Nesse sentido, o professor Hélder Pinheiro (2018), defende que a leitura de poemas em sala de aula, pelo professor, é uma atividade inicial que tem eficácia educativa insubstituível, pois é a partir desse primeiro contato do aluno com a poesia, promovido pelo professor, que ele irá desenvolver gestos de procura de outras leituras.

Ainda quanto ao ensino de literatura, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) nos orientam que:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p.27)

Considerando a extrema relevância dos PCN como documento orientador das práticas de ensino, é importante refletir nos modos como a escola procede quanto ao ensino de literatura, que comumente é de modo descontextualizado e relacionado à análise linguística. Desse modo, o professor pode assumir o papel de ressignificar o ensino de literatura para que a partir daí haja a formação do leitor literário.

O ensino de literatura na perspectiva do letramento literário está intimamente relacionado à práxis do professor, sendo este o principal mediador nas atividades de letramento em que o aluno deve ser levado a descobrir no texto literário múltiplas possibilidades de descobertas de mundos diversos e compreensão de sua própria realidade dentro da sociedade em que está inserido. Para Cosson (2014),

[a]s práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. (COSSON, 2014, p.47)

Ainda que o acesso à literatura tenha sido facilitado por meio da popularização do uso de aparelhos celulares com acesso à internet, nem todos os alunos têm facilidade de contato com a literatura no formato de livros impressos e muitas vezes nem por meio da internet, visto que nem todos dispõem desse recurso em suas residências e, às vezes na escola, esse acesso é negado ou

também se mostra limitado. Assim sendo, cabe ao professor e à escola articular meios possíveis que favoreçam o acesso da criança à literatura.

Uma das possibilidades é explorar o acervo literário da biblioteca escolar, mesmo que este seja pequeno. Lembremos que a biblioteca escolar é um ambiente muito rico (profuso e proífico) que pode e deve ser usado com fins de efetivar o letramento literário. Assim, a seguir, discutiremos “como” a biblioteca pode funcionar como mais um elemento dessa rede complexa, que é o letramento literário.

2.1.2 A biblioteca escolar como espaço de letramento literário

Na perspectiva de formação de leitores, os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram a existência da biblioteca escolar como condição favorável ao letramento do aluno:

A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros. (BRASIL, 1998, p.71)

A biblioteca é um ambiente escolar não somente onde se guarda os livros literários e de pesquisa existentes na escola, mas sobretudo é um espaço bastante propício às atividades de leitura, na concepção do letramento literário. Assim, é condição fundamental a existência de uma diversidade de livros (e uma quantidade adequada também de exemplares) na biblioteca escolar, de modo que estes livros estejam disponíveis e acessíveis ao aluno. Nesse sentido, Bernadete Campello (2010, p.13) por meio do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE) recomenda que em nível básico a biblioteca deve ter em seu acervo um título por aluno e em nível exemplar a partir de quatro títulos por alunos, além de outras fontes de leitura e pesquisa, tais como: enciclopédias, mapas, dicionários, almanaques, revistas, gibis etc.

Quanto ao papel da biblioteca escolar, Luiz Percival Lemes Brito (2015, p. 61), ressalta que “[n]o que tange à biblioteca, sua função precípua é a promoção de leitura, entendida como a oferta qualificada de livros [...]. Este pesquisador nos aponta significativamente qual é o papel da biblioteca escolar, ou seja, o de promover e/ou possibilitar a formação de leitores literários.

Entretanto, devemos considerar que o espaço físico da biblioteca não opera por si só, daí a necessidade e a importância do bibliotecário e do professor como mediadores de leitura no processo de formação de leitores.

Do ponto de vista funcional, percebemos que a realidade das bibliotecas escolares da Rede Estadual de Ensino do Estado do Tocantins nos apresenta um cenário preocupante, a saber:

- Geralmente as escolas não possuem servidores com formação acadêmica no curso de biblioteconomia.

Esse fator é um agravante no processo de formação do leitor literário, visto que o bibliotecário por formação é o profissional que tem condições técnicas para organizar o funcionamento da biblioteca, colaborando com o trabalho do professor como mediador de leitura.

- Professores com formações acadêmicas diversas, remanejados da função de docência, atuam como técnicos ou coordenadores de bibliotecas.

No que concerne à lotação dos técnicos ou coordenadores de bibliotecas, o Diário Oficial do Estado do Tocantins, Nº 4.387, de 12 de janeiro de 2017, estabelece “II- lotação de professores efetivos para as funções do setor pedagógico;”, que é corroborado adiante no mesmo documento: “§2º- Os professores que se encontrarem em Remanejamento de Função, devidamente autorizados pela Junta Médica Oficial do Estado, deverão ser lotados, conforme perfil, nas funções dos itens I e II.”

Como podemos observar essa determinação expressa no Diário Oficial do Estado do Tocantins, não especifica maiores detalhes referentes à formação e atuação dos coordenadores e técnicos de bibliotecas. Nada é definido ou orientado quanto a capacidade técnica e o papel desse professor enquanto técnico e coordenador de biblioteca. Desse modo, não há expectativas quanto a colaboração deste profissional como mediador no processo de letramento literário dos alunos.

Entretanto, o Regimento Escolar do Estado do Tocantins, contém as seguintes determinações quanto às funções do Coordenador de Apoio Pedagógico (incluindo aí os técnicos ou coordenadores de bibliotecas):

Art. 19 Cumpre ao coordenador de apoio pedagógico auxiliar o professor, apoiar o coordenador pedagógico nas atividades desenvolvidas na sala de vídeo, laboratórios e biblioteca.[...] II- quanto à biblioteca: a) organizar o acervo da UE e divulgá-lo periodicamente; b) monitorar o estudo individual, ou em grupo, dos alunos na biblioteca; c) controlar a entrada, saída e devolução do acervo da biblioteca, bem como a distribuição, o remanejamento e o recolhimento do livro didático, zelando pela sua conservação; [...] (TOCANTINS, p.19)

As especificações das atribuições do técnico ou coordenador de biblioteca, contidas nos itens a), b) e c) do Regimento Escolar, a princípio parecem contribuir com a expectativa de letramento literário do aluno. Mas quando confrontadas com as especificações do Diário Oficial, referentes à lotação destes servidores, podemos observar e questionar se estes professores remanejados da docência (geralmente por problemas de saúde) têm condições e disposição para gerenciar as atividades previstas para serem desenvolvidas pela biblioteca; sobretudo o atendimento aos alunos e professores no acesso aos livros.

- Muitas bibliotecas escolares funcionam em espaços físicos inadequados, como saletas apertadas, sem refrigeração adequada, às vezes sem ao menos ter mesas e cadeiras apropriadas para leitura.

A limitação quanto ao espaço físico para funcionamento da biblioteca escolar é um fator que pode dificultar bastante o contato dos alunos e dos professores com os livros, dando à biblioteca o status de depósito de livros, e não local de promoção da leitura. Além disso, essa não adequação do espaço físico também pode acarretar o impedimento de desenvolvimento de projetos e/ou ações oriundos de outras instituições (seja de IES ou não).

A inadequação do espaço físico da biblioteca escolar interfere na formação de leitores, pois a leitura é um processo que requer preparação, sobretudo boa acomodação para o leitor e silêncio como forma de concentração. Em bibliotecas que não oferecem estes requisitos, a leitura pode não ocorrer ou ocorrer de modo fragmentado ou com déficit.

Em escolas em que a biblioteca escolar é instalada em espaços físicos inadequados, o que resta ao professor mediador de leitura é orientar aos alunos que leiam dentro da sala de aula. E nem sempre essa leitura fragmentada (lembrando também que a maioria dos textos literários contidos nos livros didáticos são fragmentos) e com poucas condições de concentração é capaz de

levar o aluno a adquirir a significação adequada para a construção consistente de sua formação leitora, pois como defende Cosson (2014, p. 47) “As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. ”

- Acervo bibliográfico desatualizado e em alguns casos, em mal estado de conservação.

A desatualização e mesmo limitação do acervo bibliográfico das bibliotecas escolares dificulta a formação de leitores, visto que para que o aluno leia é necessário que haja um acervo com títulos variados, de modo que este aluno em processo de letramento literário possa ter acesso às diversas obras que proporcionem a ele o hábito da leitura.

- Por fim, há escolas que nem possuem bibliotecas em funcionamento, dada a falta de espaço físico e falta de servidor para atuar na função de técnico e coordenador de biblioteca.

A inexistência de biblioteca na escola é um fator que compromete significativamente a escolarização da literatura e do letramento literário. Em comunidades periféricas em que as famílias não têm condições financeiras e pouca formação letrada para aquisição de livros, a biblioteca escolar é uma importante via de acesso do aluno à leitura literária, ficando assim, impossibilitada onde não existe a biblioteca escolar.

Figura 1: Interior da Biblioteca Escolar Anaídes Brito Miranda



Fonte: arquivo do pesquisador

Quanto às condições físico-estruturais e mobiliárias da biblioteca da escola-campo desta pesquisa, observamos os seguintes aspectos: funciona em uma pequena sala, com infiltrações no telhado, com apenas 01(um) ventilador de parede, com poucas mesas e cadeiras o que acarreta uma impossibilidade de os visitantes poderem sentar para realizar com calma uma leitura (ou leituras). O acervo bibliográfico literário aparenta desgaste como: livros com capas rasgadas, livros descolados e até faltando páginas e alguns com aspecto de mofo devido à ação de goteiras existentes no teto. No período em que visitamos a biblioteca em pesquisa, constatamos que só haviam 11 (onze) títulos de livros de poesias, sendo eles: “Livro de Sonetos” (Vinícius de Moraes), “Nova Antologia Poética” (Mário Quintana), “Poesias Completas” (Cruz e Sousa), “O negro em versos” (org. Luiz Carlos dos Santos, Maria Galas e Ulisses Tavares), “Poesia marginal” (org. Fabio Weintraub), “Os escravos” (Castro Alves), “Nova antologia poética” (Vinícius de Moraes), “Poemas que contam a história” (coleção Literatura em minha casa), “Palavras de encantamento” (coleção Literatura em minha casa) e dois exemplares do livro “Desafios de cordel”, de César Obeid, como mostra a figura abaixo:

Figura 2: Livros de poesias do acervo da biblioteca escolar



Fonte: arquivo do pesquisador

Como podemos constatar, prevalece entre os títulos, obras de autores canônicos como Vinícius de Moraes, Mário Quintana, Castro Alves e Cruz e Sousa, o que não deve ser encarado

como um aspecto desfavorável, mas sim, como uma possibilidade de colocar os alunos em contato com autores e obras com reconhecido valor estético, temático e de grande expressividade poética. Também é oportuno destacar as obras “Poesia marginal” (coletânea organizada por Fabio Weintraub) e “Desafios de cordel”, de César Obeid. Tanto a poesia “dita” marginal, como o cordel, são manifestações que vêm das camadas populares (ou, no caso do cordel, que configura uma cultura popular) e, comumente, não são exploradas no ambiente escolar, ainda que digam respeito às vivências de classes “tidas” como menos favorecidas (a exemplo, da poesia “marginal”) ou que representam a vida do povo nordestino.

Nesse contexto, somos levados a crer que a biblioteca, enquanto um dos elementos facilitadores do trabalho do professor e do mediador, no processo de letramento literário do aluno, nem sempre vai cumprir seu papel significativo que implica a construção de uma comunidade de leitores², nem tampouco, servir de espaço de promoção de leitura de forma a “[...] permitir percursos formativos amplos e densos.” (BRITO, 2016, p. 43). Neste sentido, precisamos entender como é complexo a questão da biblioteca para que possa ser um elemento de efetivação do letramento literário.

2.2. A poesia como recurso metodológico das estratégias de letramento literário

Considerando os diversos aspectos que envolvem os sentidos da poesia, bem como as problemáticas e/ ou as potencialidades de seu uso como objeto de ensino, passamos a analisar de que modos o ensino de poesia é previsto ou proposto nos documentos oficiais, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Tocantins, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no DCT e ainda numa coleção de livros didáticos de Português adotada pela escola onde desenvolvemos esta pesquisa.

² De acordo com Cosson (2017, p. 36), “Por meio da leitura, tenho acesso e passo a fazer parte de uma comunidade, ou melhor, das várias comunidades de leitores, porque na leitura nunca estou sozinho, antes acompanhado de outros tantos leitores que junto comigo determinam o que vale a pena ser lido, como deve ser lido e, no seu limite, em que consiste o próprio ato de ler. A leitura é, assim, um processo de compartilhamento, uma competência social.”

Quando Siqueira (2012) define “[...] letramento como domínio de uma prática social de leitura, que implica o aspecto cognitivo, mas também aciona o emocional, o físico e o social [...]”, somos levados a refletir sobre o despertar de todos estes sentidos na criança e no adolescente por meio da poesia, que pode ser utilizada como estratégia metodológica no processo de letramento literário do aluno no contexto escolar, em virtude de suas potencialidades de linguagem e de experiência estética.

A poesia deve ser amplamente trabalhada na escola pelo fato de ser predominantemente constituída por figuras de linguagem, ritmos e sonoridade, podendo assumir variados formatos na página, agregando diferentes sentidos que poderão ser acionados pelo escritor/ leitor nos processos de leitura, de recepção e de produção escrita, e que acabam por desenvolver a sensibilidade, o senso estético e crítico. Nessa perspectiva, a escola na condição de principal instituição responsável pelo letramento do aluno, há que promover estratégias metodológicas que sejam capazes de despertar neste aluno (preferencialmente na infância e na adolescência), o gosto pela leitura e escrita de poesias, pois não oportunizar ao aluno esse gênero textual pode ser uma irresponsabilidade e omissão pedagógica por parte dos professores e/ou das escolas.

A poesia está contemplada no currículo escolar por meio dos documentos oficiais como a BNCC, que prevê a formação de um leitor-fruidor por meio de textos narrativos e textos poéticos a partir da exploração dos efeitos de sentidos que residem na poesia. (BRASIL, 2018, p.138). No entanto, o que ainda percebemos é que muitas vezes ela é abordada de modo superficial, constituindo objeto de análise linguística e/ ou leituras fragmentadas, o que não contribui para uma vivência/experiência poética. Fatos estes que constituem um grande problema metodológico a ser repensado no processo de letramento literário do aluno ingresso na educação básica. Desse modo, a pesquisadora francesa Jossete Jolibert (1994) adverte que:

[q]uando a escola não exerce seu papel de mediadora, o campo da poesia pode permanecer totalmente estranho para muitas crianças, em particular as que pertencem a um meio familiar onde pouco ou nada se lê e onde as urgências funcionais mascaram as necessidades do imaginário (JOLIBERT, 1994, p. 195)

O papel da escola como agência de letramento literário é mais uma vez enfatizado pela autora que considera a importância da escola, sobretudo, quando os alunos são provenientes de famílias carentes sem práticas de letramento literário ou condições financeiras para aquisição de livro, como já discutimos anteriormente, no trabalho. Nesse sentido o professor como mediador

desse processo de letramento da criança e do adolescente, tem um duplo desafio, que é o de familiarizar o aluno com a poesia, e, ao mesmo tempo, utilizá-la como estratégia de ensino de modo que o aluno seja motivado a ler e a escrever poesias, percebendo e explorando ao máximo suas possibilidades rítmicas, e de expressividade do real e do imaginário.

Nessa perspectiva, é importante que o professor tenha o cuidado de não utilizar os textos poéticos como pretexto para ensinar gramática, como faz grande parte dos livros didáticos, em suas propostas didáticas. É fundamentalmente necessário que o professor explore na poesia suas diversas possibilidades de expressão, pois como afirmam Guaraciaba Micheletti, Letícia Paula de Freitas Peres e Ana Elvira Luciana Gebara (2006) “O texto poético oferece ao leitor possibilidades para pensar a língua e sua carga expressiva” (MICHELETTI, PERES, GEBARA, 2006, p.22). Pensar essa carga expressiva da língua, é pensar no tipo de “comunicação” que o texto literário implica, ele apresenta, como afirma Vincent Jouve (2002, p. 23) uma comunicação “diferida”, isto é, aquela que tem suas particularidades linguísticas e seus discursos ficcionais evidentes, que podem ser marcados no ato da leitura. Sendo assim, é papel da escola na figura do professor potencializar o aluno para que este seja capaz de explorar essa expressividade do texto poético, essa comunicação “diferida”, concomitantemente, para que ele possa perceber os modos como o poeta trabalha a/com linguagem na tessitura do poema.

Quanto à inclusão da poesia como conteúdo e estratégia de letramento literário na escola, devemos considerar as determinações legais e orientações metodológicas que nos fornecem alguns documentos oficiais que norteiam as práticas de ensino da língua portuguesa.

2.2.1 O que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) sobre o ensino de poesia?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram implantados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1996 como forma de direcionar a educação básica rumo a um currículo nacional unificado e na tentativa de rompimento da polêmica fragmentação e diversidade de conteúdos ensinados em cada rede de ensino. Assim, embora sua discussão e implementação tenha ocorrido há mais de uma década no âmbito da escola, voltamos a analisá-lo pelo fato de o

“Projeto Poetas na Escola” ter sido elaborado conforme os preceitos dos PCN, principalmente, no que se refere aos objetivos de leitura e de escrita.

Em relação ao texto literário e à poesia, os PCN (1998), orienta que:

o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais, como em algumas manifestações da poesia contemporânea. (BRASIL, 1998, p.27)

Nesse sentido, o professor-mediador do processo de letramento literário do aluno precisa estar atento a essa multiplicidade de ritmos e de sentidos que a poesia tem, para poder mobilizar práticas que possibilitem esta multiplicidade expressiva e comunicativa, pois o aprendiz, muitas vezes, precisa ser motivado a explorar esses “limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos” de que nos falam os PCN. Assim sendo, a criança ou o adolescente pode perceber que estes limites linguísticos nem sempre são respeitados na/pela poesia, visto que a poesia pode nos dar a possibilidade de brincar com as palavras (com a língua) em um jogo linguístico, que envolve também os aspectos semânticos, lexicais, sintáticos e, sobretudo, o fonológico, levando em consideração as rimas.

Entretanto, o papel do professor como mediador nesse processo pode ser o de alertar para que o aluno compreenda até que ponto pode haver essa transgressão dos limites fonológicos, semânticos, lexicais e sintático nas práticas de leitura e de produção de textos, pois nem todos os gêneros textuais dão essa liberdade quanto ao rompimento dos limites linguísticos; como salientam os PCN “A possibilidade de se divertir com alguns dos textos [...], de se comover com eles, de fruí-los esteticamente é limitada. ” (BRASIL, 1998, p.25). Desse modo, enquanto trabalha a poesia, é oportuno o professor mostrar aos alunos as diferenças entre a coloquialidade da língua e a norma padrão, que nem sempre prevalece no poema tendo em vista o fato de o poeta explorar a sonoridade como um recurso poético.

Vemos ainda as seguintes considerações nos PCN sobre a poesia:

- Compreensão dos gêneros do oral previstos para os ciclos articulando elementos linguísticos a outros de natureza não- verbal. (BRASIL, 1998, p.55)

- Seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais. (BRASIL, 1998, p.58)
- Preparação prévia de leitura expressiva de textos dramáticos ou poéticos. (BRASIL, 1998, p.75)
- Memorização de textos dramáticos ou poéticos a serem apresentados publicamente sem apoio escrito. (BRASIL, 1998, p.75)

Ao refletirmos acerca das considerações expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola precisa estar atenta à inclusão da poesia como conteúdo e estratégia potencializadora do letramento literário do aluno, tendo em vista a amplitude de possibilidades de abordagens expressivo-linguísticas que a poesia pode dar ao aluno no percurso de ensino e de aprendizagem.

2.2.2 Perspectivas de leitura e ensino de poesia no referencial curricular da rede estadual de ensino do Tocantins

O Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins foi lançado e implantado em 2009. Este documento traz os desdobramentos legais, didáticos-metodológicos das concepções já existentes na LDB 9.994/ 96 e nos PCN, sendo, portanto, material imprescindível para o planejamento pedagógico dos professores nas escolas estaduais do Tocantins. No Referencial Curricular estão contempladas questões relativas à função social da escola, avaliação da aprendizagem, alfabetização na perspectiva do letramento e também apresenta as competências, habilidades e conteúdos mínimos a serem trabalhados em cada ano de escolaridade, do 1º ao 9º ano.

Nesse sentido, é importante a observância das orientações sobre as práticas de leitura e de escrita de textos e, sobretudo sobre o ensino de poesia contemplados neste documento.

a escola deve adotar uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar, mobilizando-a tanto para a aquisição e preservação do acervo, quanto para um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura [...] (TOCANTINS, 2009, p. 244)

O Referencial Curricular é categórico ao explicitar o papel da escola e seus agentes na política de formação de leitores: pressupõe a existência de um projeto coletivo com ações efetivas de promoção da leitura. Nesse sentido, o Referencial Curricular prevê a aquisição e a preservação de livros, de modo que sejam utilizados com vistas à efetivação do letramento literário.

Quanto à especificidade do tratamento didático-metodológico à poesia, o Referencial Curricular orienta “Criar um ambiente de estímulo à produção de rimas, quadrinhas, poemas proporcionando à turma acesso a diferentes materiais do gênero, estabelecendo momentos para estas atividades [...]” e “Organizar varal de poesias produzidas pelos alunos [...]” (TOCANTINS, 2009, p. 246)

Ao sugerir a construção de um ambiente propício para que os alunos desenvolvam a escrita de poesias e a exposição destas em varal, o Referencial Curricular fornece ao professor-mediador do letramento literário, estratégias metodológicas básicas para o efetivo trabalho com a poesia enquanto elemento propício ao letramento literário.

No que concerne à explicitação da poesia nos anos finais do ensino fundamental, na parte dos conteúdos mínimos a serem desenvolvidos por ano de escolaridade, temos o seguinte panorama:

- A poesia³ está contemplada no quadro de conteúdos de 6º ao 9º ano.
- Para o 6º define como habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos “identificar informações relevantes para identificação do gênero [...]” (TOCANTINS, 2009, p.210),

³ Octavio Paz (2012) discute as relações existentes entre poesia e poema. Para ele, “poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono [...]. Arte de falar de uma forma superior.” (PAZ, 2012, p.21). Em sua concepção “...poema é uma obra [...] o poema é criação, poesia erguida... O poema não é uma forma literária, mas o ponto de encontro entre a poesia e o homem. Poema é um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia. Forma e substância são a mesma coisa.” (PAZ, 2012, p. 22). Embora Paz se refira à poesia e ao poema como unidades distintas, ele ressalta a presença da poesia como elemento que constitui o poema e outras formas de manifestações linguísticas e artísticas do homem. Nesse sentido, compartilhamos das ideias do autor de que o poema “suscita ou emite poesia” e que “Forma e substância são a mesma coisa”. Décio Pignatari (2005) afirma que “poesia é um corpo estranho nas artes da palavra.” (PIGNATARI, 2005, p. 10), enquanto que “[o] poema é um ser de linguagem. O poeta faz linguagem, fazendo poema. Está sempre criando e recriando a linguagem.” (PIGNATARI, 2005, p. 11). Nessa concepção utilizaremos o termo poesia, neste trabalho, para referir-se ao fazer poético dos alunos participantes do “Projeto Poetas na Escola”, e adotaremos o termo poema para referir-se às produções textuais destes alunos, que constituem *corpus* de análise nesse trabalho.

“Identificar o tema e a ideia central”, e “Ler em voz alta com entonação adequada. ” (TOCANTINS, 2009, p.210-212).

- Para o 7º ano apresenta as seguintes habilidades:

Produzir textos considerando o destinatário, sua finalidade, as características dos gêneros [...], “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto. ”, “Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos de um texto” e “Identificar informações relevantes para a compreensão do gênero [...] (TOCANTINS, 2009, p.219-223).

- Para o 8º ano estabelece:

Identificar os efeitos produzidos por recursos linguísticos e/ou gráficos na caracterização do texto analisado. Identificar informações relevantes para a compreensão [...]; Reconhecer a relação entre imagem e texto verbal na atribuição de sentido do texto; Identificar os efeitos produzidos por recursos linguísticos e gráficos na caracterização do texto analisado. (TOCANTINS, 2009, p.226-231)

- Quanto ao 9º ano apresenta como habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos:

Identificar os efeitos produzidos por recursos linguísticos e/ou gráficos na caracterização do texto analisado. Compreender o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. [...]. Identificar os efeitos produzidos por recursos linguísticos e gráficos na caracterização do texto analisado. [...]. Produzir considerando o destinatário, a finalidade e as características [...]. Identificar informações que sejam relevantes para a compreensão [...] (TOCANTINS, 2009, p. 235-241)

Ao definir claramente as habilidades linguísticas que o aluno deverá desenvolver a partir do letramento literário por meio da poesia, o Referencial Curricular apresenta um avanço no que diz respeito à inclusão da poesia como conteúdo propício às estratégias de ensino e de aprendizagem da língua materna.

Apesar da inserção da poesia nas turmas de 6º ao 9º ano, observamos que as habilidades referentes à prática de escrita de textos poéticos não estão contempladas em todas as turmas dos anos finais do ensino fundamental. Sendo assim, para o 6º e 8º ano o Referencial Curricular só apresenta habilidades relacionadas às práticas de leitura e interpretação de poesias. Não prevê a produção escrita. Nesse sentido, consideramos que se o professor trabalhar a poesia rigorosamente na proposição de desenvolver somente as habilidades apresentadas no Referencial Curricular nas turmas de 6º e 8º ano, este deixará de oportunizar ao aluno a possibilidade da criação poética, que leva a criança a se expressar trazendo à tona sua observação da realidade e sua subjetividade.

Observamos ainda que há habilidades que se repetem em mais de um ano de escolaridade, o que se justificaria pela necessidade de um trabalho contínuo com estas habilidades de modo a solidificar a aprendizagem do aluno. Quanto às habilidades apresentadas para o 7º e 9º ano, preveem paralelamente que o aluno desenvolva a leitura e a escrita de poesias, de modo a efetivar o letramento literário.

2.2.3 Orientações didático-metodológicas de ensino de poesia na coleção de livros didáticos de português, adotada pela escola pesquisada

Em muitas escolas públicas brasileiras, o livro didático se constitui como o único material pedagógico do qual o professor dispõe para desenvolver a leitura e a escrita com os alunos e questões de análise linguística, simultaneamente. Realidade que dificulta e/ou mesmo tempo torna inviável a efetiva prática do letramento literário, sobretudo, se consideramos que em muitas escolas também não existem bibliotecas ou não funcionam adequadamente de modo a favorecer o acesso do aluno aos livros e à leitura.

O professor Márcio Araújo de Melo e a professora Luiza Helena de Oliveira da Silva consideram que em uma aula de literatura, cujo objetivo principal é a formação de leitores literários é imprescindível a presença do texto literário, seja “no livro didático, em uma cópia xerocada, na tela de um smartphone, na lousa ou em um livro literário. Pode ainda ser um fragmento ou o texto completo” (MELO; SILVA, 2018, p. 71).

Nesse sentido, pensando a escolarização da literatura no contexto escolar e a existência do livro didático nesse processo, é conveniente considerar a importância que o LD assume no processo de letramento literário do aluno, principalmente nas comunidades escolares compostas por estudantes oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo. Assim, destacamos algumas observações didático-metodológicas para o ensino de poesia, apresentadas na coleção de livros didáticos adotados pela escola-campo desta pesquisa.

A coleção de livros adotada pela escola pesquisada tem como título “Para viver juntos: português anos finais: ensino fundamental”, da editora Edições SM, com validade de uso do ano 2016 ao ano 2019. Ainda que os livros se apresentem em uma mesma coleção, notamos que são de autorias diferentes: desse modo os do 6º, 7º e 9º anos é de autoria de Cibele Lopresti Costa e

Greta Marchetti e o livro do 8º ano é de autoria de Ana Elisa de Arruda Penteado e Eliane Gouvêa Lousada.

Os livros de 6º, 7º e 8º anos apresentam um capítulo com poesia como conteúdo, sendo abordadas de duas a três poesias em cada um, conforme mostram as figuras 3, 4 e 5. Desse modo, no livro de 6º ano temos “O menino que carregava água na peneira” (Manuel de Barros) e “Ritmo” (Mário Quintana); no 7º ano, “Convite” (João Paulo Paes), “Lagoa” (Drummond) e o cordel “O boi zebu e as formigas” (Patativa do Assaré); e no 8º ano, “A rosa de Hiroxima” (Vinícius de Moraes), “Desastre no poema” (Aníbal Machado). Curiosamente o livro de 9º ano não apresenta nenhuma poesia em seus capítulos.

Figura 3- Sumário do livro Para Viver Juntos, 6º ano

6		Poema	188
Leitura 1	“O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros		190
	Estudo do texto		193
	Produção de texto: Poema		198
	Reflexão linguística:		
	Pronomes pessoais e de tratamento		200
	Língua viva:		
	Pronomes de tratamento e seus usos		205
Leitura 2	“Ritmo”, de Mario Quintana		206
	Estudo do texto		207
	Produção de texto: Poema		210
	Reflexão linguística:		
	Pronomes demonstrativos		212
	Língua viva:		
	O pronome na coesão do texto		215
	Questões da escrita:		
	Acentuação de hiatos e ditongos		216

Fonte: arquivo do pesquisador

Figura 4- Sumário do livro Para Viver Juntos, 7º ano

6		Poema e cordel	184
Leitura 1	"Convite", de José Paulo Paes		186
	"Lagoa", de Carlos Drummond de Andrade		187
	Estudo do texto		188
	Produção de texto: Poema		192
	Reflexão linguística:		
	Sujeito simples, composto e desinencial		194
	Língua viva:		
	Alguns casos de concordância		197
Leitura 2	"O boi zebu e as formigas", de Patativa do Assaré		198
	Estudo do texto		200
	Produção de texto: Cordel		202
	Reflexão linguística: Sujeito indeterminado e oração sem sujeito		204
	Língua viva: A linguagem poética e a expressão da subjetividade		207
	Questões da escrita:		
	Emprego de c, ç, s e ss		208

Fonte: arquivo do pesquisador

De modo geral os volumes do 6º, 7º e 8º ano, iniciam o capítulo propondo a leitura seguida de atividades de interpretação acerca das ideias e temas das poesias apresentadas. Logo, enfatizam as características gerais da poesia, tais como versos e estrofes, figuras de linguagem, rima, ritmo; tendo como exemplificação o texto apresentado no capítulo. Ainda a partir da poesia que é estudada em cada volume, também são discutidas questões relacionadas à análise linguísticas, a saber: no 6º ano: pronomes pessoais, de tratamento e demonstrativos, acentuação de hiatos e ditongos. No volume do 7º ano: tipos de sujeito, emprego de c, ç, e ss; e no volume do 8º ano: aposto e vocativo, vírgula entre termos da oração.

Figura 5- Sumário do livro Para Viver Juntos, 8º ano

6		Poema	174
Leitura 1	"A rosa de Hiroxima", de Vinicius de Moraes		176
	Estudo do texto		177
	Produção de texto:		
	Poema		182
	Reflexão linguística:		
	Aposto		184
	Língua viva:		
	Efeitos de sentido com o uso do aposto		187
Leitura 2	"Desastre no Poema", de Aníbal Machado		188
	Estudo do texto		189
	Produção de texto:		
	Poema		192
	Reflexão linguística:		
	Vocativo		194
	Língua viva:		
	Efeitos de sentido com o uso do vocativo		196
	Questões da escrita:		
	Virgula entre os termos da oração		197

Fonte: arquivo do pesquisador

Destacamos a relevância da presença do cordel "O boi zebu e as formigas" (Patativa do Assaré) no volume do 7º ano, considerando a riqueza rítmica e histórica desse tipo de poesia popular e ainda a pouca presença do cordel no ambiente escolar, mesmo sendo uma proposta de leitura e de produção escrita propícia ao desenvolvimento da oralidade e criatividade dos alunos. Pois, como afirma Proença (1977): "Mas a literatura popular não é apenas imaginação. É também a observação, o comentário, a crítica da vida cotidiana". (PROENÇA, 1977, p.43)

Também é conveniente salientarmos o cuidado que o professor deve ter ao trabalhar a poesia a partir da organização dos capítulos da coleção "Para viver juntos: português anos finais: ensino fundamental", pois corre o risco de enfatizar mais os conteúdos estruturais da poesia (os aspectos formais) e os aspectos de análise linguística propostos na coleção em detrimento da leitura e da discussão das poesias apresentadas. Lembremos da importância de se tratar a poesia em seus contextos de produção e de construção de sentidos.

Quanto ao livro do 9º ano da coleção em análise, ressaltamos mais uma vez a ausência da poesia tanto organizada em capítulo específico, quanto em forma de leitura e interpretação de texto em outros capítulos ao longo do volume. Assim, consideramos esse fato como um aspecto que não deve motivar a exclusão da poesia no processo de letramento literário dos alunos

ingressos no 9º ano, tendo em vista que, conforme já descrevemos neste trabalho, o Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins prevê a abordagem da leitura e da produção escrita de poesia como efetivação do letramento literário.

O manual do professor, que é apresentado ao final de cada volume da coleção “Para viver juntos: português anos finais: ensino fundamental” (2015), geralmente traz as seguintes orientações metodológicas para que o professor possa pôr em prática direcionamentos que vão ao encontro daquilo que se acredita potencializar habilidades de leitura e de produção de poesia com os alunos: (i) ênfase à leitura oral e produção de poemas, estimulando a criatividade do aluno; (ii) orienta que o professor explore com os alunos, os títulos dos poemas antes da leitura inicial, assim como os assuntos destes poemas e (iii) produções de textos a partir da exploração dos sentidos das palavras e da exploração de imagens e fotografias.

Quanto à leitura, inicialmente, sugere-se ao professor dialogar com os alunos afim de que esses possam falar das impressões do título da poesia a ser lida, bem como da disposição gráfica do texto na página. Depois, propõe-se uma leitura silenciosa do poema, e, em seguida, a realização de uma leitura em voz alta feita pelo professor, de modo que os alunos façam observações, por escrito, sobre as impressões que tiveram a partir da leitura feita pelo professor. Além disso, o manual didático orienta a leitura com observação às rimas presentes e à escolha das palavras e, ainda, propõe antecipações de leitura a partir dos títulos das poesias.

Quanto à produção escrita de poesias, o manual sugere que o professor explique aos alunos a proposta que o livro traz, como forma de “aquecimento”. O professor é orientado a levar o aluno à escolha de palavras e/ou de imagens para livre associação de ideias, organizando seu texto a partir dessas palavras e imagens pré-selecionadas. Após a escrita, os alunos deverão trocar suas poesias entre si, fazendo comentários por escrito. Por fim, sugere que os textos escritos pelos alunos sejam apresentados em sala de aula e não há orientações ao professor quanto às atividades de correção e reescrita desses textos.

Conforme Cosson (2014a), “A sequência básica do letramento na escola [...] é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação”. Percebemos que essa sequência básica proposta pelo autor não é totalmente direcionada ao trabalho com textos poéticos, mas sim com textos narrativos. No entanto, consideramos possível e pertinente que seja

trabalhada também com poesias, sobretudo, na abordagem de livros e coletâneas completas de determinado autor ou autores. Isso não significa que as propostas de Cosson (2014) sejam as únicas possibilidades de o professor trabalhar em suas práticas cotidianas, mas é um caminho que pode ser adaptado ou expandido conforme a realidade de cada contexto escolar e de sala de aula.

Ao analisarmos as orientações do manual do professor da coleção “Para viver juntos: português anos finais: ensino fundamental” (2015), podemos tecer algumas considerações acerca do tratamento que é dado às atividades de leitura de poemas.

Vejam, a seguir, como aparecem as orientações de leitura no manual do professor no livro de 6º ano:

Antes de ler:

- Pergunte aos alunos o que o título do poema sugere a eles. Evidenciando o caráter figurado da expressão (sem necessariamente utilizar a nomenclatura metáfora), peça-lhes que façam um exercício de imaginação e que sugiram expressões equivalentes.
- Ainda antes da leitura, questione também a respeito da disposição gráfica do texto. Leve-os a comparar “O menino que carregava água na peneira” com outros textos lidos até o momento, para que percebam a organização do poema em versos.

Durante a leitura (página 191)

- Peça aos alunos que, inicialmente façam uma **leitura silenciosa** do texto.
- Ainda sem se aprofundar no jogo sonoro, faça uma leitura expressiva do texto em voz alta para os alunos. Peça-lhes que anotem o que observam a respeito do modo como o menino é apresentado. Essa atividade já antecipa o trabalho com o encadeamento sintático-sonoro do poema.

Depois de ler (página 192)

- Com base no que os alunos anotaram, pergunte que tipo de aprendizagem ocorreu na infância deles, procurando evidenciar a descoberta da poesia por meio de suas vivências cotidianas.
- Recupere as observações dos alunos a respeito da disposição gráfica do texto. Peça a eles que tentem explicar que diferenças há entre o poema e os textos lidos em outros capítulos. (COSTA, 2015, p.381-382)

As orientações didáticas referem-se ao poema “O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros. Observamos que as orientações dividem a abordagem do poema em três momentos distintos, sendo eles: 1. Antes de ler; 2. Durante a leitura e 3. Depois da leitura. O manual sugere ao professor a motivação do aluno para a leitura na etapa: “1. Antes de ler”, que é sugerida por meio de um “bate papo” (entre professor e aluno) a respeito do poema a ser lido. Verificamos que há possibilidade de o professor explorar o imaginário do aluno e, ainda, o conduzir à percepção da disposição gráfica do poema. Destacamos, que na etapa: “2. Durante a leitura” vemos a importância da leitura silenciosa, conforme as orientações, uma vez que, é nesse

momento que o leitor faz o reconhecimento geral do texto, buscando perceber alguns aspectos que possam ser familiares a ele (ou não) e que são essenciais à fruição da leitura.

A etapa “3. Depois da leitura”, há um direcionamento bastante relevante que orienta o professor para valorizar as vivências dos alunos, e, a partir da associação da leitura do poema, segue chamando a atenção do aluno leitor, para que esse perceba o modo de organização da estrutura do poema, visto que é comum no momento da escrita o estudante escrever seus textos organizados em parágrafos ao invés de versos e estrofes.

No manual do professor do livro do 7º ano as orientações didáticas são apresentadas assim:

Antes de ler:

- Questione o título de cada um dos poemas. O convite é feito para quem e por quê? Lembre os alunos de que se trata de um poema. Assim, pergunte que tipo de convite um poeta poderia fazer aos leitores.
- Detenha-se, em seguida, no texto de Drummond. Lembre-os de que Drummond é natural de Minas, um estado onde não há mar. Sobre o que, então, falaria o poeta nesse texto? Suscite ideias entre alunos, deixe a imaginação fluir.
- Com as discussões iniciais, construa com os alunos objetivos de leitura para cada um dos poemas.
- Sugira que seja realizada uma leitura silenciosa dos poemas, para que os alunos entrem em contato com a linguagem poética. Em seguida, estimule-os a ler em voz alta ou a declamar o poema escolhido.

Durante a leitura:

- Leve os alunos a observar, enquanto a observar, enquanto leem, se os poemas em estudo apresentam rimas e se há uso inusitado das palavras. Solicite a eles que registrem no caderno algum verso, de um dos textos, que lhes tenha chamado a atenção.
- Como o poema de José Paulo Paes indica, quanto mais brincamos com as palavras, mais novas elas ficam. Peça aos alunos que releiam mais algumas vezes cada poema para fazerem novas descobertas.
- Chame a atenção para a escolha das palavras nos textos, especialmente os adjetivos e os versos no poema de Drummond. Ainda sem se aprofundar muito, já que os textos serão objetivo de estudo, leve os alunos a analisar que visão o eu lírico tem de seu contexto, considerando o uso dessas classes de palavras.

Depois de ler:

- Retome com os alunos os objetivos de leitura previamente estabelecidos e pergunte se eles foram totalmente contemplados.
- Solicite a alguns alunos que leiam para a classe o que registraram. Esta é a ocasião oportuna para efetuarem trocas, sem nenhuma preocupação em corrigir ou redirecionar considerações, enquanto ampliam suas ideias a respeito dos textos. (COSTA, 2015, p.357)

As orientações referem-se aos poemas “Convite”, de José Paulo Paes e “Lagoa”, de Carlos Drummond de Andrade. Desse modo, consideramos que o professor pode se sentir confuso em saber a qual dos poemas cada parte das orientações se refere. Da mesma forma, consideramos que o professor pode encontrar dificuldades em orientar os alunos a ler dois poemas tão distintos, simultaneamente. Assim, o ideal seria que cada poema fosse trabalhado em momentos distintos para que os alunos sejam capazes de apreender melhor os sentidos existentes em cada um deles. Isso não significa que o professor deva restringir o número de poemas lidos e discutidos com alunos. O que ressaltamos é a necessidade de um trabalho com etapas mais definidas e consistentes com cada um dos poemas para que os alunos apreendam melhor a expressividade e os sentidos de cada um deles.

Ademais, quanto à discussão do poema de Drummond sugere-se que o professor explore a naturalidade do escritor, dado este que não se apresenta no livro, visto que as atividades presentes nos livros não trazem dados sobre a biografia do autor ou a obra da qual o poema em estudo foi retirado. Desse modo, seria propício que os alunos fossem orientados a realizar uma pesquisa em outras fontes, tais como: biblioteca escolar ou páginas da internet.

No manual do professor no livro de 8º ano, as orientações aparecem do seguinte modo:

Antes de ler:

- Retome as características do gênero poema, já estudadas no 6º ano (**sonoridade, rima, repetições, onomatopéias**) e no 7º ano (o **verso**).
- Proponha antecipações de leitura a partir do título. Qual o sentido da palavra *rosa*? Que outro sentido essa palavra poderia ter nesse poema? O que os alunos sabem sobre Hiroshima?

Depois de ler

- Pergunte aos alunos se as expectativas de leitura se confirmaram. Que sentido a palavra *rosa* efetivamente assume neste texto?
- Contextualize o poema, com dados sobre a cidade de Hiroshima. Em 1945, durante a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos lançaram uma bomba atômica na cidade japonesa de Hiroshima, causando a morte de mais de 250 mil pessoas e deixando sequelas irreversíveis naqueles que tiveram contato com a radiação. (PENTEADO, 2015, p.365)

As orientações didáticas do manual do professor no livro de 8º ano pressupõem que os alunos já tenham um panorama geral das características do gênero poema, para poder prosseguir com a leitura de “Rosa de Hiroshima”, de Vinicius de Moraes. Como este poema foi musicado pelo grupo “Secos e Molhados” não se observa que o professor é orientado a trabalhar esse dado

com os alunos e nem mesmo apresentar a versão musicada do poema, o que poderia ser algo bastante interessante.

Por outro lado, consideramos bastante pertinente as orientações que levam o professor à contextualização do poema com dados sobre a Segunda Guerra Mundial e a bomba atômica que devastou as cidades japonesas, de Hiroshima e Nagasaki. Seria muito oportuno um trabalho interdisciplinar com o professor da disciplina de história e também de artes, de modo que as diferentes áreas se integrariam oportunizando uma maior aprendizagem dos alunos a respeito das ideias apresentadas no poema.

Nesse contexto, o professor enquanto mediador do letramento literário do aluno não deve restringir o trabalho com poesia apenas aos poucos textos poéticos que são apresentadas no livro didático, às vezes até mesmo de forma fragmentada. É necessário que o professor mediador oportunize aos alunos o contato mais amplo com uma diversidade maior de poesias e autores, tendo como suporte a biblioteca escolar, além de sites e blogs que possibilitam o acesso à diferentes textos poéticos.

2.2.4 A poesia como habilidade de leitura e de produção de textos na BNCC (2018)

No âmbito da educação básica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) é um documento estruturado (2018), que se fundamenta nas diretrizes curriculares nacionais e propõe a alteração no currículo, com a finalidade de reordenação da educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Desse modo, a BNCC (2018) expressa a perspectiva de uma educação formadora de cidadãos capazes de interagir socialmente a partir da aquisição de diversos saberes que compõem o currículo escolar.

Diante da importância da BNCC (2018) para a educação básica e para o trabalho pedagógico dos professores, analisamos o tratamento que é dado ao letramento literário e também ao ensino da poesia, especificamente nos anos finais do ensino fundamental.

Quanto aos letramentos a BNCC (2018) preceitua que:

[a]o componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a

participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p.67-68)

O ensino e as práticas de linguagem pressupõem que a escola insira os alunos em diferentes processos de letramentos como forma de desenvolvimento de sua criticidade, para que sejam capazes de interagir em diversos contextos comunicativos. Nessa perspectiva, a BNCC (2018) apresenta as dimensões de uso da linguagem organizadas em cinco campos distintos, sendo eles: (i) campo da vida cotidiana, (ii) campo artístico-literário, (iii) campo das práticas de estudo e pesquisa, (iv) campo jornalístico-midiático, e (v) campo de atuação na vida pública.

Esses campos de atuação enfatizam “a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. ” (BRASIL, 2018, p. 84). Assim, os campos de atuação ordenam os gêneros discursivos e textuais de modo que o professor tem a possibilidade de oportunizar aos alunos o contato com os diversos gêneros existentes nos contextos da comunicação, visto que em todos os campos são identificados os objetos de conhecimento e as habilidades que os estudantes devem desenvolver, assim como a previsão das práticas de leitura e de produção de textos que favorecem o letramento literário.

Nesse sentido, a literatura é apresentada no campo artístico-literário. Vejamos, a seguir, uma orientação da BNCC (2018):

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica. (BRASIL, 2018, p.156)

A formação de leitores literários, contemplada na BNCC (2018), direciona para o ensino de literatura na perspectiva do letramento literário, como processo didático-metodológico que possibilita o desenvolvimento de leitores, por meio de contatos mais expressivos com diferentes textos literários, favorecendo a interlocução entre os sujeitos, a expressividade e a percepção crítica dos contextos socioculturais do mundo à sua volta.

O campo artístico-literário preceitua que:

[p]ara que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2018, p. 138)

A literatura é concebida na BNCC (2018) em conformidade com a perspectiva de Candido (2017), que defende sua função humanizadora. Desse modo, a BNCC (2018) realça a capacidade de transformação e mobilização que a literatura tem a partir da formação do leitor-fruidor, capaz de modificar seus processos de interações sociais e mesmo autorreflexão por meio da leitura literária, sobretudo da poesia. Nesse sentido, a poesia é inserida na BNCC (2018), conforme vemos a seguir:

No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. (BRASIL, 2018, p.138)

Observamos que a BNCC (2018) prescreve o ensino de poesia a partir da abordagem de seus elementos rítmicos que possibilitam a manutenção dos efeitos sonoros e de sentido, ampliando-se também para a dimensão da imagem (em termos Ezra Pound (2007, p. 11), seria a modalidade da fanopeia), em que o aluno terá condições de perceber a expressividade poética e com a mediação do professor poderá haver um aprofundamento do letramento literário.

No que se refere às habilidades previstas no campo artístico-literário, a poesia aparece nos objetos de conhecimento “Produção de textos orais oralização” (BRASIL, 2018. p.160) e nas habilidades previstas para as turmas de 6º ao 9º ano:

[...] ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. (BRASIL, 2018, p. 161)

A habilidade descrita acima é bastante ampla, uma vez que prevê que o aluno leia e declame diferentes tipos de poemas e de diferentes níveis de complexidade. Por isso, essa habilidade é prevista para ser desenvolvida no decorrer de todos os quatro anos que compõem os anos finais do ensino fundamental. Contudo, ressaltamos que a progressão do desenvolvimento dessas habilidades não é fácil de se realizar, uma vez que, demanda um trabalho com o corpo e

com a voz (questões de vocalizações) que nem o professor com a carga excessiva de trabalho vai conseguir corresponder ao que orienta a BNCC (2018).

No que se refere à produção de textos, a BNCC (2018) apresenta a seguinte habilidade para o 6º e 7º ano:

Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros. (BRASIL, 2018, p. 170)

Essa habilidade especifica os tipos de poemas (quadras e sonetos) que os alunos deverão produzir nessas etapas do ensino fundamental e também sugere os recursos que os professores poderão utilizar para orientar os alunos no momento da produção escrita, o que pode ser um fator favorável à mediação do professor. Entretanto, mesmo com todas estas orientações não significa que não será um desafio o professor conseguir pôr em práticas essas habilidades.

Para o 8º e 9º ano temos a seguinte habilidade:

Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, cyberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p. 187)

O desenvolvimento dessa habilidade direciona para o multiletramento⁴ dos alunos, o que demanda melhor planejamento do trabalho pedagógico, visto que há a necessidade de o professor orientar seus alunos a respeito de diferentes gêneros textuais, simultaneamente. Desse modo, para os alunos fazerem paródias é necessário que eles já tenham lido e conheçam poemas de autores diversos. Percebemos assim, que há um nível de complexidade maior nessa habilidade visto que pressupõe a capacidade dos alunos de estabelecerem diferentes efeitos de sentidos em seus poemas/paródias. Mesmo sendo complexa, a efetividade dessa habilidade é possível desde que o professor oportunize aos alunos o contato (e uma vivência com o texto) com poesias de autores variados.

⁴ Roxane Rojo e Jacqueline P. Barbosa (2015) apresentam o conceito de gêneros intercalados como “gêneros integrados para compor enunciados em outros gêneros” (ROJO; BARBOSA, 2015, p.31), a partir dos estudos de Bakhtin (1988[1934-1935/1975]) e propõem o multiletramento como meio de a escola propiciar o contato do aluno com essa multiplicidade de gêneros, favorecendo as práticas sociais de leitura e de escrita de textos.

Analisamos a seguir como o Documento Curricular do Tocantins (DCT, 2018) orienta o letramento literário por meio do ensino de poesia.

2.2.5 O Documento Curricular do Tocantins (DCT, 2018) e as orientações para o letramento literário

No âmbito da rede estadual de ensino do Tocantins o Conselho Estadual de Educação aprovou em 30 de novembro de 2018, o Documento Curricular do Tocantins (DCT, 2018), que foi elaborado por professores e técnicos de educação da SEDUC-TO e de diversas secretarias municipais de educação, tendo como referência as diretrizes curriculares da BNCC (2018). Portanto, o DCT (2018) contém as orientações curriculares que norteiam a educação básica da rede estadual de ensino, em substituição ao Referencial Curricular que estava em vigor desde 2009, o qual já apresentamos anteriormente a análise da parte referente à poesia.

Uma vez que o DCT (2018) tem como referência a BNCC (2018), as orientações curriculares estaduais obedecem ao mesmo critério de organização da Base, ou seja, também apresenta os quatro eixos de integração como elementos organizadores do documento: (i) Eixo da Leitura, (ii) Eixo da Produção de Textos, (iii) Eixo da Oralidade e (iv) Eixo da Análise Linguística, e ainda os cinco campos de atuação relacionados ao desenvolvimento das habilidades comunicativas: (i) campo da vida cotidiana, (ii) campo artístico-literário, (iii) campo das práticas de estudo e pesquisa, (iv) campo jornalístico-midiático, e (v) campo de atuação na vida pública. Assim, as habilidades previstas para a efetivação do letramento literário estão contempladas no Eixo da Leitura, Eixo da produção de Textos e no Eixo da Oralidade, inseridas no campo artístico-literário.

O DCT (2018) especifica o campo de atuação, as habilidades, os objetos de conhecimentos e as sugestões metodológicas a serem desenvolvidas bimestralmente, conforme exemplificamos abaixo por meio da apresentação de uma habilidade prevista para o 6º ano:

Quadro 1- Organizador Curricular

LÍNGUA PORTUGUESA - 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - 3º BIMESTRE				
CAMPO DE ATUAÇÃO	EIXO	HABILIDADE	OBJETO DE CONHECIMENTO	SUGESTÕES PEDAGÓGICAS
ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Leitura	(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.	Leitura de obras literárias.	Espera-se o compromisso do estudante com sua formação como leitor literário, pronto para vivenciar experiências de leitura mais desafiadoras. O professor pode articular o trabalho em sala de aula com a sala de leitura/biblioteca, em que se possa contar com leituras compartilhadas planejadas (feitas pelo professor ou mediador de leitura, preferencialmente), assim como apresentar obras mais complexas com sugestões de escolhas de leitura, articuladas com conversas posteriores sobre as obras lidas.

Fonte: adaptado com base no Documento Curricular do Tocantins. (TOCANTINS, 2018, p.190)

O Organizador Curricular apresentado no DCT (2018) visa nortear o planejamento pedagógico do professor de modo que as habilidades e objetos de conhecimentos sejam desenvolvidos pelos estudantes ao longo de sua escolaridade, sob a orientação do professor e também com a participação de mediador de leitura. Assim, é importante que o professor se atente aos códigos alfanuméricos que identificam as habilidades previstas. Sendo assim, o código (EF69LP49) apresentado no exemplo acima significa:

EF: O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental, 69: [o] primeiro par de números indica o ano (06 a 09) a que se refere a habilidade, LP: O segundo par de letras indica o componente curricular, no caso, Língua Portuguesa. 49: O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos. (BRASIL, 2018, p.30)

Como evidenciamos, a habilidade de leitura apresentada no exemplo que está no quadro está prevista para ser desenvolvida ao longo de todas as etapas do 6º ao 9º ano, o que demonstra a necessidade de a escola proporcionar aos estudantes o desenvolvimento do letramento literário, tendo como foco a formação do leitor literário. Além disso, a habilidade em questão também

considera as experiências de leituras anteriores dos alunos, o que pressupõe que o letramento e a formação do leitor literário é um processo contínuo.

Ainda quanto ao Organizador Curricular, é importante ressaltar o item: “Sugestões Pedagógicas”, que direciona a prática pedagógica do professor, apontando possibilidades de como desenvolver suas aulas a partir da necessidade de capacitar os alunos a atingirem a habilidade em questão. Vale também ressaltar que o docente não deve direcionar sua prática pedagógica apenas a partir das “Sugestões Pedagógicas”, do Organizador Curricular visto que são apenas sugestões que para ele pôr em prática precisa levar em consideração a realidade estrutural de sua escola, sobretudo no que se refere à existência da biblioteca escolar, e ainda os contextos de aprendizagem dos estudantes. Embora, seja uma iniciativa louvável, acreditamos que esse campo de sugestões poderá limitar o trabalho do professor e deixá-lo numa posição cômoda, de reproduzidor de um documento e apagar a marca de autoria de suas aulas.

Quanto ao letramento literário, há a previsão ou expectativa de seu desenvolvimento a partir da habilidade 53, presente no conjunto de habilidades das turmas de 6º ao 9º ano:

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos— como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e **ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão** [grifo nosso]. (TOCANTINS, 2018, p.180)

A habilidade 53, transcrita integralmente acima, engloba a leitura de uma grande diversidade de gêneros textuais da esfera literária, o que direciona o professor para a ampla dimensão do letramento literário. Além disso, essa habilidade enfatiza a leitura e a declamação de poemas prevendo que esse gênero seja presente entre os conteúdos de ensino em todas as turmas

de 6º ao 9º ano. Nesse sentido, o “Projeto Poetas na Escola” é uma tentativa de desenvolvimento dessa habilidade, visto que é realizado com estudantes de 6º ao 9º ano e também do ensino médio na modalidade EJA, com atividades de leitura, produção escrita e declamação de poemas.

Quanto às habilidades que se referem à poesia, aparecem no DCT (2018), nos seguintes eixos:

- Eixo da Leitura:

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender– selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes-, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas autobiográficas, histórias em quadrinhos, mangás, **poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros** [grifo nosso], expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (TOCANTINS, 2018, p. 223)

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. (TOCANTINS, 2018, p. 236)

- Produção de Textos:

(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido. (TOCANTINS, 2018, p. 259)

Além das habilidades relacionadas acima, há ainda: “ (EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras. (TOCANTINS, 2018, p. 259) ”. Nesse sentido, percebemos que as habilidades descritas no DCT (2018) correspondem às mesmas que constam na BNCC (2018), o que reforça a necessidade de cumprimento das diretrizes curriculares da educação básica que constituem a BNCC. O que notamos de diferencial entre o DCT (2018) e a BNCC (2018) é que no DCT (2018) as habilidades estão descritas por bimestre e há um campo destinado às sugestões metodológicas que visam auxiliar os professores na seleção e adoção de estratégias com vistas ao letramento literário por meio do ensino da poesia.

É pertinente ressaltar que o efetivo letramento literário, expresso na BNCC (2018) e também no DCT (2018), não se realizará somente pela definição das diretrizes em ambos os documentos. Portanto, o letramento literário demanda o comprometimento do professor no que se refere à escolha e adoção de estratégias metodológicas que possam despertar no aluno o interesse pela leitura literária. Assim, é necessário que o professor se aproprie dos pressupostos teóricos e metodológicos e das diretrizes curriculares que constam na BNCC (2018) e no DCT (2018) para que possa ter melhores condições de desenvolver o letramento literário por meio da poesia, fazendo uso do acervo literário existente na biblioteca escolar, que deve ser um ambiente em que os alunos tenham acesso permanente no processo de formação de leitores-fruidores.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 Procedimentos de geração de dados no contexto escolar

A geração de dados forneceu, para o pesquisador, materiais que foram analisados. Além disso, destacamos que como adotamos uma postura (e um método) de pesquisa mais fenomenológica, fomos a campo. Assim, como professor dessa escola e sujeito-pesquisador envolvido ativamente nesse processo tivemos contato direto com os envolvidos na pesquisa (com alunos e professores). Outrossim, procedemos à realização de entrevista com o objetivo de “[...] revelar as fontes dos vieses, fundamentais para a compreensão social, mais do que pretender que elas possam ser aniquiladas [...]” (THOMPSON, 1992, p. 258). Nesse sentido, a pesquisa de campo foi desenvolvida a partir de visitas *in loco*, na Escola Estadual Vila Nova, com aplicação de questionários diagnósticos aplicados aos alunos e aos professores, e realização de entrevistas, também com alunos e professores, bem como ministramos oficinas como estratégias metodológicas de ensino de poesias, mas, também, como propostas de subsidiar os docentes em suas práticas de letramento literário.

Ademais, foram analisadas quinze (15) poesias presentes em diferentes volumes das coletâneas “Poetas na Escola”, resultantes do projeto que recebe o mesmo nome, sendo esse desenvolvido por professores e alunos da escola pesquisada. Tal análise se fez necessária como uma das evidências e investigação da efetivação do letramento literário proposto pela equipe escolar, bem como a discussão acerca dos efeitos de sentidos estabelecidos pelos alunos em seus textos, em que quase sempre parecem expressar suas visões sobre seus contextos socioculturais e exteriorização de seus desejos e sentimentos.

No que se refere às análises dos dados gerados, foram feitas através de abordagem qualitativa, visto que “[a] pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas sociais.” (FLICK, 2009, p.20). Desse modo, Silva e Menezes (2005), enfatizam que a:

[p]esquisa qualitativa [grifo nosso]: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.

Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA e MENEZES, 2005, p.20)

Neste sentido, a pesquisa buscou verificar e analisar como se desenvolve o letramento poético na Escola Estadual Vila Nova, e de que modos ocorre a mediação do professor neste processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Para tanto, a inserção do professor-pesquisador no ambiente escolar foi imprescindível como forma de vivenciar e de apontar aspectos que, talvez, somente inserido no processo surjam dos meandros fenomenológicos de observações-afetações e de reflexões sensíveis-intelectuais. Ademais, acreditamos que se faz necessário para conseguirmos compreender todas as etapas do desenvolvimento do “Projeto Poetas na Escola”, sobretudo, no que se refere ao contato dos alunos com a poesia, tanto enquanto prática de leitura, como processo de escrita e de atribuição de sentidos às suas vivências.

3.2 A pesquisa-ação como metodologia científica para análise de dados

Quanto ao tipo da pesquisa, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, optamos pela pesquisa-ação “definida como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 443), visto que a realização da pesquisa pressupõe subsidiar os professores da escola pesquisada, no uso de estratégias metodológicas relacionadas ao letramento literário; como forma de propiciar a estes professores melhores condições de mediação das práticas de leitura e de escrita de poesias dos alunos.

[P]esquisa-ação [grifo nosso]: quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (SILVA e MENEZES, 2005, p.20)

Assim sendo, a presente pesquisa buscou não apenas evidenciar e analisar se ocorre ou como ocorre o letramento literário junto aos alunos participantes do “Projeto Poetas na Escola”, mas também teve como objetivo a realização de oficinas de metodologia de ensino de poesia, visando auxiliar e contribuir com a prática docente dos professores envolvidos no desenvolvimento do referido projeto; pois como explicita David Tripp (2005), a seguir:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...] É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 445-446)

Considerando que a formação continuada de professores está prevista no Art. 62-A, da L.D.B 9.394/ de 20 de dezembro de 1996, a proposição da realização de oficinas de metodologias de ensino de poesias para os docentes, se constitui um momento de interação entre o pesquisador e os professores mediadores do “Projeto Poetas na Escola”, como forma de subsidiar a estes no processo de letramento literário dos alunos.

Quanto à realização de oficinas com sugestões de atividades de leitura e de escrita de poesias, aos professores, Sorrenti (2009, p. 103), faz a seguinte assertiva: “[...] acredito que fornecer um instrumento mínimo, como sugestão de trabalho possível de ser realizado, não significa subestimar a criatividade do professor. Pelo contrário: pode ser um ponto de partida. ” Nesse sentido, consideramos que as oficinas sejam capazes de suprir uma carência muito latente no que se refere à formação continuada dos professores de língua portuguesa, a saber: a necessidade de se pensar e discutir diferentes estratégias metodológicas para as atividades de leitura e de escrita de poesias.

3.3 Do recorte e do modo de análise

Quanto à metodologia de análise dos dados dessa pesquisa, optamos pela perspectiva da Sociocrítica, havendo, portanto, a discussão analítica de situações educacionais reais, no contexto da Escola Estadual Vila Nova, a partir da interpretação textual de poesias escritas pelos alunos, como forma de desenvolvimento do “Projeto Poetas na Escola”. Também foram analisados os posicionamentos dos professores envolvidos neste projeto, quanto às estratégias metodológicas

que usam no processo de letramento poético dos alunos. Por isso, atentemo-nos ao que afirma Pierre Barbéris (2006), quanto à análise pelo viés da Sociocrítica:

Sociocrítica designará, pois, a leitura do histórico, do social, do ideológico, do cultural, nessa configuração estranha que é o texto: ele não existiria sem a realidade [...] É no nível da interpretação, como no da escrita e da criação, que se constitui continuamente uma nova síntese entre infra-estruturas/ superestruturas, consciência/ não-consciência, pessoal/ universal, texto/ referente, coisas e acontecimentos/ expressão, formas antigas e herdadas/ formas novas e inventadas. (BARBÉRIS, 2006, p. 146-147)

Nesse sentido, e considerando ainda a recorrência de situações socioculturais que possivelmente permeiam as poesias escritas pelos alunos (visto que eles produzem seus textos a partir de suas vivências; ora marcadas por sonhos e esperanças de mudanças sociais futuras, ora marcados por fatos corriqueiros e mesmo marcantes de suas vidas, no contexto da escola e de suas comunidades), é imprescindível que analisemos de que modos as percepções que estas crianças e adolescentes têm de seu contexto social, são acionadas na escrita de suas poesias, enquanto prática de letramento literário.

Além disso, vejamos, também, na sequência o que nos diz Barbéris (2006), quanto à análise textual por meio da Sociocrítica:

a sociocrítica é o engajamento na busca das confluências e das contradições. Por isso nunca delinea um traço final que faria do texto um produto *acabado*, embora conclusão, ele é também ponto de partida e algo que não existia *antes*: todo texto, sempre determinado, também é sempre um novo determinante. (BARBÉRIS, 2006, p. 147-148)

Nessa concepção, defendida como meio de análise pela sociocrítica, o texto pode ser entendido como passível de múltiplos sentidos, que podem e devem ser resgatados na interpretação; visto que segundo Barbéris (2006), o texto se renova adquirindo novos sentidos. Essa ideia é corroborada pelo crítico de literatura Rogel Samuel, quando ele destaca que:

[o] texto é, como a etimologia da palavra proclama, uma coisa tecida (do latim tecer); é um tecido de textos anteriores, ecos dos quais evoca continuamente (filiações), tecido de referências históricas e práticas, jogos de palavras. Um texto não é, e não pode ser, único, mas um processo de compromissos. (SAMUEL, 2002, p. 93)

Assim, sendo, a poesia enquanto texto potencializador da expressão das experiências de vida e/ ou de percepção do homem acerca de seu mundo e suas relações sociais, deve ser analisada considerando sua multiplicidade de sentidos, pois o texto literário e poético assume, por

excelência, diferentes sentidos, a depender de fatores linguísticos e extra-linguísticos, acionados tanto pelo poeta como pelo leitor.

Segundo o pesquisador Antonio Carlos Gil, “Pode-se definir método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.” (GIL, 1999, p.08). Desse modo, é imprescindível a definição de método investigativo, no sentido de se responder as hipóteses que norteiam a realização dessa pesquisa, respondendo, desse modo aos objetivos propostos.

A fim de trazer aspectos importantes do processo de letramento literário, por via do “Projeto Poetas na Escola”, no qual os professores de língua portuguesa também estão inseridos como agentes-mediadores, destacamos que escolhemos a Hermenêutica como um recurso de interpretação das “falas” sobre as estratégias metodológicas empreendidas pelos professores da Escola Vila Nova. Outrossim, será essa teoria que também nos dará uma sustentação para a análise das poesias produzidas pelos alunos. Tudo isso, na tentativa de se compreender de que forma esses alunos (que estão em situações de produtores de textos poéticos) significam o mundo e sua própria condição de sujeito “escrevente”. Sobre a hermenêutica Samuel (2002) destaca que:

De acordo com Ricoeur e Gadamer, a hermenêutica vê os textos como expressão da vida social fixadas na escrita, através de fatos psíquicos, de encadeamentos históricos. Sua interpretação consiste, então, em decifrar o sentido oculto no aparente e desdobrar os diversos graus de interpretação ali implicados. (SAMUEL, 2002, p. 86)

Nesse sentido, partindo da análise das poesias escritas pelos alunos, pensamos o método hermenêutico como possibilidade de interpretação dos modos como os alunos expressam suas vivências e interlocuções com a sociedade (com a cultura que também os alimenta) por meio de seus escritos poéticos. Nessa perspectiva, o que pretendemos é explicitar os níveis de letramento literário em que os alunos estão, a partir do desenvolvimento das estratégias metodológicas adotadas pelos professores, no “Projeto Poetas na Escola”; pois como afirma Candido (2006) [...] a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma práxis socialmente condicionadas.”. (CANDIDO, 2006, p.65)

Pela história e pela periodicidade de realização do “Projeto Poetas na Escola”, (visto que esse acontece, desde o ano de 2001 até o presente momento, e já se somam nove edições de publicações de livros impressos), analisá-lo pela perspectiva metodológica da sociocrítica e da

hermenêutica parece ser imprescindível no sentido de se evidenciar e se discutir a importância sociocultural que este projeto assume na vida das pessoas envolvidas, na comunidade do entorno (que é “considerada” mais periférica, e na qual a violência pode aparecer “menos velada”), principalmente, na vida dos alunos que escrevem essas poesias, no sentido desse “empoderamento” que a própria escrita traz, além de toda a sua carga expressiva com seus diferentes discurso, subjetividades/vivências e compreensão do mundo.

3.4 Realização de oficinas de metodologia de ensino de poesias como momento de formação continuada dos professores participantes da pesquisa

Conforme constatamos por meio da *práxis*, enquanto professor de língua portuguesa, integrante do quadro efetivo da rede estadual de ensino do Estado do Tocantins, geralmente as formações continuadas propostas e realizadas pela SEDUC-TO, não contemplam a poesia como recurso literário potencializador da expressividade das vivências e sonhos dos alunos. Sendo assim, a poesia só é abordada com mais ênfase nas formações continuadas dos professores de 5º e 6º ano, nos anos em que ocorre a Olimpíada de Língua Portuguesa. Portanto, somente os professores destas turmas, são instruídos e/ou “capacitados” a trabalhar a poesia com seus alunos, como forma de “prepará-los” para escrever textos poéticos para participarem efetivamente do evento, que é promovido pela Fundação Itaú Social, sob coordenação técnica do Cenpec-Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

Refletindo sobre a necessidade e importância da formação continuada dos professores em serviço, enquanto mediadores do processo de letramento literário dos alunos, a pesquisadora Angela B. Kleiman (2008), salienta que:

[u] m dos aspectos necessários do processo, envolve, então, a ação de um docente que busca desenvolver, cotidianamente, estratégias que lhe permitam a necessária autonomia para transitar de uma prática a outra, com segurança, não pelo fato de conhecer todos os potenciais gêneros com que irá se deparar numa situação comunicativa qualquer, mas porque pode mobilizar as capacidades, recursos, tecnologias que conhece de outras situações para essa nova situação e, assim, continuar seu processo de letramento ao longo da vida. (KLEIMAN, 2008, p.512)

Nesse contexto, as oficinas de metodologia de ensino de poesias tiveram como objetivos:

- (i) subsidiar os professores da escola pesquisada com estratégias metodológicas para o letramento

literário dos alunos; (ii) analisar a receptividade dos professores e alunos quanto às atividades de leitura e de produção de poesias sugeridas na primeira oficina, e (iii) avaliar os elementos de textualidade, assim como os elementos poéticos, utilizados pelos alunos na escrita de suas poesias.

Com vista à concretização destes objetivos, foram realizadas duas oficinas das seguintes maneiras: a primeira oficina ocorreu na manhã do dia 22 de maio de 2018, no laboratório de informática da Escola Estadual Vila Nova, tendo como participantes os cinco (05) professores de língua portuguesa da escola. Na ocasião, apresentamos aos professores, por meio de slides, as seguintes atividades de leitura e de produção de poesias⁵: (i) jogral de poesias, (ii) envelope surpresa, (iii) manchetes de revistas, (iv) imagens e palavras, (v) versos sorteados, e (vi) produção escrita de poesias a partir de escuta de músicas.

Após a apresentação das referidas atividades e execução das mesmas pelos professores participantes, estes foram orientados a escolher, cada um, espontaneamente, uma das atividades para realizar em sala de aula com seus alunos. A orientação para desenvolvimento das atividades com os alunos, teve o propósito de analisar como as mesmas poderiam ser propícias ou não à efetivação do letramento literário dos discentes, tendo em vista que a partir destas atividades eles seriam instigados a ler e a escrever poesias.

Desse modo, após cada professor definir qual a atividade realizaria em sala de aula com seus alunos, ficou acordada a data do dia 19 de junho de 2018, para realização da segunda oficina, cujos objetivos foram: (i) analisar a receptividade dos professores e dos alunos quanto às atividades de leitura e de produção de poesias, sugeridas na primeira oficina, e (ii) avaliar os elementos de textualidade, assim como os elementos poéticos, acionados pelos alunos na escrita de suas poesias.

Conforme ficou acordado, no dia 19 de junho de 2018, os professores compareceram mais uma vez ao laboratório de informática da escola e relataram, cada um, como se deu a realização das atividades de leitura e de escrita de poesias, em suas respectivas salas de aula.

⁵ As atividades citadas encontram-se detalhadas no anexo desse trabalho e integram as obras de COSSON (2014) e SORRENTI (2009). Há ainda, duas atividades que foram pensadas a partir da experiência docente do pesquisador.

As impressões dos professores quanto ao desenvolvimento das atividades com os alunos, bem como a análise de algumas produções escritas destes alunos, serão objeto de análise no quinto capítulo dessa dissertação.

3.5 Caracterização socioespacial da escola campo de pesquisa

A Escola Estadual Vila Nova foi escolhida como campo de pesquisa para o desenvolvimento dessa pesquisa, sobretudo por realizar há mais de uma década, o “Projeto Poetas na Escola”, que se fundamenta na adoção de estratégias metodológicas de ensino de poesias. Nesse sentido, a cada dois anos, a equipe escolar publica uma coletânea (também intitulada “Poetas na Escola”) de poesias escritas pelos alunos.

Geograficamente, a Escola Estadual Vila Nova se localiza à Rua Vianópolis, nº 225, na Vila Norte- um bairro afastado da região central da cidade de Araguaína e, portanto, considerado um bairro periférico. Embora esteja localizada na Vila Norte, a Escola Estadual Vila Nova atende alunos residentes em outros bairros circunvizinhos, tais como: Setor Maracanã, Setor Bela Vista I e II, Vila Goiás, Setor Barros, Setor Universitário, além de alunos que moram em chácaras e sítios.

Quanto à estrutura física, a Escola Estadual Vila Nova possui (07) salas de aulas, um (01) pátio coberto, uma quadra coberta, uma biblioteca, dois (02) banheiros destinados aos alunos e um (01) destinado aos funcionários, uma sala de coordenação pedagógica, uma secretaria, uma sala do diretor, uma sala da auxiliar financeira, um (01) laboratório de informática, uma cozinha e um (01) depósito de materiais pedagógicos e de limpeza.

No que se refere às modalidades de ensino, a Escola Estadual Vila Nova oferta o ensino fundamental de 6º ao 9º ano, no período diurno e EJA 3º Segmento, no período noturno. No ano de 2018, a escola tinha matriculados 502 alunos, distribuídos no período diurno e noturno.

Considerando a localização periférica da Escola Estadual Vila Nova, assim como a localização dos bairros em que residem os alunos matriculados nessa escola, analisamos e verificamos que esta localização tem relação com o acesso dos alunos a materiais de leitura e

com o nível de letramento deles; tendo em vista que o fato de residirem nestes bairros periféricos pode estar intrinsecamente relacionado às condições financeiras de suas famílias.

Para desenvolvimento dessa pesquisa adotamos como recorte, as duas turmas de 9º ano que estavam em curso no ano letivo de 2018, bem como a análise de textos de apresentação de duas diferentes coletâneas do livro “Poetas na Escola” e ainda a análise de quinze poemas de diferentes coletâneas do projeto. Esse recorte para a realização da pesquisa se justifica, principalmente, pelo fato de o 9º ano ser a última série/ ano do ensino fundamental, e assim, acreditamos que possivelmente nos forneceriam mais elementos para analisar de que modos o letramento literário, pelo viés do “Projeto Poetas na Escola”, se efetivou com os alunos destas turmas.

3.6 Perfil dos participantes da pesquisa

Embora a presente pesquisa tenha adotado como recorte as duas turmas de 9º ano da Escola Estadual Vila Nova, algumas etapas foram realizadas com todos os professores de língua portuguesa dessa unidade escolar, a exemplo das oficinas de metodologia de ensino de poesias, visto que o “Projeto Poetas na Escola” é desenvolvido em todas as turmas da escola. Desse modo, tivemos como participantes da pesquisa um total de cinco (05) professores, três (03) do sexo masculino e duas do sexo feminino, sendo uma delas regente das duas turmas de 9º ano. Quanto aos alunos, uma turma era composta de vinte e três (23) alunos e a outra de vinte e seis (26), totalizando quarenta e nove (49) alunos na faixa etária de treze (13) a dezoito (18) anos, sendo vinte e seis (26) masculinos e vinte e três (23) femininas. A maioria destes alunos são moradores de bairros vizinhos ao que se localiza a escola, tais como Setor Maracanã, Setor Bela Vista e Setor Universitário, e muitos são filhos de famílias com baixo poder aquisitivo, havendo muitos casos de alunos que moram com os avós ou somente com a mãe.

3.7 Caracterização dos professores colaboradores da pesquisa

No 1º semestre de 2018, quando realizamos as atividades de pesquisa *in loco*, junto aos professores de língua portuguesa e aos alunos das duas turmas de 9º ano, o quadro de professores

regentes em língua portuguesa era composto por cinco (05) professores, sendo três (03) do sexo masculino e duas do sexo feminino; sendo uma delas regente das duas turmas de 9º ano. Por questões éticas omitimos os verdadeiros nomes dos docentes e os identificamos por nomes fictícios. Vejamos o perfil profissional de cada professor (a):

Quadro 2. Perfil Profissional dos Professores Colaboradores, de Língua Portuguesa

	Professor (a)	Formação acadêmica e disciplinas que ministra aulas	Carga horária semanal	Ano de entrada na escola/ tempo de atuação no Projeto Poetas na Escola	Vínculo empregatício
01	Ana	Letras: licenciatura em língua portuguesa e língua inglesa e respectivas literaturas. Ministra as disciplinas de Língua Portuguesa, Artes e Ensino Religioso	40 h	2011/ atua em sala de aulas há cinco (05) anos consecutivos	Efetivo/concursada
02	Célio	Letras: licenciatura em língua portuguesa e língua inglesa e respectivas literaturas. Ministra aulas na disciplina de Língua Portuguesa e Redação.	40h	2015/ atua em sala de aulas há quatro (04) anos consecutivos	Efetivo/concursado
03	Flávio	Letras: licenciatura em língua portuguesa e língua inglesa e respectivas literaturas. Ministra aulas na disciplina de Língua Portuguesa e Redação.	40 h	2015/ atua em sala de aulas há quatro (04) anos consecutivos	Contrato temporário

04	Bete	Letras: licenciatura em língua portuguesa e língua inglesa e respectivas literaturas. Ministra aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.	40 h	2015/ atua em sala de aulas há quatro (04) anos consecutivos	Contrato temporário
05	Jonas	Letras: licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas. Ministra aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.	40 h	2017/ atua em sala de aulas há dois (02) consecutivos	Contrato temporário

Fonte: Documento de Modulação dos servidores da Escola Estadual Vila Nova, ano 2018

Conforme descrito acima no quadro, 2. Perfil Profissional dos Professores Colaboradores, de Língua Portuguesa, a professora regente da turma pesquisada e outro professor são efetivos e os outros três (03) são contratos temporários. Todos possuem licenciatura em Letras, com habilitação em língua portuguesa, língua inglesa e respectivas literaturas; o que os habilita a lecionar língua portuguesa e redação nas turmas em que são regentes.

A referência ao fato de haver dois (02) professores com vínculos efetivos e três (03) na situação de contratos temporários, é importante para o desenvolvimento e continuidade do “Projeto Poetas na Escola”, assim como para os demais projetos pedagógicos existentes na escola, pois a rotatividade de professores (causada sobretudo pela instabilidade da lotação dos professores em situação de contratos temporários) é um dos fatores que pode desfavorecer a realização das ações dos projetos existentes e sua continuidade; pois enquanto o professor atua na situação de contrato temporário, as possibilidades de ele ser removido para outra escola são maiores do que um professor efetivo. E quando há remoção de professor, geralmente há dificuldades e demora para que o professor substituto que chega na escola, se adapte ao desenvolvimento dos projetos já existentes e em curso, como é o caso do “Projeto Poetas na

Escola”. Portanto, a hipótese que defendemos é que os professores que têm maior tempo de atuação na escola e no “Projeto Poetas na Escola”, possivelmente têm melhores condições de diversificar suas estratégias metodológicas quanto ao ensino de poesias, promovendo o letramento literário dos alunos.

Desse modo, e considerando que o “Projeto Poetas na Escola”, desenvolvido na Escola Estadual Vila Nova, perpassa por todas as turmas existentes nessa unidade escolar, realizamos algumas etapas da pesquisa com todos os cinco (05) professores de língua portuguesa que trabalham na escola, afim de perceber de forma mais ampla como as práticas de letramento literário ocorrem na perspectiva de cada um dos professores. Entretanto, enfatizamos que as análises de todas as etapas da pesquisa serão mais aprofundadas nas estratégias metodológicas de ensino de poesias adotadas pela professora das turmas de 9º anos, na tentativa de compreendermos melhor o nível de letramento literário dos alunos dessas turmas, que estão concluindo o ensino fundamental.

Salientamos ainda, que todos os cinco (05) professores lecionam exclusivamente na Escola Estadual Vila Nova, com carga horária semanal de 40 h. Além de ministrar aulas de Língua Portuguesa, também ministram aulas de Redação, Artes, Língua Inglesa e Ensino Religioso.

3.8 Caracterização dos alunos colaboradores da pesquisa

Quanto aos alunos colaboradores dessa pesquisa, esses estavam matriculados no 9º ano do ensino fundamental no ano letivo de 2018. As duas turmas de 9º ano em curso no ano letivo de 2018, na Escola Estadual Vila Nova, eram compostas da seguinte forma: a turma 92.01, com vinte e oito (28) alunos, sendo treze (13) masculinos e quinze (15) femininas. Já a turma 92.02, era composta por vinte e sete (27) alunos, sendo dezesseis (16) masculinos e onze (11) femininas. Desse modo, o total de alunos das duas turmas era de cinquenta e cinco (55) alunos na faixa etária de treze (13) a dezoito (18) anos.

Considerando que em 2009 o MEC estabeleceu a idade de 11 a 14 anos para o aluno concluir os anos finais do ensino fundamental, observamos que a maioria desses alunos se encontram na situação de distorção idade-série, o que equivale dizer que pela idade, estão atrasados cursando o 9º ano.

Entretanto, ressaltamos que somente quarenta e nove (49) alunos participaram ativamente da pesquisa respondendo ao questionário com questões acerca da leitura e da escrita de poesias. Os demais alunos não estavam presentes na escola nos dias da aplicação do referido questionário.

Os alunos matriculados nas duas turmas de 9º ano residem na Vila Norte, Setor Universitário e a maioria no Setor Maracanã. Assinalar os bairros de residência destes alunos é importante para que possamos discutir e compreender se eles têm acesso à poesia, enquanto possibilidades de leitura e de escrita; ou seja, efetivação do letramento literário. Vejamos a seguir o que aponta Emília Ferreiro (1999):

A influência do fator social está em relação direta com o contato com o objeto cultural “escrita”. É evidente que a presença de livros, escritores e leitores é maior na classe média do que na classe baixa. Também é claro que quase todas as crianças de classe média frequentam jardins de infância, enquanto que as provenientes de classes sociais mais desfavorecidas possuem menos oportunidades de se questionar e pensar sobre o escrito. (FERREIRO, 1999, p. 105)

Em conformidade com a afirmação da pesquisadora Emília Ferreiro (1999), uma das hipóteses que sustentamos é a de que estes alunos, por serem oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo e residentes em bairros considerados periféricos, só têm acesso à poesia ou a quaisquer outros textos literários, somente ou prioritariamente no ambiente escolar. A partir das respostas dadas por estes alunos ao questionário aplicado com eles, discutiremos adiante como eles têm acesso à leitura e à poesia, bem como apresentaremos seus pontos de vistas a respeito da aplicabilidade do texto poético em suas vidas. Será que estes textos fazem sentido na vida desses alunos? Essa discussão será empreendida pela perspectiva analítica dos fatores socioculturais destes alunos e suas famílias.

3.9 Apresentação do “Projeto Poetas na Escola”

O “Projeto Poetas na Escola” foi idealizado por uma professora de língua portuguesa, apoiada pela direção da Escola Estadual Vila Nova, ainda no ano de 2001, como uma alternativa

de melhoria do nível de leitura e de produção escrita de textos dos alunos. Nesse primeiro momento, na Escola não havia biblioteca escolar, conseqüentemente, também não havia livros literários disponíveis. Como também nesta época, o acesso à internet ainda não era fácil como nos dias atuais, então os materiais de leitura se restringiam aos livros didáticos, cópias de textos a partir do quadro de giz, textos mimeografados ou datilografados; e, raramente, revistas de notícias. Nesse contexto pedagógico totalmente adverso, o “Projeto Poetas na Escola” começou a ser desenvolvido a partir da leitura, da declamação e da escrita de poesias nas aulas de língua portuguesa.

A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela. Além disso, os projetos permitem dispor do tempo de forma flexível, pois o tempo tem o tamanho necessário para conquistar o objetivo: pode ser de alguns dias ou de alguns meses. Quando são de longa duração, têm a vantagem adicional de permitir que os alunos se envolvam no planejamento das atividades, aprendendo a controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial. (BRASIL, 1998, p.87)

Nessa perspectiva, desde o início o “Projeto Poetas na Escola” é desenvolvido em diferentes e distintas etapas, a saber: (i) leitura em sala de aula, (ii) explanação dos elementos constitutivos da poesia, (iii) produção escrita de poesias, (iv) correção e reescrita das poesias escritas pelos alunos, (v) realização de concurso de poesias, (vi) edição e publicação do livro “Poetas na Escola”, contendo as poesias escritas pelos alunos e selecionados por um júri composto por pessoas com conhecimentos literários.

Desde sua idealização, em 2001, até os dias atuais, as atividades do “Projeto Poetas na Escola” tiveram continuidade e ampliação, mesmo sendo marcante a rotatividade do quadro de professores e de diretores da unidade escolar. Sendo assim, já foram publicadas nove (09) edições do livro “Poetas na Escola”, com as poesias escritas pelos alunos.

Quanto aos objetivos, o projeto preceitua:

Desenvolver no educando o hábito da leitura e a prática da escrita de textos.
Promover a leitura de livros literários, entre os alunos, de modo que estes compreendam a sequência narrativa e os elementos presentes no texto poético.
Dinamizar a socialização dos livros lidos pelos alunos, despertando entre todos, o interesse pela leitura das obras socializadas.

Capacitar o aluno a escrever e declamar poesias de modo a evidenciar sua compreensão acerca do fazer poético.
 Realizar anualmente um concurso de poesias tendo como público-alvo os alunos matriculados na Unidade Escolar.
 Publicar bienalmente uma edição do livro Poetas na Escola, como forma de valorização e divulgação da produção textual dos alunos.
 Incentivar o educando a ler espontaneamente os livros da Biblioteca Escolar.
 (TOCANTINS, 2001, p. 02)

Conforme os objetivos do “Projeto Poetas na Escola”, descritos acima, prioritariamente há uma perspectiva de ênfase e valorização das práticas de leitura e de escrita de poesias, como propositura ao letramento literário. Desse modo, em “Promover a leitura de livros literários, entre os alunos, de modo que estes compreendam a sequência narrativa e os elementos presentes no texto poético.” e “Dinamizar a socialização dos livros lidos pelos alunos, despertando entre todos, o interesse pela leitura das obras socializadas.”, há a predominância de expectativas relacionadas à promoção da leitura, bem como da socialização desta no ambiente escolar e do desenvolvimento do hábito da leitura literária.

Embora estes dois objetivos iniciais do Projeto estejam enunciados a partir das formas verbais “Promover” e “Dinamizar”, não há maiores referências ou direcionamentos de como essa promoção e dinamização da leitura serão desencadeadas nas estratégias metodológicas utilizadas pelos professores. Do mesmo modo, os objetivos referentes à escrita de poesias, marcados pelas expressões “Capacitar o aluno a escrever...” e “Realizar anualmente um concurso de poesias...”, também não apontam direcionamentos quanto às estratégias metodológicas a serem usadas pelos professores enquanto mediadores do letramento literário dos alunos.

Inicialmente ficou evidente que cada professor desenvolve, à sua maneira, as atividades de leitura e de escrita de poesias contempladas no “Projeto Poetas na Escola”, configurando uma diversidade de estratégias metodológicas com fins à promoção do letramento literário dos alunos. Embora no Projeto Político Pedagógico (P.P.P) dessa unidade escolar, e na realização desse projeto, não tenha estabelecida uma estratégia metodológica predominante presente na prática docente de todos os professores, o que pudemos perceber é que o “Projeto Poetas na Escola” se desenvolve, necessariamente, por meio de três (03) etapas básicas, a saber:

1- Leitura de poesias

Quanto à promoção da leitura, enquanto prática de letramento literário, a pesquisadora argentina Teresa Colomer (2007, p.11), orienta que “[e]stimular a leitura e planejar o desenvolvimento das competências infantis são os dois eixos da tarefa escolar no acesso à literatura”. (COLOMER, 2007, p. 11). Desse modo, a realização de atividades de leitura pressupõe o planejamento pelo professor, visto que é ele o principal agente mediador desse processo de formação de leitores, sobretudo, em comunidades em que os alunos são provenientes de famílias que não têm uma cultura letrada, como é o caso da maioria dos adolescentes matriculados nas duas turmas de 9º ano, que constituem os sujeitos desta pesquisa.

Diante desta realidade, e conforme relatos dos alunos expressos em questionário aplicado com vistas a compreender de que forma eles têm acesso à poesia, constatamos que prioritariamente o acesso à poesia e a sua leitura e também escrita, ocorre em atividades orientadas pelos professores de língua portuguesa no ambiente escolar, tendo como suportes o livro didático, textos impressos e livros literários da biblioteca escolar. Por outro lado, uma pequena parcela dos alunos pesquisados informou que também têm acesso à leitura de poesias por meio da internet, via aparelhos celulares e, esporadicamente, através de livros literários e/ ou didáticos que possuem em suas residências.

Em visitas *in loco* na escola pesquisada, e conforme relato dos professores e alunos entrevistados, evidenciamos que as práticas de leituras são desencadeadas, quase sempre, através da mediação do professor, que utiliza o acervo literário existente na biblioteca da escola. Assim, geralmente os professores escolhem antecipadamente os livros de literatura na biblioteca, armazena-os em uma caixa-organizadora e levam para a sala de aula, onde os alunos escolhem o livro a ser lido. Após a escolha dos livros pelos alunos, a leitura é feita em sala de aula, quase sempre de forma silenciosa e por vezes os alunos levam os livros para ler em suas casas.

Quanto ao procedimento de escolha dos livros na biblioteca, pelo professor, entendemos que não seja a maneira ideal, visto que limita o acesso do aluno a todo o acervo que existe na biblioteca, apesar de não ser tão extenso e diversificado. E isso pode limitar as possibilidades de incentivo ao hábito de leitura. Quanto a esse método de escolha dos livros pelos professores, estes ressaltaram que a biblioteca funciona em uma sala muito pequena que não favorece o pleno acesso dos alunos para que possam manusear o acervo literário e escolher os títulos que mais despertem sua atenção.

Cosson (2014) faz referência a alguns critérios que são utilizados pelos leitores no momento de seleção de livros para leitura, tais como: visitas à biblioteca, consultas a resenhas de obras literárias, entre outros. No que concerne à leitura na escola, o pesquisador lembra que o principal fator de escolha de livros para leitura:

“[...] está relacionado às condições oferecidas para a leitura literária na escola. Infelizmente, na maioria das escolas brasileiras, a biblioteca, quando existe, é sinônimo de sala do livro didático, não tem funcionários preparados para incentivar a leitura e apresenta coleções tão reduzidas e antigas que um leitor desavisado poderia pensar que se trata de obras raras. (COSSON, 2014a, p. 32)

Conforme já mencionados no primeiro capítulo desta dissertação, estes problemas de ordem físico-estrutural e operacional, constituem elementos dificultadores do processo de letramento literário dos alunos na escola pesquisada; assim como em outras unidades escolares da rede estadual de ensino do Estado do Tocantins. Tendo em vista a fragilidade da legislação educacional estadual, que não estabelece critérios claros e específicos para a lotação de profissionais habilitados para atuarem nas bibliotecas escolares.

Ademais, além da limitação do acesso dos alunos à biblioteca escolar, outro fator limitador da promoção do letramento literário naquela unidade escolar, ficou evidente: a existência de apenas onze (11) livros literários de poesias de poetas reconhecidos pelo cânone, na biblioteca, no decorrer do ano letivo de 2018. Com exceção deste quantitativo de livros de poesias existentes na biblioteca, há uma quantidade considerável de exemplares de edições variadas do livro “Poetas na Escola”, que é a coletânea de poesias escritas pelos alunos a partir das ações do projeto de mesmo nome do livro.

Considerando o fato de que os alunos, em sua grande maioria, não têm acesso à poesia em suas casas, mas somente na escola e a partir das ações ou das orientações promovidas pelos professores de língua portuguesa, e ainda a precariedade do acervo literário existente na biblioteca escolar, é evidente que o processo de letramento literário pode ter sua efetividade e qualidade comprometidas.

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. (COLOMER, 2007, p.177)

Mesmo diante das limitações de ordem físico- estrutural evidenciadas na biblioteca da escola pesquisada, a equipe pedagógica, sobretudo, a representada pelos professores, parece se mobilizar na articulação de estratégias metodológicas, no sentido de promover o letramento literário dos alunos. Sendo assim, presenciamos o comunicado dos professores ao diretor da escola, no qual ele foi informado da necessidade de aquisição de mais títulos e exemplares de livros de poesias para renovação do acervo da biblioteca escolar.

2- Da produção escrita e reescrita de textos poéticos

A escrita de textos em sala de aula ainda parece constituir uma grande dificuldade enfrentada pelos professores e alunos, na educação básica. Nesse sentido, as dificuldades tendem a se acentuar quando se trata da escrita de poesias, considerando as especificidades da linguagem poética. Desse modo, embora os PCN's e o Referencial Curricular do Ensino Fundamental, da SEDUC-TO, BNCC e DCT orientem as práticas de produção escrita de textos, mesmo assim essas práticas nem sempre resultam em produções textuais com bons níveis de expressividade.

Inicialmente, levar os alunos a escrever poesias não é uma atividade simples, sobretudo pelo fato de a maioria dos participantes-alunos envolvidos no “Projeto Poetas na Escola” constituírem uma comunidade de crianças e de adolescentes que chegam ao ambiente escolar com pouca ou nenhuma familiaridade com a leitura de poesia. Por isso, com o intuito de facilitar o contato dos alunos com a escrita, os professores buscam sensibilizá-los no decorrer de todas as etapas da produção, levando-os a perceberem que a poesia não se resume apenas a um texto organizado em versos e estrofes; mas se configura como um texto múltiplo de sentidos marcados pela linguagem escolhida pelo autor, no caso o aluno escritor. Sobre a criação de textos Beatriz Citelli (2008), destaca o seguinte:

Penso que o processo de criação de textos deve ser assentado em passos muito bem definidos pelo professor. [...] o trabalho com redação tem de levar em conta a existência de fases integradas que possuam objetivos a serem alcançados e formas de avaliação que permitam verificar a realização ou não dos objetivos em causa. (CITELLI, 2008, p.19)

Desse modo, vemos como o professor é importante nesse processo de dar condições para que os alunos escrevam seus textos poéticos. O professor vai desenvolvendo passos e etapas. Contudo, esses passos (ou etapas) devem estar integrados, o professor tem que ter em mente que

esse trabalho é processual e contínuo. São as ações integradas que podem gerar resultados satisfatórios.

Ressaltamos ainda que as ações do “Projeto Poetas na Escola” visam alcançar os seguintes objetivos, sendo eles:

Capacitar o aluno a escrever e declamar poesias de modo a evidenciar sua compreensão acerca do fazer poético.

Realizar anualmente um concurso de poesias tendo como público-alvo os alunos matriculados na Unidade Escolar.

Publicar bianualmente uma edição do livro Poetas na Escola, como forma de valorização e divulgação da produção textual dos alunos. (TOCANTINS, 2001, p. 02)

Mesmo que cada um dos professores envolvidos no “Projeto Poetas na Escola” adote e desenvolvam suas próprias estratégias metodológicas de leitura de poesias, para que os alunos escrevam suas poesias, evidenciamos que todos tentam orientar os alunos a criarem seus textos a partir destes objetivos citados acima.

Para Citelli (2008),

[n]ão existe, portanto, um esquema mecânico em que a leitura se sobrepõe à escrita, funcionando como espécie de parâmetro de mão única para fazer alguém escrever melhor. A produção do texto cria um movimento em que ler passa a representar, também, uma questão de escrever. Como faces de uma mesma moeda que une escrita e leitura, o texto construído resulta de uma vivência ativa com a linguagem, posta, agora, em seu leito de fenômeno socializador das relações humanas. (CITELLI, 2008, p. 43)

Conforme as ponderações de Beatriz Citelli (2008), as práticas de letramento literário se efetivam a partir da realização da leitura e da escrita pelo aluno, numa dinâmica em que ambas passam a expressar as vivências desse aluno, ao mesmo tempo que possibilitam a ele melhores condições de interagir com seus semelhantes e com o meio social do qual faz parte, numa perspectiva de atuar como cidadão.

Nesse contexto, as produções escritas de poesias, a partir das estratégias metodológicas adotadas pelos professores no “Projeto Poetas na Escola”, devem levar o aluno a expressar aspectos relacionados às suas vivências, de modo que suas percepções e criticidade acerca do mundo estejam contempladas.

De acordo com o que notamos nos relatos dos alunos e nas entrevistas realizadas com os professores, o trabalho com produção de poesias, passa por três (03) momentos distintos, a saber:

(i) escrita inicial; (ii) correção pelo professor; e o (iii) momento da reescrita orientada pelo professor.

A escrita inicial de poesias, é o momento que comumente o aluno apresenta o maior grau de dificuldades e de resistência ao ato da reescrita. Isso porque esse momento se apresenta para ele como um desafio, dada a sua pouca familiaridade com a escrita poética e suas particularidades. Portanto, cabe ao professor, como mediador, promover meios de romper com a resistência do aluno e motivá-lo a escrever. Nesse sentido, percebemos que cada professor utiliza estratégias metodológicas específica no processo de letramento literário do aluno, como iremos apresentar e discutir no item 5. Percepções didático- metodológicas de letramento literário a partir da *práxis* pedagógica dos professores.

3- Realização do Concurso Anual de Poesias edição e publicação do livro “Poetas na Escola”

O concurso anual de poesias é realizado na tentativa de promover o letramento literário dos alunos, e é promovido pela equipe pedagógica da Escola Estadual Vila Nova, sob a mediação dos professores de língua portuguesa e redação. O concurso de poesias tem como participantes os alunos matriculados na unidade escolar.

Sobre esse processo de leitura e de escrita mais uma vez nos reportamos a Colomer (2007) que afirma o seguinte:

A leitura e a escrita de poesia na escola resulta representativa, pois da evolução do ensino literário a favor do acesso dessacralizado ao texto e da participação ativa do aluno. E constitui, também, um claro exemplo de relação entre o aprendizado literário e o linguístico, entre o ir e o vir da leitura à escrita e da escrita à oral, entre o aprendizado em outras esferas do conhecimento e esse poema que sempre vem a propósito ou essa antologia que junta sobre os temas tratados (os pássaros, os mitos, as paisagens geográficas, as atitudes sociais ou qualquer outro). (COLOMER, 2007, p.177)

Pensando no que a estudiosa coloca, essa proximidade do aluno com a poesia vai fazer com que muitas de suas crenças caiam por terra, em especial, uma que adota uma proposição ou premissa de que textos poéticos são difíceis, herméticos ou “sagrados” demais para pessoas “comuns” (Lembremos que muitos alunos falam que poesia é coisa para intelectuais ou estudiosos de letras). Esta aproximação do aluno com a poesia vai conseguir ampliar suas

dimensões intelectuais e sensíveis. Outrossim, com a proximidade ele vai percebendo que a poesia faz sentido para a sua vida e para a comunidade a qual ele pertence.

Além disso, ainda sobre o Concurso Anual de Poesias é fundamentando no P.P.P da Escola, o qual apresenta dentre seus objetivos o de: “Capacitar o aluno a escrever e declamar poesias de modo a evidenciar sua compreensão acerca do fazer poético.” (Esse objetivo pretende alcançar às habilidades de escrita e de expressão oral do aluno) e o de “Realizar anualmente um concurso de poesias tendo como público-alvo os alunos matriculados na Unidade Escolar.”. (Esse destina-se mais ao incentivo à participação dos alunos nas atividades de práticas de leitura e de escrita de poesias, ao mesmo tempo, que também tem intenções de valorizar as criações poéticas desses alunos).

Conforme relatos dos professores e dos alunos, as poesias são produzidas geralmente em sala de aula, a partir das orientações dadas pelos professores. Sendo assim, quase sempre os alunos optam por temáticas variadas, sem que haja uma uniformidade quanto aos temas, no momento da escrita.

De acordo com as análises que apresentaremos no próximo capítulo, observamos que os textos produzidos pelos alunos são corrigidos e, às vezes, reescritos pelos alunos, como forma de excluir as inadequações presentes na linguagem adotada e também para evidenciar o máximo possível os elementos constituintes da poesia. Assim, somente após os momentos das correções e de reescritas, é que os textos são submetidos a um grupo de jurados composto por escritores, professores de outras unidades escolares e assessores de currículo da Diretoria Regional de Ensino (DREA- Araguaína), para posteriormente serem inseridos na coletânea “Poetas na Escola”.

A etapa final do concurso de poesia é o momento da declamação das poesias selecionadas, com a e premiação de seus autores. Esse momento exige todo “um preparo do aluno por parte do professor”, como defende a Sorrenti (2009, p. 72). Sendo assim, o professor orienta que os alunos memorizem suas poesias com antecedência, para a apresentação no momento do sarau. Essa preparação para a oralização ou dicção da poesia, é de extrema importância para que os alunos percebam o ritmo e a musicalidade presente no texto.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

O objetivo desse capítulo é analisar e interpretar os dados gerados no decorrer da pesquisa realizada e apresentada nesse trabalho, e que teve como principais instrumentos: visita in loco na escola campo de pesquisa, realização de entrevista, aplicação de questionário, realização de oficinas com professores, análise de capítulos de livros didáticos e análise de poesias de alunos, publicadas em diferentes edições do livro “Poetas na Escola”.

Para empreender a análise e a interpretação dos dados gerados na pesquisa, mobilizamos os pressupostos teóricos referenciados nessa pesquisa. Desse modo, as análises e as interpretações dos dados são apresentadas nas seguintes seções: 4.1-Análise de questionários respondidos pelos alunos: atravessamentos poéticos, 4.2- Descrição e análise dos textos de “apresentação” de duas diferentes edições do livro “Poetas na Escola”, 4.3- Descrição e análise de poesias de diferentes edições do livro “poetas na escola”, e ainda: 5-Percepções didático-metodológicas de letramento literário a partir da *práxis* pedagógico dos professores.

4.1 Análise de questionários respondidos pelos alunos: atravessamentos poéticos

Com o objetivo de verificar e de discutir o contato dos alunos com a literatura, e mais especificamente com a poesia, elaboramos um questionário e aplicamos em duas turmas de 9º ano, no período letivo de 2018, totalizando quarenta e nove alunos (49), do sexo masculino e feminino, na faixa etária entre doze (12) e dezenove (19) anos. O questionário diagnóstico foi composto de cinco (05) questões abertas, em que os participantes tiveram a possibilidade de emitir suas próprias respostas às questões apresentadas, como aponta Antonio Carlos Gil (2008, p. 122):

- a) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 2008, p. 122):

Assim, a seguir, apresentamos as questões elaboradas:

- 1- Na sua casa há livros de literatura? Comente.
- 2- Na sua família, há pessoas leitoras? Comente.
- 3- O que é poesia para você?
- 4- Como você tem acesso à poesia?
- 5- O que a leitura ou a produção escrita de poesia pode trazer para a sua vida?

Ressaltamos que esse questionário diagnóstico foi aplicado em um único dia e envolveu conjuntamente as duas turmas selecionadas. Inicialmente, nos apresentamos como professor-pesquisador e explicamos para os alunos a natureza da atividade. Ademais, mostramo-nos dispostos a sanar quaisquer dúvidas deles. Em seguida, distribuímos o questionário aos alunos e passamos à uma leitura comentada, visando, principalmente, prender a atenção dos alunos e de envolvê-los mais na pesquisa. Esclarecemos, ainda, que por questões éticas e como ressalta Gil (2008, p. 122), nas análises, preservamos o anonimato dos nomes verdadeiros dos alunos e os nomeamos por nomes de personagens e escritores diversos da literatura brasileira e estrangeira.

Vejamos, a seguir, as respostas fornecidas pelos alunos das duas turmas. Trataremos as questões na mesma sequência que elas foram descritas anteriormente. Assim, reiteramos a primeira questão no Item 4.1.1, que também serve de subtítulo desse Capítulo.

4.1.1- Na sua casa há livros de literatura? Comente.

Quanto a essa pergunta, obtivemos o seguinte resultado: vinte e sete alunos (27) responderam afirmativamente que há livros de literatura em suas casas, e vinte e dois (22) responderam que não. Quanto à solicitação “Comente”, contida ao final da pergunta, dezoito (18) dos alunos que afirmaram haver livros de literatura em suas casas comentaram e dez (10) dos que responderam negativamente também comentaram suas respostas iniciais.

Desse modo, destacamos os seguintes comentários dos alunos que possuem livros de literatura em suas residências:

Fabiano: “Sim. Mas eu não tenho tempo para “senta” e ler. ” (Aluno de 17 anos, 9º B)
Iracema: “Sim. *Mais* quase não leio” (Aluna de 14 anos, 9º B)
Clara dos Anjos: “Sim, da minha irmã e em vez enquanto eu leio. ” (Aluna B, de 14 anos)
Emma: “Sim, não são muitos, mas são ótimos. (Aluna de 14 anos, 9º A)
Lucíola: “Sim. Livros da escola literários que todo mês a professora de Port. passa para lermos.” (Aluna de 13 anos, 9º A)

Nos comentários do aluno “Fabiano” e da aluna “Iracema”, sobressaem as justificativas para o fato de não terem o hábito da leitura e, conseqüentemente, não lerem os livros que existem em suas casas. Assim, enquanto o aluno “Fabiano” alega falta de tempo para se dedicar ao ato de ler, a aluna “Iracema” realça que “quase” não lê. Dessa forma, as justificativas desses dois alunos mostram muito do que alegam as pessoas quando se trata da falta de leitura literária: falta de tempo que acarreta na falta de hábito.

Nesse sentido, devemos refletir no que afirma a pesquisadora Ana Elvira Luciana Gebara (2012):

Para nós já inseridos no processo de letramento, o ato de ler aprendido em sala de aula, por vezes, pode parecer um passo para a leitura de tudo, dentro e fora desse meio. Mas o que se vê depois da euforia de um primeiro momento, em que as crianças tentam ler tudo, rigorosamente tudo o que surge à sua frente, é a leitura limitar-se a uma atividade predominantemente escolar. (GEBARA, 2012, p. 23)

A partir das respostas do aluno “Fabiano”, da aluna “Iracema” e também da aluna “Clara dos Anjos” (“[...] em vez enquanto eu leio. ”), podemos inferir que eles ainda não são totalmente participantes no processo de letramento literário/ poético proposto pelo “Projeto Poetas na Escola”, visto que ainda não desenvolveram satisfatoriamente a autonomia no que se refere à prática de leitura literária embora, já tenham ao seu alcance livros literários. Assim, naquele momento talvez a escola devesse planejar estratégias de leitura extras-classes, de formas

dinâmicas, que instigassem esses alunos a ler fora do ambiente escolar, dando utilidade ao “acervo” de livros de literatura que possuem em suas casas e tornando-os sujeitos leitores.

Por outro lado, a aluna “Emma” e a aluna “Lucíola” evidenciaram em suas repostas total participação no processo de letramento literário promovido pela escola. Desse modo, a aluna “Emma” emite sua opinião sobre os poucos livros que possuem em sua casa, ao classifica-los como “ótimos”. Já a aluna “Lucíola” ressalta a dinâmica adotada pela sua professora, que é a de mandar mensalmente livros para que os alunos leiam em suas casas.

Embora a aluna não explique com mais detalhes como ocorre esse empréstimo de livros e de que forma a leitura acontece, parece que essa ação é discutida posteriormente em sala de aula. Assim, observamos que há, por parte da professora, uma iniciativa de promoção da leitura literária no contexto extraescolar. Podemos dizer que tal iniciativa representa a tentativa de uma construção de sujeitos leitores, para além do ambiente da sala de aula. Conforme demonstram António Marcelino Fernandes e Ricardo Jorge Antunes (2012), referindo-se a estudos já realizados sobre a importância do papel da família na formação leitora:

os pais têm, em casa, um papel preponderante na educação informal, no sentido de viabilizar as tarefas de aprendizagem entre as quais a da leitura, cabendo à escola, neste processo, além do ensino formal, um papel importante na sustentação e apoio às famílias. Ao aspecto referido, acrescem os benefícios de um relacionamento mais estreito entre professores e pais, no percurso escolar do aluno e no seu desenvolvimento intelectual, emocional e social (FERNANDES; ANTUNES, 2012, p. 29)

Ao analisarmos a postura da professora (de propiciar empréstimos de livros), essa configuraria-se como um modo de estreitamento entre professores e pais, como defende os referidos autores. De algum modo, lá no ambiente familiar os pais (mas, pode ser os responsáveis também) irão “partilhar” dessa atividade, ou, pelo menos, irão ficar a par do que está ocorrendo em relação à leitura literária. Ademais, nesse espaço da casa (ou extraescolar) os outros “repertórios” podem vir à tona, como defende Micheletti, Peres e Gebara (2006, p.25) “É importante que as leituras sejam feitas aproveitando o repertório, a experiência com textos, a visão de mundo de cada um”. Acreditamos, que os diferentes ambientes também interfiram nessa construção de repertórios dos alunos.

Quanto aos alunos que não possuem livros de literatura em casa, destacamos os comentários que seguem:

Julietta: “Não, mas a professora sempre passa para estarmos lendo em casa. ” (Aluna de 14 anos, 9º A)

Diva: “Não há livros a não ser os livros didáticos. ” (Aluna de 16 anos, 9º B)

Rosa: “Não, mais eu pego na Escola. ” (Aluna de 14 anos, 9º A)

Na resposta da aluna “Julietta” é reiterada a ação que a professora promove no sentido de incentivar a leitura dos alunos no ambiente extraescolar. Assim, na fala da aluna “Julietta”, ela é enfática ao empregar o advérbio “sempre” para intensificar a frequência com que a professora orienta os alunos a levar livros para ler em casa.

Ao referir-se ao tratamento dado à leitura, enquanto prática social promovida essencialmente pela escola, Ana Elvira Luciano Gebara (2012, p.12) é enfática ao afirmar que o professor “[...] interfere diretamente no diálogo autor-leitor, estabelecendo-se como um mediador. ” Então, a função do professor como mediador de leitura nos processos de letramentos das crianças e dos adolescentes é extremamente relevante, visto que o professor é o agente responsável pela adoção de estratégias metodológicas que sejam adequadas à formação dessas crianças e desses adolescentes como leitor.

Diante disso, na resposta elaborada pela aluna “Rosa”, que afirma que pega livros literários na escola, percebemos aí a possível intervenção da professora no que se refere a promover o acesso dos alunos aos livros, seja na biblioteca, seja na sala de aula. Desse modo, o fato de não haver livros literários na residência da aluna “Julietta” e da aluna “Rosa”, não é empecilho para que elas não leiam fora do ambiente escolar, visto que há iniciativas da professora no sentido de oportunizar a elas e aos demais alunos, o contato com o objeto literatura.

Todavia, na resposta fornecida pela aluna “Diva”, ela apenas cita que em sua casa só há livros didáticos, sem fazer nenhuma referência ao possível contato com livros emprestados da escola. A aluna também não menciona nada quanto ao fato de ser ou não uma leitora literária.

À propósito do uso do livro didático enquanto possibilidade de material de leitura literária, mais especificamente a leitura de poesias, Micheletti, Peres e Gebara (2006, p.23-24), orientam que deve ser aproveitado, tendo o professor o cuidado de analisar previamente os textos, observando se os mesmos são apresentados integralmente ou se há apenas fragmentos, também se deve observar se há dados referentes à fonte original etc.

Ainda sobre a presença dos textos literários nos livros didáticos de português (LDP), Magda Soares (2006) comenta que:

no que refere à seleção de autores e obras, é a muito frequente ausência, nos livros didáticos, de referência bibliográfica e de informações sobre o autor do texto: o texto torna-se independente da obra a que pertence, desapropria-se o autor de seu texto mais uma forma de escolarização inadequada da literatura; uma escolarização adequada desenvolveria no aluno o conceito de autoria, de obra, de fragmento de obra. (SOARES, 2006, p.29)

Essas observações devem ser discutidas com os alunos para que eles percebam que apesar da poesia ser apresentada no livro didático, na maioria dos casos, ali é apenas um recorte de uma obra literária maior, fruto do trabalho do poeta. Portanto, ao explorar dados biográficos dos autores dos textos, o professor tem a oportunidade de aguçar a curiosidade do aluno para a busca de outras leituras de textos facilitando a habilidade do aluno de fazer intertextualidades.

4.1.2- Na sua família, há pessoas leitoras? Comente.

Ao apresentar essa pergunta aos alunos, visando facilitar a elaboração de suas respostas, explicamos a eles que consideramos “pessoas leitoras” todas aquelas que utilizam a leitura em suas práticas sociais corriqueiras, indo além da ideia de pessoa simplesmente alfabetizada, como nos esclarece Magda Soares ao afirmar que “[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...]” (SOARES, 2012, p. 20)

Como respostas à pergunta, os alunos apresentaram as seguintes respostas: vinte e cinco (25) alunos responderam afirmativamente, dos quais dezesseis (16) apresentaram comentários. Vinte e quatro (24) alunos responderam negativamente, sendo que dentre estes, oito (08) comentaram suas respostas.

Destacamos a seguir alguns recortes das respostas dos alunos que disseram ter pessoas leitoras na família:

Ágatha: “Sim, o meu pai, ele ler diversos livros, eu já não leio tanto.” (Aluna de 14 anos)
Margareth: “Minha mãe costuma ler a Bíblia. Eu já gosto muito de ler tanto que já tenho uma edição de livros” (Aluna de 15 anos)
Cora: “Sim minha mãe e meu pai” (Aluno de 15 anos)
Felícia: “Sim minha vó e minha tia” (Aluno de 16 anos)

Nas respostas da aluna “Ágatha” e da aluna “Margareth”, além de elas citar quem são as pessoas leitoras existentes em suas famílias, elas também se localizam nas situações de leitura nos ambientes familiares. Desse modo, a fala da aluna “Margareth” nos leva a crer que o fato de ela presenciar sua mãe ler a Bíblia frequentemente, pode influenciá-la a “gostar muito de ler” ao ponto de já possuir um livro. Essa influência é defendida pela pesquisadora Emília Ferreiro (1999, p. 105), que nos apresenta o seguinte ponto de vista:

A influência do fator social está em relação direta com o contato com o objeto cultural “escrito”. É evidente que a presença de livros, escritores e leitores é maior na classe média do que na classe baixa. Também é claro que quase todas as crianças de classe média frequentam jardins de infância, enquanto que as provenientes de classes sociais mais desfavorecidas possuem menos oportunidades de se questionar e pensar sobre o escrito. (FERREIRO, 1999, p. 105)

Como percebemos, para a autora, enquanto mais a criança estiver inserida em contextos sociais em que há a presença de livros e outros materiais escritos, mais ela terá chance de se tornar leitora, sendo, portanto, o contato extraescolar com o objeto livro essencial à formação da leitura literária da criança e adolescente.

Embora nas respostas da aluna “Cora” e da aluna “Felícia” não apareçam referências se elas sejam ou não leitoras literárias, elas mencionam quem são os leitores em suas famílias, a saber: mãe, pai, vó e tia. Desse modo, fica explícito o fato de elas residirem em um ambiente familiar que tem contatos com livros e pessoas leitoras, o que configuraria um fator bastante favorável para que as adolescentes também leiam, conforme a defesa de Ferreiro (1999) exposta acima.

Quanto aos alunos que responderam que em suas famílias não há pessoas leitoras, seguem recortes fornecidos por eles:

Rita: “Não só eu mesmo” (Aluna de 14 anos, 9º B)
Ismália: “Não por Que eles não gosta” (Aluna de 15 anos, 9º B)
Pessoa: “Não, porque geralmente quando vamos pegar um livro para ler sempre aparece algo pra fazer.” (Aluno de 17 anos, 9º B)

A resposta apresentada pela aluna “Rita”, evidencia que ela é uma leitora literária, ao contrário de seus familiares. Essa resposta configura um dado bastante importante pelo fato de ela já estar inserida no processo de letramento literário e, conseqüentemente tem consciência de sua condição de leitora.

No entanto, nas respostas da aluna “Ismália” e do aluno “Pessoa”, vemos a negativa e em seguida a justificativa para o fato de não haver sujeitos leitores literários nas famílias dos referidos alunos. Assim, a aluna “Ismália” justifica que as demais pessoas de sua família não gostam de ler literatura, enquanto o aluno Pessoa cita a falta de tempo. Embora as justificativas apresentadas para a ausência da prática de leitura literária sejam diferentes, o que se evidencia é que nos dois casos não houve o desenvolvimento de processos de letramento literários entre os membros das famílias dos dois alunos.

É importante salientar também, que o aluno “Pessoa” se incluiu na população de não leitores de sua família, quando elaborou o seguinte trecho: “[...] quando *vamos* pegar um livro para ler sempre aparece algo pra fazer.” Desse modo, a forma verbal de 1ª pessoa do plural “*vamos*”, o coloca como “não-leitor literário”, pois ele inclui-se entre os membros de sua família que não praticam a leitura.

Fatores como a falta de gosto (e até mesmo de prazer) pelo manuseio de livros ou outros materiais impressos, e ainda a justificativa de falta de tempo, são grandes entraves que desfavorecem a formação de leitores em diferentes sociedades. Acrescente a isso a realidade de que em comunidades periféricas, como a que se localiza a Escola pesquisada e os alunos que nela estudam, é bastante comum o fato de os familiares da maioria dos alunos não serem alfabetizados

e quando são, não têm familiaridade com a leitura literária; tendo em vista as justificativas apresentadas nos recortes analisados. Nesse sentido, o principal papel de formação de sujeitos leitores, para uma formação cultural e científica, é exclusivamente da instituição escolar, como nos lembra Cosson (2014, p. 32); embora não seja a única responsável por essa formação.

4.1.3- O que é poesia para você?

A elaboração e aplicação dessa questão, teve como objetivo conhecer e avaliar que ideia os alunos têm de poesia, principalmente, buscamos verificar se há perspectivas que pode ir além da conceituação do termo. Por isso, nosso intuito maior foi perceber se os estudantes são capazes de emitir reflexões/ideias sobre a poesia de modo mais próximo a vida deles ou se eles conseguem relacioná-la ao mundo que os cerca. Mediante isso, quanto às respostas dadas a essa pergunta, dividimos-as em dois blocos tendo como critério alguns elementos e/ ou conceitos semelhantes citados pelos alunos. Vejamos as respostas reunidas no primeiro bloco:

Aluno Quincas: “Poesia dar ensinamento como arte, leitura, educação etc.” (Aluno de 17 anos, 9º B)

Aluno Pedrinho: “Poesia pra mim é uma arte maravilhosa, onde podemos se “espreça” de uma forma linda.” (Aluno de 14 anos, 9º A)

Aluna Benta: “A poesia é uma arte, ela ensina “mas” as pessoas incentiva a pessoa ler e muitas outras coisas.” (Aluna de 14 anos, 9º B)

Aluna Liesel: “Uma arte.” (Aluna de 14 anos, 9º A)

Aluna Mafalda: “é uma arte que fala sobre sentimento maioria vezes” (Aluna de 17 anos, 9º B)

A maior parte das respostas apresentadas nesse grupo de alunos afirma que poesia é arte (somente o aluno “Quincas” enuncia uma “comparação” entre poesia e arte, veja o uso do advérbio “como”). Mas, afinal, que posição cada um assume perante o termo “arte”? Seria uma posição cultural, social, ideológica, subjetiva, escolarizada? Acreditamos que sim, poderíamos dizer que seus pontos de vista assemelham-se em vários aspectos transculturais e interpessoais. Ainda sobre o termo “arte”, recorremos a Jouve (2012, p. 13) que diz que: “Abordar a literatura como “arte da linguagem” supõe ter antes definido a noção de “arte”. No entanto, não existe

consenso neste ponto.” Nesse sentido, quanto à expressão “arte” contida nas respostas dos alunos essa pode designar realidades bastante complexas.

Além disso, destacamos que para o aluno “Pedrinho” sobressai uma ideia de arte que parece se reduzir a um artefato “maravilhoso” e “lindo”, ou seja, talvez, ele pense somente naquilo que deleita de modo desejável, agradável e “belo”. Desse modo, o aluno parece excluir o que expressa as modulações de contrários na arte, por exemplo, o belo-feio, o grotesco, a arte barroca, a arte gótica, algumas expressões de arte urbana, etc., como afirma Marisa Lajolo (1993, p. 7-8), “[...] a atividade artística que, sob multiformes modulações, tem exprimido e continua a exprimir, de modo inconfundível, a alegria e a angústia, as certezas e os enigmas do homem”.

Assim, parece que a ideia de poesia sentida, elaborada e assumida por esses alunos está relacionada àquilo que produz efeitos de sentido. Por isso, a poesia-arte é para quem entra em contato com ela. Desse modo, a poesia assume uma função em relação a seus receptores, qual seja: produzir alguma forma de inquietação ou de sensação. Poderíamos dizer que a poesia seria expressa mais no sentido de sensibilizar o leitor, de provocar nele uma reflexão ou transformação.

Na antiguidade grega, os primeiros a teorizarem (a levantarem questões) sobre literatura e poesia, segundo afirma Lajolo (1993, p. 23), foram “[...] provavelmente Platão e Aristóteles, revezados depois por uma pequena multidão de cidadãos do mundo igualmente ilustres”. Por exemplo, Aristóteles, em sua obra intitulada de “Poética” (provavelmente registrada entre os anos 335 a.C e 323 a.C) busca explicar a origem da poesia a partir da noção de imitação e de improvisações melódicas e rítmicas. Para Aristóteles,

[p]arece, de modo geral, darem origem à poesia duas causas, ambas naturais. Imitar é natural do homem desde a infância- e nisso difere dos outros animais, em ser o mais capaz de imitar e de adquirir os primeiros conhecimentos por meio da imitação- e todos têm prazer em imitar. [...] Por serem naturais em nós a tendência para a imitação, a melodia e o ritmo- que os metros são parte dos ritmos é fato evidente- primitivamente, os mais bem dotados para eles, progredindo a pouco e pouco, fizeram nascer de suas improvisações a poesia. (Aristóteles, 1981, p. 21-22)

Nessa concepção apresentada por Aristóteles, da poesia enquanto imitação ela seria uma possibilidade de o homem fazer representações da vida por meio dela, assim, Aristóteles centrou-

se mais nos gêneros épicos (narrativos) e trágicos (dramáticos). Mas, essa noção de poesia de Aristóteles vigorou somente até metade do século XVIII. E, por que essa noção de poesia de Aristóteles foi abandonada? Para pensarmos nessa evolução recorremos a Antoine Compagnon (2010) que diz o seguinte:

“O poeta”, escrevia Aristóteles, “deve ser poeta de histórias mais que de metros, pois que é em razão da *mimêsis* que ele é poeta, e o que ele representa ou imita (*mimēsthai*) são ações” (1451b 27). Em nome dessa definição de poesia através da ficção, Aristóteles excluía da poética não apenas a poesia didática ou satírica, mas também a poesia lírica, que põe e cena o eu do poeta, e não perseverava senão os gêneros épico (narrativo) e trágico (dramático). (COMPAGNON, 2010, p. 37-38)

Diante do que explicita o autor, embora o conceito de poesia elaborado/formalizado por Aristóteles seja reconhecidamente importante aos estudos relativos à poesia, devemos ponderar a evolução conceitual que o conceito de poesia sofreu ao longo da história da literatura. Nesses termos, em busca de apresentar outras noções recorremos a Octavio Paz (2012, p.), que se refere a ela como a “Arte de falar de uma forma superior [...]” (PAZ, 2012, p.). Essa noção assemelha-se muito ao que a aluna “Mafalda” disse, que a poesia “é uma arte que fala sobre sentimento maioria vezes”. Ambos exprimem que a poesia é uma manifestação do homem por meio da linguagem.

Interessante destacar também que Paz (2012) retorna a Aristóteles quando diz que a poesia é “[...] imitação dos antigos, cópia do real, cópia de uma cópia da ideia.” (PAZ, 2012, p. 21). Com isso, vemos que aqueles que vêm primeiro na tradição histórica (na herança cultural/literária) podem ser revisitados em momentos posteriores, a exemplo do próprio autor.

Além disso, Paz (2012) nos apresenta outras concepções do que seria poesia, a exemplo de “[...] poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de mudar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro.” (PAZ, 2012, p. 21). Dessa maneira, pela poesia justifica-se, na escola e fora dela também, seu ensino.

Ademais, a escola pode, por meio do letramento literário, ajudar a desenvolver habilidades que representam condições propícias para que os estudantes ampliem suas reflexões, emoções, concepções de vida e de mundo.

No segundo grupo, selecionamos as seguintes respostas:

Clarice: “É uma maneira da pessoa expressar seus sentimentos, quando passa por algo difícil, alegre também escreve. Fazem também de maneira engraçada “humorística”. (Aluna de 13 anos, 9º A)

Cecília: “Poesia ela é uma forma de você expressar seus sentimentos de uma maneira bonita” (Aluna de 16 anos, 9º B)

Oswald: “É expressar um sentimento ou uma sensação através de palavras e rimas. ” (Aluno de 15 anos, 9º B)

Augusto: “A poesia para mim é um modo de se expressar, de se abrir e dizer o que nós pensamos. ” (Aluna de 16 anos, 9º ano B)

Pablo: “Não sei bem explicar, mas acho que é algo em que podemos aprender muito sobre sentimentos e sobre outras coisas. ” (Aluno de 16 anos, 9º B)

Como podemos observar, é bastante recorrente a associação que os alunos fazem entre poesia e sentimentos. Assim, vemos nas respostas da aluna “Clarice”, da aluna “Cecília”, do aluno “Oswald” e do aluno “Augusto” os seguintes enunciados: “expressar seus sentimentos”, “expressar um sentimento” e “modo de se expressar”. Podemos verificar nas proposições desses alunos postulados da função da poesia e essa função implica, principalmente, uma possibilidade de os seres humanos revelarem seus sentimentos ou sentimentos alheios aos seus.

Quanto à resposta apresentada pelo aluno “Pablo”, vemos que ele parece meio confuso e indeciso sobre a questão, visto que ele inicia sua resposta com a expressão “Não sei bem explicar...”. No entanto, ele prossegue falando que mesmo que não tenha muita certeza (uso do verbo “achar”) vai associar a poesia a sentimentos que se podem aprender.

No que se refere aos aspectos relacionados ao tipo de linguagem da poesia, Domingos Carvalho da Silva (1986) salienta que a poesia apresenta estrutura linguística distinta da comum, em virtude das seguintes razões:

- a) nela as palavras, em bom número, não são signos referenciais, mas elementos plurissignificantes de um discurso que, na sua totalidade, é também conotativo, quer dizer, não é significante de uma verdade histórica; b) nela as palavras são frequentemente usadas como elementos de expressão sonora, desligadas parcialmente de uma significação; c) a linguagem poética opõe ao sistema cursivo, explicativo e analítico da prosa a síntese de sua sintaxe e a simetria da exposição do pensamento; d) na poesia as palavras organizam-se num sistema rítmico, isto é, funcionam não apenas como

signos conceptuais, mas também como elementos de uma estrutura de repetições acústicas regulares, como ocorre na música.” (SILVA, 1986, p. 46)

Assim, mediante a organização do sistema poético, a poesia (considerando, ainda, que forma e conteúdo não se separam), pode apresentar múltiplos sentidos, em virtude, principalmente, do uso conotativo das palavras, das figuras de linguagem e de sistemas rítmicos. Em muitos casos, na comunicação poética prevalece, em especial, a sonoridade, que é estabelecida pela escolha vocabular feita pelo poeta no momento da escrita. Depois, essa sonoridade pode ser realçada em uma leitura ou numa declamação. Esse “tipo” de poesia vai diferir-se da prosa (que geralmente se apresenta em uma linguagem mais denotativa e descritiva). Além disso, entre a poesia e a música há elementos comuns que são responsáveis pela presença da musicalidade em ambas.

Pela resposta apresentada pelo aluno “Oswald”: “É expressar um sentimento ou uma sensação através de palavras e rimas”, parece-nos necessário a escola intensificar as suas práticas de leitura de poemas, como uma tentativa de potencializar todo esse imenso universo de “palavras e rimas”, essa apropriação acústica pode tornar a poesia mais viva para o aluno, pois a música da poesia pode ser um convite a inúmeros encantamentos que a palavra poética tem.

4.1.4- Como você tem acesso à poesia?

Essa pergunta foi pensada para compor o questionário diagnóstico, tendo em vista o contexto sociocultural em que esses alunos estão inseridos, qual seja: são moradores de bairros periféricos na cidade de Araguaína, a maioria vem de famílias de baixo (ou baixíssimo) poder aquisitivo, muitos deles, aliás, vivem sob a tutela dos avós. Esse fato é importante e pode significar uma limitação do acesso a livros literários (quais sejam os gêneros), pois priorizam-se comumente as necessidades mais básicas. Mas, isso não significa que todos que vivem nestas condições não terão acesso a livros. A hipótese que defendemos, considerando o contexto sociocultural dos alunos, é que a escola seja o “principal” meio de acesso à poesia e a outras manifestações literárias.

Sendo assim, vejamos as respostas dos alunos:

Raquel: “So na escola quando os professores mandam *faser*” (Aluna de 14 anos, 9º B)
Inês: “Na escola nos ensinam o que é poesia e como fazer” (Aluna de 15 anos, 9º A)
Narizinho: “Na escola e em alguns livros que tenho em casa” (Aluna de 14 anos, 9º B)
Emília: “Por que eu tenho muito livros de poesia” (Aluna de 15 anos, 9º B)
Gonçalves Dias: “Na escola (Biblioteca) e em meu celular (Internet) (Aluno de 14 anos, 9º A)
Castro Alves: “Na escola” (Aluno de 14 anos, 9º B)
Charles: “Na escola” (Aluno de 15 anos, 9º B)
Bocage: “Só tenho acesso a poesia na escola e quando o professor traz. ” (Aluna de 14 anos, 9º B)

Com exceção da aluna “Narizinho” e aluna “Emília”, todos os outros mencionam a escola como única via de acesso à poesia. Quando a aluna “Emília” afirma que tem muitos livros de poesia, ela se destaca dentre os demais alunos, por vivenciar a poesia de modo extraescolar, questões favoráveis (sejam financeiras ou não) facilitam à sua aquisição de livros. Desse modo, possivelmente a aluna “Emília” e também a aluna “Narizinho” já sejam leitoras mais autônomas, parecem ler em casa, talvez, até sem que haja indicações ou imposição da escola.

O fato de a escola ser citada pela maioria dos alunos como única via de acesso à poesia, realça uma deliberada relevância social da instituição escolar, podendo significar um meio real para se desenvolver o letramento. Nesse sentido, é importante atentarmos para as ponderações apresentadas pelas professoras Isaquia dos Santos Barros Franco e Eliane Cristina Testa, que ressaltam que “[u]rge que a escola dê à poesia sua real importância, percebendo-a como auxiliar no processo de formação do aluno, uma vez que esta representa uma forma que servirá para ampliar o domínio da linguagem e capacitará esse aluno para construção do conhecimento. ” (FRANCO; TESTA, 2017, p. 213)

Nesse sentido, acreditamos que o aluno pode ter possibilidades de desenvolver sua criticidade acerca da realidade sociocultural que ele se insere, ao mesmo tempo que é capaz de vivenciar uma experiência estética, acionando, assim, os diferentes sentidos, aguçando a subjetividade e a intersubjetividade. Talvez, seja por meio desse processo de letramento literário que a humanização do aluno se potencialize. Portanto, o papel da escola, na figura do professor, deve ser a de mediação entre a poesia e o aluno, no sentido de favorecer diferentes meios de

acesso à poesia, como produto da criação humana, expressão dos diferentes processos e dos elementos que constituem as relações sociais.

Considerando a importância da escola no que tange à oferta de leitura de poesias para os alunos, é imprescindível que façamos uma breve retomada sobre o papel da biblioteca escolar, como o fizemos no primeiro capítulo desse trabalho. Assim, é importante destacar o seguinte apontamento do pesquisador Luiz Percival Lemes Britto:

[e], quanto mais a biblioteca prover o tipo de leitura que importa a seus usuários e organizar-se em função disso, mais apropriada será. E, quanto mais propositiva for, antecipando-se ao leitor e ampliando suas possibilidades, mais formativa será. [...] “A biblioteca escolar deve funcionar como espaço privilegiado de formação – entendida como “o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. (BRITTO, 2015, p. 79/ 80).

Por isso, a biblioteca escolar tem função de extrema relevância no processo de letramento literário do aluno e na sua formação humanística. Assim, em escolas em que não há biblioteca ou a biblioteca apresenta um acervo literário limitado, o processo de formação do leitor pode ficar bastante comprometido, pois essa formação só se concretiza pelo acesso do aluno a materiais de leitura. Nesse sentido, a professora Valdivina Telia Rosa de Melian (2016), ressalta que:

[u]ma vez que o aluno necessita do apoio da escola para aprender e desenvolver o gosto, o prazer pela leitura, é imprescindível que a escola tenha livros, e que estes livros sejam de fácil acesso, que haja um espaço próprio para a prática da leitura, do contrário a leitura continuará sendo uma prática elitizada. (MELIAN, 2016, p. 47)

As considerações de Melian (2016) apontam para a facilidade de acesso como sendo um fator decisivo para democratizar a literatura. Daí a necessidade e importância da escola propiciar ao aluno a oferta de livros e momentos para que haja atividades de leitura, levando em consideração a adequação de espaços para que essa leitura seja significativa para o aluno, pois sabemos que o ambiente escolar geralmente é um ambiente barulhento que, se o professor não adotar estratégias metodológicas dinâmicas, jamais conseguir favorecer momentos adequados às leituras. Nesse sentido, é oportuno que o professor leve os alunos até à biblioteca colocando-os em contato direto com os livros ali existentes e também o professor poder levar diferentes livros para a sala de aula. Como forma de despertar a atenção do aluno para determinada leitura, nesse momento é ideal que o professor convide alguém da comunidade escolar ou externa para falar sobre a leitura de alguma obra ou autor cujos títulos estejam disponíveis na biblioteca escolar.

Diante disso ressaltamos ainda, que não basta que a escola tenha uma biblioteca com acervo literário disponível. É necessário, acima de tudo, que os professores assumam seu papel de mediadores de leituras, adotando estratégias metodológicas que incentivem o aluno a ler, pois como afirma Cosson (2014), “O professor é o intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final”. (COSSON, 2014, p. 32)

Ainda na tentativa de compreender melhor o acesso dos alunos à poesia, destacamos, a seguir, mais respostas em que outros espaços e meios entram em cena. Vejamos as declarações:

Manuel: “Eu tenho acesso à poesia pela a internet” (Aluno de 16 anos, 9º A)
Conceição: “Nos livros da escola, na internet, dentre outros. ” (Aluna de 16 anos, 9º B)
Barnabé: “Pela internet. ” (Aluno de 16 anos, 9º B)
Otelo: “Na escola e nas sociais. ” (Aluno de 17 anos, 9º B)
Assis: “nos livros na internet” (Aluno de 15 anos, 9º B)
Graciliano : “Eu vejo as vezes em livros ou no you tube ou em músicas. ” (Aluno de 15 anos, 9º B)
Marina: “em escolas em casa em sites e livros” (Aluna de 14 anos, 9º A)

Nesse conjunto de respostas apresentadas acima, observamos que prevalecem os seguintes espaços ou meios de acesso à poesia, sendo eles: (i) escola, (ii) casa, (iii) internet e em (iv) livros. Mais uma vez a escola é citada como local que disponibiliza a poesia aos alunos e também a casa é um dos locais citados pela aluna “Marina”. Possivelmente ao citar a casa, a aluna “Marina” se refere ao local em que ela realiza leitura, entretanto, essas poesias que ela lê em casa pode ser em livros que leva da escola para casa, na forma de empréstimo, sob orientação do professor. Esse procedimento metodológico é muito adotado nas escolas, mesmo diante a escassez do acervo bibliográfico.

Ao citar a internet como meio de acesso à poesia, a maioria dos alunos demonstra ter acesso à tecnologia digital (e supostamente ter acesso à leitura digital), certamente por meio de aparelhos celulares. Então, é pertinente fazermos o seguinte questionamento: Se esses alunos, em sua maioria, são filhos e netos de famílias com baixo poder aquisitivo, como possuem aparelhos celulares com acesso à internet, uma vez que não dispõem de condições financeiras que lhes permitam comprar livros, por exemplo?

A hipótese que defendemos para responder a essa questão é a de que esses alunos e suas famílias dão prioridade à aquisição daquilo que veem como utilidade prática e imediata, no caso, o aparelho celular, e, muitas vezes, longe de uma “postura” de letramento digital. Dessa forma, parece-nos que livros físicos não são uma utilidade premente (ou talvez um desejo deles) que os faça dar prioridade a esses bens culturais.

Uma vez que os alunos apontam a internet como meio de acesso à poesia, percebemos que eles utilizam as tecnologias como uma opção de prática de leitura, visto que nem todos possuem livros em suas residências. Desse modo, as tecnologias (as tecnologias da informação e comunicação, as TICS) configurariam como uma plataforma aliada ao processo de letramento literário, sendo um atrativo a mais para que as crianças e adolescentes leiam, pois, esse público geralmente apresenta grande aceitação ao uso da internet.

Rildo Cosson, em sua obra *Círculo de leitura e letramento literário* (Contexto, 2014), nos apresenta o conceito de literatura eletrônica. Vejamos:

[...] a chamada literatura eletrônica compreende obras que se valem dos recursos digitais para compor textos nos quais a escrita se mistura a imagens e sons numa convergência de mídias. Nesse caso, contam tanto a transposição de uma obra conhecida para o meio digital com exploração de recursos midiáticos quanto os textos que são compostos já seguindo a lógica e a multiplicidade de recursos do meio digital. (COSSON, 2014b, p. 18)

Desse modo, esse novo conceito de literatura eletrônica (ou digital) não apresenta-se como uma ameaça ao livro no formato impresso (como há pessoas que assim pensam), mas é uma alternativa a mais favorável à oferta de leituras literárias, principalmente, no contexto em que vivemos. Além disso, já tem disponível no mercado editorial eletrônico, livros digitais (e-books, PDF, etc.) que possibilitam a interação do leitor com a obra, isso está além dos modos de leitura comumente ensinados ou praticados na escola.

Por outro lado, consideramos que há a necessidade de formação continuada para os professores, no sentido de capacitá-los à adoção de estratégias didático-metodológicas com uso de recursos tecnológicos, tais como: smarthphone, laboratório de informática (na escola em que exista o laboratório), lousa digital, entre outros, para trabalhar com os alunos, esta literatura eletrônica. Assim, é fundamental que os professores conheçam conceitos de literatura digital, pois

vimos nas respostas que grande parte dos alunos tem acesso à poesia via internet. É oportuno que os professores aproveitem esse acesso do estudante e o expanda a formas de letramento literário.

4.1.5- O que a leitura ou a produção escrita de poesia pode trazer para a sua vida?

Diante da condição inquietadora e também transformadora da literatura, elaboramos e apresentamos essa pergunta aos alunos na expectativa que eles refletissem sobre o sentido que a poesia tem em suas vidas. Assim, destacamos algumas respostas formuladas pelos estudantes:

Jorge Amado: “É uma forma de “passa” o tempo” (Aluno de 14 anos, 9º B)
Álvaro: “Pra mim eu acho que é só um passa tempo, e eu não acho que influencia em nada pra minha vida.” (Aluno de 15 anos, 9º B)
Florbela: “Quando lemos influencia muito no falar e no conhecer através da leitura que nos familiarizamos nos ensina a amar a vida faz com que vejamos o mundo “mas” amplo.” (Aluna de 14 anos)
Helena: “Um benefício enorme “Através” da Leitura e a produção ficamos mais sábios; mais criativos começamos a olhar o mundo com outros olhos.” (Aluna de 15 anos)
Malvina: “ela pode mostrar a vida de outra forma *mas* bela mas calma.” (Aluna B de 16 anos)
Ana Rosa: “Bom, ela pode trazer alegria, esperança, com as palavras que lemos, com as que nós entendemos através dela.” (Aluna de 16 anos, 9º B)
Hilda: “Experiência de vida, para tomar cuidado, se alegrar, faz a gente rir em momentos difíceis.” (Aluna de 13 anos)
Ofélia: “Quando lemos influencia muito no falar e no conhecer através da leitura que nos familiarizamos nos ensina a amar a vida faz com que vejamos o mundo “mas” amplo.” (Aluna de 14 anos)

Alisando as respostas do aluno “Jorge Amado” e do aluno “Álvaro” vemos que a poesia, para ambos é uma forma de entretenimento, de um “passatempo”, como reflete Armindo Trevisan (1993, p. 9) “Além do aspecto lúdico da poesia, relacionado com a defesa da existência, cumpre destacar seu caráter de sonho lúcido. O sonho é importante para a vida humana, pois é a atividade do inconsciente”. Se o “sonho lúcido” é importante para a existência humana, o “lúdico”, que também pode ser compreendido em termos de “entretenimento” pode significar um “respiro” do peso da existência, assim, passa a ser uma instância necessária à vida também.

Além disso, Trevisan (1993) diz que o poema além de ser um artefato produzido pelo homem “homo faber”, deflagra emoções e que não devemos “Jamais esquecer que o **poema é um utensílio** [grifo nosso], como o machado de pedra, o propulsor, o anzol”. (TREVISAN, 1993, p. 26). Apesar de o poema ser um “utensílio”, como afirma Trevisan (1993), o poeta curitibano Paulo Leminski, em um vídeo intitulado “Paulo Leminski: inutensílio” defende que a poesia é um “inutensílio, para o poeta há um “não-porquê” de a poesia “ser-existir”. Além de Leminski outros poetas trataram desse “sentido ou não-sentido” de ser a poesia, a exemplo de Manoel de Barros. Vejamos, a seguir, o poema que está em seu livro intitulado “Arranjos para o assobio” ([1982] 2002), na parte intitulada “Sabiá com trevas IX”:

O poema é antes de tudo um inutensílio/ Hora de iniciar algum/ convém se vestir roupa de trapo/ Há quem se jogue debaixo de carro/ nos primeiros instantes. / Faz bem uma janela aberta/ Uma veia aberta/ Pra mim é uma coisa que serve de nada o poema/ Enquanto vida houver/ Ninguém é pai de um poema sem morrer. (BARROS, 2002, p. 25)

O que o Barros ([1982] 2002) vai marcar com isso, é uma noção de criação poética (ou de poesia) imbuída e contrária a tudo que é útil/racional/lógico, numa tentativa de ampliar a dimensão humana investindo no desapego das coisas práticas da vida. Ademais, em termos de teoria da linguagem vai fazendo inferências aos processos metalinguísticos. Com isso, o poeta consegue evidenciar a metalinguagem. Contudo, devemos ressaltar que há quem possa discordar dessa ideia de poesia ser “inutensílio”, pois, a quem pense a função da poesia em primeira instância, há aqueles que vão defender que a poesia sempre terá uma “função”. Mas, esse já é um assunto que extrapola as nossas propostas.

Mas, retomemos a fala do aluno “Álvaro”: “Pra mim eu acho que é só um passa tempo, e eu não acho que influencia em nada pra minha vida”. Vemos que o aluno usa o termo “acha”, parece que nem ele tem certeza se a poesia pode significar ou “influenciar” na sua vida.

Sobre essa falta de certeza da “influência” da literatura na vida do aluno “Álvaro”, sob a perspectiva da escola, podemos considerar o que Colomer (2007) argumenta:

[...] o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. (COLOMER, 2007, p.31)

Nesse sentido, percebemos que a educação literária contribui em grande medida para a formação/construção das pessoas. Contudo, sabemos que essa “formação” extrapola os objetivos escolares, pois a linguagem assume um caráter sociabilizador que pode potencializar a compreensão de si e de seus interlocutores. Assim, os indivíduos participam das relações sociais e interpessoais, também, por meio das experiências de leitura e de escrita literária.

De um modo ou de outro, nas respostas dos alunos estão imbricadas funções e relevância da poesia. Desse modo, nas respostas sobressaem expressões, tais como: “vejamos o mundo *“mas”* amplo”, “começamos a olhar o mundo com outros olhos”, “ela pode mostrar a vida de outra forma...”, “...ela pode trazer alegria, esperança...”, “Experiência de vida...”, e ainda “Quando lemos influencia muito no falar e no conhecer através da leitura...”.

O reconhecimento da poesia, enquanto prática capaz de transformar a visão do leitor sobre a vida, porque, provavelmente o faça (re)pensar as dinâmicas da sua existência, é muito expressivo. Assim, promover possibilidades de vivências com a poesia é fundamental, essas vivências podem ir da atividade de leitura a de escrita, mas, isso também requer a mediação do professor.

Reafirmamos o papel da escola no que concerne à efetivação dos processos de letramento literário, visando que os alunos se tornem leitores capazes de vivenciar as diferentes possibilidades que a poesia é capaz de favorecer. É válido ressaltar, ainda, que o leitor nunca encerra seu processo de formação, antes disso, há um processo contínuo de formação leitora, visto que os textos se atualizam e se ressignificam a cada leitura empreendida pelo leitor. Assim, a poesia representa uma possibilidade de letramento visto que os leitores a leem em diferentes contextos e situações, mesmo sem objetivos pré-estabelecidos, dando a ela novos significados.

Sobre o texto literário Franco e Testa (2017) também destacam que:

o texto literário tem esta capacidade de levar o leitor ao “estado de fruição”, num sentido do deleite de uma descoberta, a literatura para o leitor aparece muitas vezes como um mistério a ser desvendado, lhe impondo certos desafios que, no fim, gera prazer e fruição. Nesse ponto, a leitura de poesia desempenha um papel importante, constituindo-se como um caminho aberto para o encontro do sujeito com o mistério, ou seja, com um mundo que pode ser desvelado a cada leitura, entramos no tecido ficcional como uma verdade possível (pelo menos no momento) um presente, aqui e agora. (FRANCO; TESTA, 2017, p. 212)

Desse modo, o texto literário além de nos oferecer acesso aos bens culturais, tem condição de propiciar um estado de deleite. Os estudantes em contato com situações ficcionais podem ser capazes de deixar aflorar as suas subjetividades ou encontros. Assim, mediante o que falam Franco e Testa (2017), o professor poderá buscar vias profícuas à formação leitora.

Dessa maneira, a escola não pode negar aos estudantes o direito à literatura (como já citamos anteriormente nas ideias de Candido), sobretudo, o direito à poesia, que certamente propicia ao leitor experiências sensoriais capazes de ativar suas emoções, como afirma Hélder Pinheiro “O modo como o poeta diz - e o que diz - ou comunica sua experiência permite um encontro íntimo entre leitor-obra que aguçarás as suas emoções e sua sensibilidade.” (PINHEIRO, 2018, p. 17-18)

Por fim, percebemos que a maioria das repostas dadas pelos alunos à pergunta “O que a leitura ou a produção escrita de poesia pode trazer para a sua vida? ”, sinaliza para o fato de os alunos vivenciarem um processo de letramento literário pautado, principalmente, pelas atividades de leitura e de escrita de poesias por via do “Projeto Poetas na Escola”. Projeto esse que é desenvolvido na perspectiva didático-metodológica voltado a resgatar e a ressignificar as vivências dos alunos por meio da criação literária desencadeada, comumente pela leitura de poesias.

4.2 Descrição e análise dos textos de “apresentação” de duas diferentes edições do livro “Poetas na Escola”

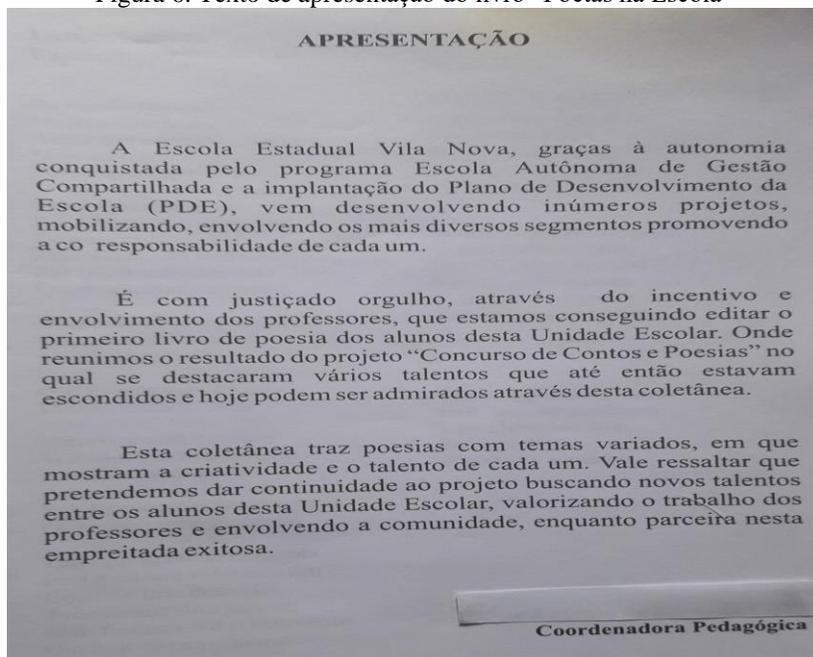
Nessa seção analisamos os textos de “Apresentação” (os prefácios) dos livros “Poetas na Escola” (2001) e do “Poetas na Escola III” (2005), na tentativa de explicitar os objetivos gerais, as justificativas e a importância do “Projeto Poetas na Escola”. Ressaltamos que a escolha de apenas essas duas edições para a análise de seus prefácios se justifica pela tentativa de evidenciar quais as perspectivas iniciais (2001) e após o período de quatro anos (2005) que as educadoras representantes da equipe pedagógica da Escola Estadual Vila Nova apresentaram acerca da realização do “Projeto Poetas na Escola”. Assim, voltamo-nos aos discursos textuais dos autores

dos “Prefácios” dos dois volumes publicados em épocas distintas, expondo e discutindo suas expectativas e avaliações sobre o projeto literário.

Ressaltamos, ainda que a escolha específica destas duas edições (uma de 2001 e outra de 2005) se justifica sobretudo pelo fato de terem sido escritas e publicadas em momento em que o “Projeto Poetas na Escola” não havia se consolidado como uma proposta de letramento literário, cumprindo *a priori* objetivos definidos no P.P.P (2016) da unidade escolar. Todavia, em ambas as “Apresentações” observamos uma expectativa de continuidade do referido projeto.

Na figura abaixo, temos a “Apresentação” da primeira edição do livro “Poetas na Escola”, que foi lançado no ano de 2001. Vejamos o texto que foi escrito por uma coordenadora pedagógica da escola, na época:

Figura 6. Texto de apresentação do livro “Poetas na Escola”



Fonte: arquivo do pesquisador, livro Poetas na Escola

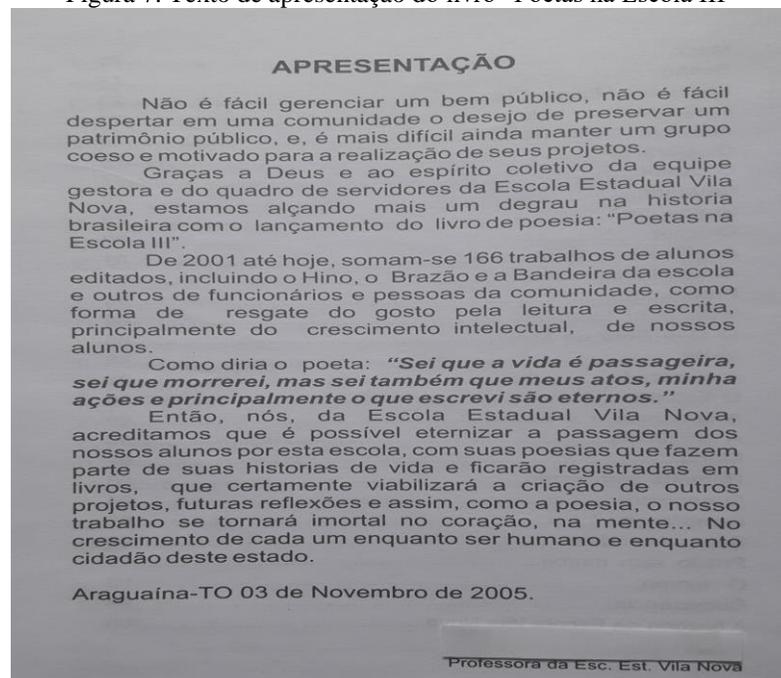
De modo geral, o discurso apresentado pela coordenadora pedagógica está centrado nas poesias escritas pelos alunos e também no talento destes alunos, na opinião da coordenadora. Por isso, no trecho que se localiza no segundo parágrafo, temos “Onde reunimos o resultado do projeto “Concurso de Contos e Poesias” no qual se destacam vários talentos que até então estavam escondidos e hoje podem ser admirados através desta coletânea. ” O que fica explícito

para o leitor, é a visão muito positiva da coordenadora em relação aos textos apresentados na coletânea, visão essa que nos parece estar carregada de forte emotividade e de orgulho pela edição e publicação do livro.

No terceiro e último parágrafo, a coordenadora segue apresentando a coletânea dando ênfase à criatividade e talento dos alunos, à pretensão de dar continuidade ao projeto, ressaltando o trabalho de produção de textos dos professores com os alunos e também a participação da comunidade nas atividades escolares.

O texto de “Apresentação” do livro “Poetas na Escola III”, de 2005, foi escrito pela professora idealizadora do projeto. Vejamos as ideias mobilizadas pela professora:

Figura 7. Texto de apresentação do livro “Poetas na Escola III”



Fonte: arquivo do pesquisador, livro Poetas na Escola III

Na “Apresentação”, a professora ressalta as dificuldades em realizar projetos pedagógicos, faz uma breve retrospectiva entre a primeira edição do livro “Poetas na Escola”, de 2001 e a edição de 2005, enfatizando o quantitativo de “166 trabalhos de alunos editados”, nesse período.

De modo geral, o texto escrito pela professora destaca bastante as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas na escola, e que deram forma ao livro apresentado. Então, no trecho

“acreditamos que é possível eternizar a passagem dos nossos alunos por esta escola, com suas poesias que fazem parte de suas histórias de vida e ficarão registradas em livros [...], como a poesia, o nosso trabalho se tornará imortal no coração, na mente... [...]” (5º parágrafo); a fala da professora remete à importância do “Projeto Poetas na Escola”, bem como também apresenta a concepção que a educadora tem sobre o letramento literário, visto que ela ressalta que as poesias escritas pelos alunos “fazem parte de suas histórias de vida...”.

Percebemos, portanto, que tanto no texto de apresentação da coletânea “Poetas na Escola”, escrito em 2001, como no de 2005, prevalecem o sentimento de exaltação, de orgulho e de expectativa de continuidade do projeto, por parte das enunciadoras (coordenadora pedagógica e professora). Algo que parece se perpetuar à vista da continuidade do projeto que segue até os dias atuais.

Quanto ao letramento literário pela perspectiva do ensino de poesia é relevante considerarmos a seguinte assertiva das pesquisadoras Maria Zaira Turchi e Sônia Maria dos Santos Menezes (2012):

O texto poético representa bem mais do que a possibilidade de abordar um conteúdo: propicia o encontro com a verdadeira capacidade de poder transformar alguma coisa, alguma situação; uma possibilidade de mudança de vida e do jeito de encará-la. [...]. Isso porque a leitura de textos poéticos permite ao aluno um conhecimento mais aprofundado de si mesmo e do outro, seja esse outro seu colega ou professor. (TURCHI e MENEZES, 2012, p.148)

Nesse sentido, o “Projeto Poetas na Escola” representa uma proposta de letramento literário significativo, pois os alunos inseridos nele conseguem expressar as suas percepções de mundo. Sem falar que por meio desse projeto há um aprofundamento das relações sociais em favor dos contextos artísticos/culturais, mas, principalmente, em favor da cidadania.

Depois de olharmos e analisarmos os textos de “Apresentações” (os prefácios) apresentamos, a seguir, parte da produção dos alunos, que compõem as nove antologias selecionadas, publicadas ao longo de quase dezoito anos. Com isso, discutimos também as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores no “Projeto Poetas na Escola”.

4.3 Descrição e análise de poesias de diferentes edições do livro “poetas na escola”

Conforme já demonstrado no decorrer desse trabalho, o “Projeto Poetas na Escola”, é desenvolvido com os alunos da Escola Estadual Vila Nova desde o ano 2001, contabilizando nove (09) edições do livro. As poesias que compõem os volumes são selecionadas pelos professores, a partir dos trabalhos realizados, em sala de aula. Os volumes da obra “Poetas na Escola” apresentam um total de quinhentas e trinta e oito (538) poesias produzidas pelos alunos (respectivamente, crianças, jovens e adultos), ao longo de aproximadamente dezoito (18) anos de realização do projeto.

Embora os livros sejam compostos por textos de alunos do 6º ao 9º ano e também alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), as nossas análises darão prioridade às produções de poesias dos alunos do 9º ano. Reiteramos que essa escolha justifica-se pelo fato desses alunos estarem concluindo o ensino fundamental, aliás, motivo esse que nos faz acreditar ser propícia a discussão de seus níveis de letramento literário.

Ressaltamos ainda que para facilitar, dinamizar e diversificar o *corpus* de análise, selecionamos poesias publicadas em diferentes edições da coletânea “Poetas na Escola”, de modo a diversificar as temáticas abordadas, assim como as faixas etárias e realidades socioculturais dos alunos autores das poesias.

Para apresentar uma melhor didatização das análises das poesias, optamos organizá-las em blocos de acordo com as temáticas apresentadas nas poesias escritas pelos alunos. À vista disso, escolhemos elaborar quatro blocos temáticos compostos com poesias de diferentes edições do livro “Poetas na Escola”. Portanto, os blocos e temáticas são: (i) Natureza e Meio Ambiente, (ii) Percepções de si e de suas emoções, (iii) Descobertas na adolescência (amor, amizades), e (iv) Questões sociais.

Quanto aos aspectos gerais, as análises são em torno dos aspectos formais das poesias (composição gráfica/ estrutura), abordagem temática, tipo de linguagem, aspectos rítmicos, nível semântico e sintático. Nessa perspectiva, acreditamos que as análises e interpretações poderão evidenciar o letramento literário dos alunos ao longo dos anos de realização do “Projeto Poetas na Escola”.

4.3.1 Bloco (i): Natureza e Meio Ambiente

No presente bloco, analisamos três poesias publicadas no livro *Poetas na Escola*, da edição IV, V e VII, lançadas, respectivamente, em 2007, 2009 e 2013. Mesmo que em cada uma das edições prevaleça uma diversidade de temáticas, selecionamos exemplos que tratam de questões que envolvem a Natureza e o Meio Ambiente. Assim, observamos que esses temas, assim como os demais analisados nos blocos seguintes, são recorrentes em todas as edições do livro “*Poetas na Escola*”.

Estrategicamente esse fato da adoção de uma temática sobre a Natureza/Meio Ambiente, implica uma condição educacional interdisciplinar. Além disso, esse tema expressa a preocupação e/ou necessidade dos professores educarem para uma consciência ambiental, pois como afirma Maria Cândida de Moraes (1997):

O uso de temas ou a integração temática interdisciplinar desenvolvida por meio de projetos é a forma que os educadores estão encontrando para ter um modelo de educação o mais próximo possível da realidade do aluno, e de um jeito que lhe seja mais significativo. (MORAES, 1997, p. 186)

Nesse sentido, a integração curricular por meio da interdisciplinaridade é um fator pedagógico extremamente favorável ao letramento literário dos alunos, uma vez que por meio de suas criações poéticas eles poderão abordar temáticas variadas apreendidas e aprendidas nas diferentes disciplinas do currículo escolar, como vemos nas poesias aqui analisadas e intituladas: “*Irracional*”, de autoria do adolescente Gilson Ricardo; “*A mão do homem*”, do aluno Francisco Ribeiro, e “*Meio Ambiente x Poluição*”, de Thalita Marinho.

<p><u>Irracional</u> Às vezes eu penso nos animais Que moram lá na floresta E com o pouco que os resta Dividem tão bem.</p> <p>Já o ser humano, Sempre querendo mais Visando sempre o lucro Sem olhar para trás Não se importa se o outro está bem E ainda quer o que ele tem.</p>	<p><u>A mão do homem</u> O homem inventou muitas coisas, Diz Ele para o mundo melhorar, Ele não prestou atenção Só fez estragar.</p> <p>Na cidade, a poluição, No campo a destruição. Se isso não mudar, Não sei onde vamos parar. Pois, o homem mexe em tudo e não sabe consertar.</p> <p>O aquecimento global está aumentando,</p>
---	--

<p>Quem será que é irracional, O homem ou o animal? Mas nem todos são iguais, Pois existem pessoas Que ajudam os animais.</p> <p>(Gilson Ricardo M. Marques, aluno do 8º ano em 2006, Poetas na Escola IV, p.17)</p>	<p>As florestas estão acabando. Desse jeito não vai dar, Temos que preservar o verde E não poluir o mar!</p> <p>(Francisco Ribeiro, aluno do 9º ano em 2009, Poetas na Escola V, p.32)</p>
--	--

Quanto à forma, as duas primeiras poesias estão organizadas em três estrofes. No entanto, observamos que em “Irracional” e “A mão do homem” há irregularidade no que se refere à quantidade de versos em cada estrofe. Assim, nos parece que os autores não se preocuparam em seguir um padrão fixo e/ ou definido de versificação. Por outro lado, em “Meio Ambiente x Poluição”, a aluna foi capaz de estruturar sua poesia em quadras, que segundo Norma Goldstein, “é o quarteto de sentido completo” (GOLDSTEIN, 1988, p. 21).

<p><u>Meio ambiente x Poluição</u> O meio ambiente está em crise Por causa da poluição Que ataca a natureza Sem deixar satisfação.</p> <p>Os rios estão desertos Pois os peixes estão morrendo Cada vez mais e mais E a poluição continua crescendo.</p>	<p>Nossa mata que era verde De cor então mudou Passou a ser vermelha Pois as chamas, a queimou.</p> <p>É muito triste o que acontece Com a nossa natureza O homem é o culpado Por estragar tanta beleza!</p> <p>(Thalita Marinho da Silva, aluna do 7º ano em 2013, Poetas na Escola VII, p.34)</p>
--	---

Quanto à métrica⁶ das poesias publicadas em todas as edições do livro “Poetas na Escola”, constatamos que não há um padrão fixo e rígido a exemplo de alguns gêneros de poesias clássicas, embora seja observada a presença de rimas. Assim, podemos exemplificar as seguintes ocorrências de rimas: “O homem inventou muitas coisas, / Diz Ele para o mundo **melhorar**, / Ele não prestou atenção/ Só fez **estragar**. (1ª estrofe, “A mão do homem”), e “Os rios estão desertos/ Pois os peixes estão **morrendo**/ Cada vez mais e mais/ E a poluição continua **crescendo**. ” (2ª estrofe, “Meio Ambiente x Poluição”).

⁶ Segundo D’ONOFRIO (1983, p.9), a métrica, metrificação ou escansão é a técnica da contagem das sílabas poéticas. Diferentemente das sílabas gramaticais, a sílaba poética é definida pelo “acento quantitativo ou de intensidade, segundo o qual as sílabas podem ser tônicas (fortes) ou átonas (fracas).

O que prevalece são os versos livres, que são definidos por Norma Goldstein (1988, p.19) do seguinte modo: “Os versos livres não obedecem a nenhuma regra preestabelecida quanto ao metro, à posição das sílabas fortes, à presença ou distribuição de rimas. Verso típico do Modernismo, vem sendo muito usado desde os anos 20. ”

Quanto às poesias escritas para o “Projeto Poetas na Escola”, observamos pela leitura de todos os livros publicados que parece não haver, por parte dos professores, grande preocupação em ensinar um leque variado de recursos poéticos que poderiam fazer parte dos elementos constitutivos de seus textos. Mesmo diante desse fato, destacamos alguns recursos poéticos utilizados pelos alunos, na tentativa de evidenciar e identificar quais habilidades estão por trás das suas produções, ao mesmo tempo, buscamos perceber se os alunos foram capazes de desenvolver suas habilidades expressivas e perceptivas, sobre seus contextos, a partir da escrita de suas poesias.

Tanto no poema “Irracional”, como no “A mão do homem”, os alunos expressam uma visão crítica do ser humano e das suas ações perante a Natureza e o Meio Ambiente. Constatamos que essa crítica anuncia-se já a partir dos títulos das duas poesias e vai se acentuar no decorrer dos versos.

A seguir veremos as duas estrofes, uma que compõe o poema “Irracional”, outra que integra o poema “A mão do homem”, sendo elas respectivamente:

Já o ser humano,
Sempre querendo mais
Visando sempre o lucro
Sem olhar para trás
Não se importa se o outro está bem
E ainda quer o que ele tem.

e

Na cidade, a poluição,
No campo a destruição.
Se isso não mudar,
Não sei onde vamos parar.
Pois, o homem mexe em tudo e não sabe consertar.

Explicitamente, os dois alunos adolescentes foram capazes de expressar em versos a concepção crítico- reflexiva que têm do ser humano, enquanto agente transformador dos recursos

naturais e ambientais. Assim, por meio da escrita poética, ambos fizeram uma leitura acerca das ações negativas que o ser humano realiza em desfavor do equilíbrio ambiental. Desse modo, os alunos articularam os conhecimentos sobre texto poético a conhecimentos adquiridos, possivelmente nas disciplinas de geografia e de ciências, e construíram suas poesias demonstrando que estão inseridos no processo de letramento literário.

Em “Meio Ambiente x Poluição”, prevalece também a preocupação com a ação humana sobre o Meio Ambiente. No entanto, a autora dessa poesia apresentou suas ideias de modo diferente, ou seja, nas três primeiras estrofes ela descreve como está o meio ambiente sem expressar, ainda, sua opinião e dando destaque aos rios e às matas: “O meio ambiente está em crise...” (1ª estrofe); “Os rios estão desertos...” (2ª estrofe), e “Nossa mata que era verde/ De cor então mudou...” (3ª estrofe).

Somente na quarta e última estrofe é que a aluna expressa o que ela sente a respeito do meio ambiente e, ainda, sobre o homem. No poema o homem é apresentado como o causador da “crise” anunciada no verso que abre a poesia:

É muito triste o que acontece
Com a nossa natureza
O homem é o culpado
Por estragar tanta beleza!

Ao escrever o poema “Meio Ambiente x Poluição”, estruturada em quatro quartetos, com rimas externas, do tipo *bb*, e pobres: “poluição/ satisfação” (1ª estrofe: substantivos), “morrendo/ crescendo” (2ª estrofe: verbos), “mudou/ queimou” (3ª estrofe: verbos), e “natureza/ beleza” (4ª estrofe: substantivos), a aluna adolescente demonstrou criticidade quanto aos contextos sociais, em especial, denunciando e criticando a destruição do meio ambiente pelo homem. Como recurso poético a aluna vai criando um paralelo entre a natureza, com “tanta beleza”, e a ação destrutiva do homem.

Magda Soares (2012), considera que “[...] o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. ” (SOARES, 2012, p.40)

Mediante o que defende Soares (2012), podemos considerar que os alunos adolescentes autores das poesias comentadas anteriormente, estão em processo de letramento literário, uma vez que demonstraram em seus textos uma visão crítica acerca da realidade que vivenciam. Independente do lugar em que se vive, hoje, as ações predatórias e devastadoras do homem contra o meio ambiente/natureza é uma questão que atinge mundialmente a todos. Portanto, prevalece nos poemas desses alunos um tom de alerta, mas, também, um modo de chamamento à consciência humana para a preservação dos recursos naturais.

4.3.2 Bloco (ii): percepções de si e de suas emoções

Analisamos, nesse bloco, poemas que têm como temática predominante as percepções dos adolescentes sobre si e suas emoções. Vamos verificar como eles acionam determinados aspectos relacionados aos conflitos sentimentais, comumente, vivenciados por eles. Para tanto, selecionamos para análise, os poemas “Solidão e depressão”, de Tailan Batista; “Sentimento”, de Ruy do Nascimento e “A solidão de manhã”, de Glésio do Nascimento.

No que se refere aos títulos, os três poemas prenunciam as temáticas contempladas. Além disso, os alunos apontam conflitos sentimentais usualmente presentes em suas vidas, por exemplo, a depressão tem sido uma questão preocupante na sociedade contemporânea, mas, essa questão não diz respeito somente ao adolescente, adultos, também, sofrem com isso. Porém, como o nosso foco são os adolescentes, vejamos os poemas para tentarmos compreender certas configurações subjetivas:

<p><u>Solidão e depressão</u> Quando eu era novo Eu estava com começo de depressão O meu único amigo era a solidão</p> <p>Mas a depressão é a mesma coisa Que a solidão E a única forma que eu via De encarar a depressão Era ter amor no coração.</p> <p>Às vezes eu me sentia tão infeliz Que a minha vontade Era sair correndo até Imperatriz</p>	<p><u>Sentimento</u> Quando estou Com saudades A tristeza me atropela Porque quando a saudade vem A tristeza vem com ela.</p> <p>Não é todo momento Que estou com a tristeza Porque busco alegria Como meio de defesa.</p> <p>A alegria e a tristeza Não conseguem se encontrar</p>
---	--

<p>Pra ver se eu me sentia um pouco feliz.</p> <p>(Tailan Batista, aluno do 7º ano em 2017, Poetas na Escola IX, p.58)</p>	<p>Eu prefiro a alegria Para a tristeza se afastar.</p> <p>(Ruy Aires do Nascimento, aluno do 8º ano em 2006, Poetas na Escola IV, p.15)</p>
--	--

Em “Solidão e depressão”, essa “voz” expressa seus sentimentos por meio de verbos, predominantemente, no pretérito imperfeito do modo indicativo, remetendo a um passado, assim, esse estado de solidão e de depressão parecem ter ficado “cristalizados” na sua alma. Também, na primeira estrofe, essa “voz” revela um tempo longínquo notadamente no verso “Quando eu era novo”. Embora, no poema, não encontremos uma idade precisa, vemos que essa situação parece ocorrer numa fase bem infantil, quando afirma: “era novo”. Por esse motivo, a sua memória vai desvelar o seu estado de solidão e de depressão. Não há nenhuma passagem, no poema, que estabeleça o seu estado sentimental no presente, tudo vai sendo “desenhado” subjetivamente pela sua memória.

O poema “Solidão e depressão” é composto por três estrofes, essas não apresentam a mesma quantidade de versos, além disso, não há regularidade de rimas e nem de ritmo. De modo geral, o poema expressa um desabafo que está relacionado às vivências desse adolescente. Ademais, observamos, na primeira estrofe, que essa “voz” se refere ao seu estado de isolamento falando da solidão como sua única amiga. Desse modo, podemos dizer que a “solidão” vem personificada, recebendo o *status* de “único amigo”. Na estrofe seguinte, o adolescente afirma que a “solidão” e a “depressão” são “a mesma coisa”.

Considerando que o letramento pressupõe o uso da leitura e da escrita em contextos de interações sociais, vemos que em “Solidão e depressão”, o aluno demonstrou certo nível de letramento, principalmente, ao acionar subjetividades e vivências. O aluno adolescente ao descrever seu estado de espírito associou a solidão com a depressão, esse estado nos parece bastante conturbado, podendo ficar gravado em sua memória por um longo tempo. Depois, esse jovem revela a sua imensa vontade de fugir dessa infelicidade (dessa situação) afirmando que: “Às vezes eu me sentia tão infeliz/ Que a minha vontade/ Era sair correndo até Imperatriz/ Pra ver se eu me sentia um pouco feliz.” Temos, nessa situação, implícito todo um contexto social e sentimental.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), os casos de depressão têm aumentado consideravelmente e até 2020 será considerada a doença mais incapacitante, em todo o mundo. Além disso, a depressão tem levado muitos jovens ao suicídio. Diante desses dados, é sempre necessário que pais e educadores estejam atentos aos sintomas da depressão, observando os comportamentos dos adolescentes.

Estruturalmente, o poema “Sentimento”, é apresentada em três estrofes, sendo a primeira composta de cinco versos (ou seja, um quinteto) e as duas seguintes por quatro versos (quarteto). Quanto às rimas, prevalece a ocorrência de rimas pobres, marcadas pelos pares “tristeza/ defesa” (2ª estrofe- substantivos), e “encontrar/ afastar” (3ª estrofe- verbos). O aluno inicia fazendo um paralelo entre saudade e tristeza, de modo que o último sentimento depende do primeiro.

À tristeza é atribuída ação característica de automóveis, no verso “A tristeza me atropela”, possivelmente como meio de enfatizar a dimensão da tristeza e o efeito destrutivo que ela provoca no ser que fala na poesia.

Já na segunda estrofe, o aluno acrescenta um terceiro sentimento: a alegria, que é apresentada “Como meio de defesa”. Meio de defesa de quê? Ou de quem? Talvez, poderia ser contra a tristeza.

Na terceira e última estrofe, temos uma antítese representada pelos substantivos “alegria” e “tristeza”, quando o aluno cita a impossibilidade de encontro entre esses dois sentimentos “A alegria e a tristeza/ Não conseguem se encontrar. ”

De modo geral, o que sobressai no poema “Sentimento” é a visão do adolescente acerca da saudade e da tristeza, mas ele vai trazer, também, a presença da alegria como um contraponto entre os dois sentimentos anunciados nas primeiras estrofes da poesia.

Passemos à análise da poesia “A solidão de manhã”, do aluno Glésio Nascimento Dias:

<p><u>A solidão de manhã</u></p> <p>De manhã cedo, Sinto os raios de sol, Um dia tão perfeito, Mas quando chega de tardezinha,</p>	<p>A noite chega e vem a solidão, Me sinto tão sozinho, Que me dá uma dor no coração E uma vontade de dá um tiro na solidão.</p> <p>(Glésio Nascimento Dias, aluno do 9º ano em 2015,</p>
--	---

Escuto os cantos dos pássaros E o canto do galo.	Poetas na Escola VIII, p.49)
---	------------------------------

No poema “A solidão de manhã”, o adolescente autor da poesia vai falar sobre a solidão, principalmente, aquela do período vespertino e noturno, apesar de o título antecipar ao leitor a ideia de que a poesia vai trazer o tema solidão no período matutino, ele subverte essa ideia no desenvolvimento do poema. Notamos que o primeiro verbo “Sinto”, da primeira estrofe liga-se ao período da manhã e é posto como anúncio de um dia perfeito, assim, os três primeiros versos: “De manhã cedo, / Sinto os raios de sol, / Um dia tão perfeito”, expressam uma claridade perfeita e refletem um *locus amoenus* impregnado de sensações e de simbolizações, em que o sol é um elemento imprescindível. Portanto, nesses versos os raios do sol (sinédoque de sol), com sua claridade/luminescência simboliza algo bom, ou seja, “Um dia tão perfeito”.

Por outro lado, a chegada da tarde “Mas quando chega de tardezinha”, esse final de tarde (ocaso) é prenúncio da chegada da solidão, apesar de ele “escutar” “os cantos dos pássaros” e “E o canto do galo”, o que pode representar um alento para ele antes da chegada da noite, pois é nessa hora que haverá “uma dor no coração” ou a uma incompreensão das situações da vida. Contudo, ele não mostra-se passivo diante da dor, porque tem “vontade de dá um tiro na solidão”

Ainda nessa segunda estrofe, o jovem em seu estado de “solidão-dor” apresenta a solidão personificada, pois manifesta a vontade de dar um “tiro na solidão”, como se “ela” fosse um ser animado. Essa ideia contém implicitamente a “violência”, pois qual seria a melhor forma de livrar-se da “coisa” que o atormenta? Para ele, a solução seria o “tiro”, conseqüentemente a “violência”. Ademais, a violência é reflexo de uma sociedade também violenta.

A construção textual vai revelando como esse aluno constrói as associações dos elementos da natureza com seus próprios sentimentos. Primeiro, vem os sentimentos de perfeição (podendo “simbolizar” uma profusão ou uma euforia/alegria), segundo, os de solidão-dor (disforia), assim, há em instâncias de preponderâncias. O autor de “A solidão de manhã” assume sua vida (sua existência) construindo-se em estados contrários. Desse modo, vemos que o aluno trabalha com elementos de campos semânticos opostos e constituídos por antíteses, e marcadas pelos

elementos “manhã x noite”, que simbolizam, sentimentalmente, “perfeição X solidão-dor”. Portanto, estamos diante de um poema em que estão presentes situações eufóricas e disfóricas.

Percebemos, portanto, que as três poesias analisadas nesse bloco, apresentam elementos comuns que remetem às percepções que os adolescentes têm de si. Eles manifestam suas emoções por meio de situações de tristeza, de alegria, de solidão e de depressão etc. Consideramos que os alunos-autores de “Solidão e depressão”, “Sentimento” e “A solidão de manhã” expressaram por meio de seus poemas um engajamento no processo de letramento literário, visto que a partir da escrita conseguem ampliar seus horizontes e falar tanto dos seus sentimentos como da sociedade que os constrói. Assim, os alunos utilizando a/da linguagem poética, que é um modo “outro” de comunicação; podendo ser muito mais potente que a linguagem comumente utilitária/ordinária, conseguem revelar sentimentos perturbadores (ou não) que comumente os acometem.

4.3.3 Bloco (iii): subjetivismo juvenil (amor, amizades)

Nesse bloco (iii), analisamos os poemas: “A adolescência”, do aluno Halex Maia; “Amar”, da aluna Luana Rodrigues; e “Amizade”, da aluna Francidalva Maria, essas criações poéticas integram a coletânea “Poetas na Escola III”, de 2005. Quanto às temáticas, verificamos que os poemas abordam assuntos relacionados à adolescência, especialmente, o amor e as relações de amizades. Desse modo, é muito pertinente trazer à luz o seguinte comentário de Sorrenti (2009):

Quando lemos poemas feitos por adolescentes, precisamos ficar atentos para um tipo de texto que é o poema confessional. É claro que todos nós, em algum momento de nossas vidas, já experimentamos algo que poderíamos chamar de sentimento poético: ficar emocionado, revoltado, ter vontade de desabafar por escrito. (SORRENTI, 2009, p.33)

Assim, leiamos, a seguir os poemas “A adolescência”, de Halex Maia; “Amar”, de Luana Rodrigues; e “Amizade”, de Francidalva Maria:

<p><u>A adolescência</u></p> <p>Uma coisa incrível É passar a ser adolescente, É daí que começamos Uma vida diferente.</p> <p>A adolescência É cheia de armadilhas, Como as drogas, Que é como ficar perdido em uma ilha.</p> <p>Para quem é adolescente Vou lhe aconselhar Saiba aproveitar, Pois logo, logo, Ela vai passar.</p> <p>(Halex Maia Vidal, aluna do 8º ano em 2015, Poetas na Escola VIII, p. 54)</p>	<p><u>Amar</u></p> <p>Amar nem todos sabem Mas qualquer um pode aprender, Amar é querer uma coisa, Sem nem saber por que. Amar pode ser difícil Quando é ilusão Mas o verdadeiro amor É o que vem do coração...</p> <p>(Luana Rodrigues, aluna do 8º ano em 2009, Poetas na Escola V, p. 47)</p> <p><u>Amizade</u></p> <p>Ter amizade É ter quase tudo É ter alguém pra falar De seus problemas. É ter alguém Sempre que você precisa Está lá, junto de você. Sempre a te ouvir Em todos os momentos Momentos bons e ruins.</p> <p>(Francidalva Maria da Conceição, aluna do 8º ano em 2005, Poetas na Escola III, p. 29)</p>
---	---

Destacamos que, a exemplo das poesias que foram analisadas no bloco (ii), nas poesias “A adolescência”, “Amar” e “Amizade” também há uma predominância para o tom confessional e como sabemos as poesias confessionais expressam de maneira singular subjetividades, carga emotiva significativa e/ou sentimentos do próprio autor. Além disso, conseguimos perceber nesses poemas concepções de amor e de amizade formuladas por meio da linguagem poética. Na sequência, iniciaremos a análise pelo poema “A adolescência”; seguido de “Amar”, finalizando com “Amizade”.

O poema “A adolescência”, embora tenha sido escrita por um jovem adolescente, deixa sobressair uma “voz” poética de quem “supostamente” já teria passado da fase da adolescência. Essa voz do poema mostra-se experiente ao ponto de “aconselhar” os leitores para aproveitar a

vida “Para quem é adolescente/ Vou lhe aconselhar/ Saiba aproveitar, / Pois logo, logo, / Ela vai passar. (3ª estrofe do poema “A adolescência”).

“A adolescência”, é um poema composto por três estrofes, sendo as duas primeiras compostas de quatro versos e a última de cinco versos. Na primeira estrofe, o aluno considera incrível o início da adolescência e a mudança no ritmo da vida. Progredindo na apresentação do tema, na segunda estrofe, ele chama a atenção para os perigosos que se apresentam na adolescência e exemplifica com as drogas. Por isso, vemos uma comparação que associa as drogas à condição de se estar perdido em uma ilha. Essa comparação realça o risco (talvez, o medo) de alguns adolescentes ao se “depararem” (mesmo que não pessoalmente) com as drogas.

No que se refere ao ritmo, o poema apresenta os seguintes pares de rimas: “adolescente/ diferente” (1ª estrofe: substantivo/ adjetivo), “armadilhas/ ilha” (2ª estrofe: substantivos), e “aconselhar/ aproveitar/ passar” (3ª estrofe: verbos).

Parece-nos que a concepção de “adolescência” apresentada pelo jovem, evidencia certa “maturidade” e uma relação da arte com a vida, a poesia aqui servindo de meio de “alerta”. Isso pode ter ocorrido em virtude do processo de letramento literário, em que esse jovem se encontrava inserido naquele momento. Além disso, talvez, reflita uma relação direta com os problemas sociais ou remete ao próprio entorno do aluno.

O poema “Amar”, que apresenta como título um verbo, contém apenas uma estrofe de oito versos, portanto, uma oitava. Nele vemos a ocorrência de rimas, são elas: “aprender/por que” (rima rica) (verbo/conjunção), “ilusão/coração” (substantivos), que demonstram a capacidade de construção poética da aluna, por meio do repertório linguístico escolhido.

Verificamos nesse poema que a aluna apresenta breves considerações sobre o ato de amar. Desse modo, nos dois primeiros versos, o “amar” é descrito como um processo passível de aprendizagem, visto que o segundo verso afirma: “Amar nem todos sabem”. Desse modo podemos deduzir que esse estado de amar é algo que pode ser desenvolvido por processos de identificação com o outro, nas interações sociais.

Ao contrário do que se nota em poesias confessionais de adolescentes, observamos que no poema “Amar” parece prevalecer uma noção de “amor” mais universal, pois não vemos

indicação a uma pessoa real ou idealizada, não se trata de uma confissão amorosa. Dessa maneira, a concepção de “amor” da aluna amplia-se ao amor universal. Isso poderia sugerir uma perspectiva de construção e manutenção de relações pautadas no respeito, na solidariedade e na harmonia.

4.3.4 Bloco (iv): poesias com temáticas relacionadas às questões sociais.

Nesse bloco, temos poemas com temáticas relacionadas às questões sociais, aliás, essas questões são muito recorrentes em todas as edições do livro “Poetas na Escola”. Em virtude disso, priorizamos um maior número de poemas para emprendermos análises. Assim, para compor esse bloco (iv) selecionamos os seguintes poemas: “Ida sem volta”, do aluno Halex Maia; “Um mundo melhor”, da aluna Kaira Camila; “Escola Vila Nova”, da aluna Wyslânia da Silva; “Exemplo de Educação”, da aluna Liliane Medeiros; “Orgulho Negro”, do aluno Clayton Ferreira; e “Mulheres do presente”, da aluna Wanderleia Pereira.

Ressaltamos que essas análises buscam evidenciar as diferentes perspectivas em relação às questões sociais, para delas discutirmos os modos como esses alunos se veem como sujeitos inseridos nas relações sociais. Sem esquecer que essa inserção se dá por meio da linguagem poética. O texto é ressignificado para a vida. Por isso, é importante pensar o que nos diz Samuel (2002), a seguir:

O texto é a mediação pela qual nos compreendemos a nós mesmos, pois a interpretação explora uma posição de mundo que se encontra atrás do texto, como uma intenção oculta, mas na frente dele, como aquilo que o texto desvenda de nós mesmos. Compreender é compreender-se diante do texto. (SAMUEL, 2002, p. 87)

Se o texto é “mediação” entre o ser que “fala-ouve” e o mundo a partir das nossas interpretações, é porque o texto é um tipo de comunicação que tem ideologias e essas ficam registradas na linguagem. As ideologias ficam implícitas nos discursos como uma “intenção oculta”. Desvendamos o texto porque desvendamos a nós mesmos pelas nossas capacidades interpretativas.

Além disso, na perspectiva do letramento literário, os textos produzidos pelos alunos no “Projeto Poetas na Escola”, implicam, também, uma dimensão ideológica em que se configuram as complexas relações sociais. É por meio da linguagem (da poesia) que esses alunos e alunas podem “sair” em busca da compreensão de si, além de se assumirem como sujeitos atuantes na sociedade. Por isso, esses jovens estudantes, diante de posturas ou “crenças” assumidas, podem almejar um modo de modificar a realidade social da qual fazem parte e o fazem pela poesia. Ademais, acreditamos que as produções poéticas que compõem as nove edições do livro “Poetas na Escola”, demonstram (e revelam) pontos de vista dos contextos sociais que estão inseridos. Desse modo, por meio da poesia esses adolescentes conseguem expressar suas inquietações ou indignações diante de determinadas situações ou conflitos da sociedade.

Na cidade de Araguaína, é muito comum os meios de comunicação noticiarem casos de adolescentes, de jovens e de adultos envolvidos em ocorrências policiais. A violência nessa região do país é muito grande, mas, as desigualdades sociais também. Além disso, reiteramos que essa escola fica numa região mais “periférica” da cidade e o que temos visto é uma situação de maior violência ou de pobreza, além do tráfico de drogas “parecer” sempre mais intenso nas periferias das cidades, seja numa cidade pequena (como é o caso de Araguaína) seja nos grandes centros urbanos. Por causa dessas situações de criminalidade, de violências ou de desigualdades sociais, o poema “Ida sem volta”, do aluno Halex Maia revela o que poderia levar os jovens a essas situações. Vejamos o poema:

<p><u>Ida sem volta</u></p> <p>Sem condições de vida boa E sem qualificação Os jovens estão entrando Numa vida de ilusão</p> <p>Eles pensam que um trago Não irá fazer diferença Mas no final de todos eles Serão tristes suas sentenças</p> <p>Sem ter dinheiro todo dia Pro seu vício alimentar Infelizmente o que lhes resta É nada mais do que roubar</p>	<p>Infelizmente nossos jovens Estão entrando nessa vida Sem saber que isso É um beco sem saída</p> <p>Aos jovens que ainda Têm uma vida pura Não entrem nessa vida Nessa sala escura</p> <p>Agora chegou o final Meu poema tô encerrando Mas sobre essa ida sem volta Meu recado estou deixando!</p> <p>(Halex Maia Vidal, aluno do 9º ano em 2016, Poetas na Escola IX, p.15)</p>
---	--

O poema “Ida sem volta”, de Vidal compõem-se de seis estrofes. As estrofes estão estruturadas em quartetos. Identificamos as seguintes ocorrências de rimas: “qualificação/ilusão” (1ª estrofe: substantivos), “diferença/sentenças” (2ª estrofe: substantivos), “alimentar/roubar” (3ª estrofe: verbos), “vida/saída” (4ª estrofe: substantivo), “pura/escuro” (5ª estrofe: adjetivos), “encerrando/deixando” (verbos).

Para Salvatore D’ Onofrio (1983, p. 22-23), “A preferência por uma categoria gramatical em detrimento de outra pode ser elemento de significação numa obra literária [...]”. Desse modo, assinalar as rimas presentes na poesia, assim como as classes gramaticais que as compõem é relevante pelo fato de ser um indicador das habilidades linguísticas desenvolvidas pelo aluno. Observamos que ele foi capaz de diversificar o uso das classes gramaticais na construção das rimas compostas de substantivos, de verbos e de adjetivos. O desenvolvimento dessa habilidade linguística demonstra que esse aluno está inserido no processo de letramento literário.

De modo didático, o aluno discorre sobre uma possível trajetória dos jovens em contato com as drogas. No poema não há palavras que façam referências explícitas às drogas. Entretanto, expressões como “trago” (remete a ideia de uma droga que se use por meio de “aspiração”, tais como: maconha ou crack) e “vício” (no caso do poema o vício leva ao roubo) ligam-se à criminalidade. Nesse mesmo tom o aluno vai continuar falando de uma situação social que o “preocupa”. Lembremos o que diz Compagnon (2012, p.37): “[a] literatura deleita e instrui”. Desse modo, esse texto poético pode assumir, também, um estatuto didático. Contudo, além desse caráter didático o aluno traz à cena do poema suas subjetividades expressas pelo modo de se posicionar diante da sociedade.

Também salientamos que o poema “Ida sem volta” foi produzido em sala de aula. Quanto à escolha do tema, conjecturamos que, possivelmente, o aluno tenha sido motivado a escrever sobre esse assunto por ser esse (de algum modo) impactante em sua vida.

Diante do poema e de seu contexto de produção, podemos destacar questões ideológicas implícitas no texto, por exemplo, o “altruísmo”, uma vez que, o poema do aluno Halex Maia Vidal visa ao bem-estar social, além de revelar uma preocupação com o outro (questão da

alteridade). Para esse aluno, a poesia serve para ajudar a conscientizar e a alertar outros jovens/adolescentes (iguais a ele, mas que, às vezes, são engolidos pelo sistema capitalista perverso e excludente). Drogas e criminalidade estão (de um modo e de outro) presentes na nossa vida e fazem parte da complexidade cultural, e, é nesse tecido cultural, que o poema “Ida sem volta” atravessa com relevância contextos sociais para ir ao encontro a uma sensibilização e conscientização de adolescentes, de jovens e também de adultos.

Outro poema que analisamos intitula-se “Um mundo melhor”, da aluna Kaira Camila. Esse poema é composto por três estrofes, cada estrofe apresenta quatro versos (portanto, quartetos). Há rimas em todas as estrofes do tipo *bb*, como podemos observar: “viver/sofrer” (1ª estrofe: verbos), “união/coração” (2ª estrofe: substantivos), e “bem/quem” (3ª estrofe: substantivo/pronome). Leiamos o poema:

Um mundo melhor

O mundo lá fora
Está muito ruim de se viver
A sociedade já não é a mesma
Por isso, só em saber nos leva a sofrer

O mundo em que vivemos
Já não tem mais união
Porque em muitas pessoas
Falta amor no coração

No mundo lá fora
Tem pessoas ainda do bem
Que ajudam outras pessoas
Mesmo sem olhar a quem

(Kaira Camila, aluna do 8º ano em 2017, Poetas na Escola IX, p.61)

O título do poema indicia que há “Um mundo melhor”. Contudo, o mundo “lá fora” está repleto de contradições e de conflitos, só que o mundo “de dentro” (da aluna) parece estar também. Vejamos os versos: “A sociedade já não é a mesma / Por isso, só em saber nos leva a sofrer / O mundo em que vivemos”, a jovem diz “saber”. Porém, depois afirma “viver” nesse mundo. Observamos ainda que implicaria esse mundo melhor: “Tem pessoas ainda do bem / Que ajudam outras pessoas / Mesmo sem olhar a quem”.

Para Paulo Freire “A leitura do mundo precede a leitura da palavra.” (2003, p.13). Assim, é a leitura de mundo que se antecipa ao processo da escrita e a sua compreensão. Esses são modos de integrar a vida a diferentes contextos permeados pela linguagem, isso também é letramento. Assim, a leitura de mundo implica revelar (ou desvelar) situações que envolvem toda uma comunidade para a construção de um mundo melhor, mesmo que esse “desejo” do aluno seja uma “utopia”.

Observamos, no início da primeira estrofe, a expressão “mundo lá fora”, que ressalta as situações que dificultam a vida e desencadeiam o sofrimento. Já na última estrofe, a adolescente anuncia a existência de pessoas solidárias que se compadecem com o sofrimento do próximo. Então, temos duas situações que marcam a visão de mundo dessa jovem aluna. Por isso, sua poesia ora é marcada pelo distanciamento, ora pela aproximação, em que entra em jogo suas percepções dadas por suas leituras de mundo.

Como já ressaltamos anteriormente, nesse trabalho, as poesias produzidas para o “Projeto Poetas na Escola” são, predominantemente, escritas em salas de aulas, sob a orientação dos professores. Comumente os temas são de livre escolha dos alunos, apenas, com exceção do vigésimo aniversário da Escola Estadual Vila Nova, em que o concurso anual de poesias marcou como temática o ambiente da escola. Assim, os trinta poemas que compõem a coletânea “Poetas na Escola VI” (2011) se referem ao ambiente escolar. Por isso, nesse volume podemos verificar as vivências dos alunos à essa época. Ademais, a referida coletânea de 2011 configura-se como uma homenagem à unidade escolar.

Voltemo-nos às análises de alguns poemas presentes, no livro “Poetas na Escola VI (2011):

<u>Escola Vila Nova</u>	<u>Exemplo de Educação</u>
<p>Escola Vila Nova Um lugar pra aprender A escola é importante Pra mim e pra você.</p> <p>Não só a poesia Mas muito aprendi Sem ela eu não vivo Sem ela não posso ser feliz.</p> <p>Nas férias sinto falta De algo pra aprender A Vila Nova é importante Pra mim e pra você.</p> <p>(Wyslânia da Silva Leal, aluna do 7º ano em 2011, Poetas na Escola VI, p.31)</p>	<p>Na Escola vou estudar, Meus colegas respeitar, Se na prova eu dar cola Vou aprender a roubar.</p> <p>Na Escola Vila Nova Vão lhe ensinar educação Com a minha professora Vou aprender a ser cidadã.</p> <p>(Liliane Medeiros dos Santos, aluna do 7º ano em 2011, Poetas na Escola VI, p.16)</p>

O poema “Escola Vila Nova”, de Wyslânia Leal, apresenta três quartetos, com as seguintes rimas: “aprender/você” (1ª estrofe: verbo/ pronome), “aprendi/feliz” (2ª estrofe: verbo/ adjetivo), e “aprender/você” (3ª estrofe: verbo pronome). No que se refere à linguagem, prevalece a linguagem coloquial marcada pelas ocorrências da forma “pra”, em substituição à preposição “para”, constatamos essa expressão na primeira e última estrofe.

Como o título faz referência à Escola Vila Nova, vemos que todo o texto se refere à importância que a Escola tem para essa aluna, em especial, no que concerne ao processo de ensino e de aprendizagem, a exemplo dos versos: “Um lugar para aprender” (1ª estrofe); “Mas muito aprendi” (2ª estrofe), e “Nas férias sinto falta/ De algo pra aprender” (3ª estrofe). Verificamos, ainda, que a aluna não faz nenhuma referência à estrutura física da Escola, isso pode ser bastante significativo, pois revela uma primazia da jovem estudante, em que se destaca a função social/política que a Escola tem.

Realçando o que aprendeu na Escola Vila Nova, a aluna autora afirma o seguinte: “Não só a poesia/ Mas muito aprendi/ Sem ela eu não vivo/ Sem ela não posso ser feliz.”. Essa estrofe traz uma referência ao “Projeto Poetas na Escola”, caracterizando-se, talvez, como um autoavaliação sobre sua inserção no processo de letramento literário.

Então, de modo geral, no poema “Escola Vila Nova” vemos indícios do lugar da “escola” na vida da aluna, em que o principal ponto é a aquisição de conhecimento, conseqüentemente, a construção de um letramento literário. Por meio do texto poético essa aluna pode externar subjetividades e sua noção de educação/escola.

Outra poesia intitulada “Exemplo de Educação”, da aluna Liliane Medeiros, também expressa a importância da Escola, com o foco numa formação cidadã. O poema é construído com uma linguagem coloquial e bastante conciso. Quanto à forma constatamos duas estrofes, com quatro versos cada uma. Quanto às rimas, temos: “estudar/roubar” (1ª estrofe: verbos) e “educação/cidadão” (2ª estrofe: substantivos), que são rimas do tipo “pobre”, segundo Goldstein (2001, p. 48) “De acordo com o critério gramatical, a rima pobre ocorre entre palavras pertencentes à mesma categoria gramatical (dois substantivos, dois adjetivos, dois verbos etc).

Contudo, apesar do uso das rimas do tipo “pobre”, a aluna apresenta uma mensagem que demonstra empatia em relação à Escola, com perspectivas de ações voltadas para o futuro, como observamos nas formas verbais compostas “Na escola vou estudar” (1ª estrofe) e “Na escola Vila Nova/ Não lhe ensinar educação” (2ª estrofe). A partir do poema, podemos inferir que a estudante adolescente percebe o papel social da escola, assim, a escola, enquanto agente disseminador de conhecimento e de formação cidadã, vai conseguir impactar a vida desses jovens alunos.

Ainda nos poemas “Mulheres do presente”, de Wanderleia Pereira e “Orgulho Negro”, de Clayton Ferreira, os sentidos podem se constituir e se apresentarem a partir das posições sociais assumidas (ou ocupadas) pelas mulheres e pelos negros na atualidade, considerando que em ambos poemas predominam tempos verbos no tempo presente do indicativo, como apontam José De Nicola e Ulisses Infante (1995. p. 42), “Os tempos do modo indicativo indicam os processos reais, aqueles que positivamente acontecem (o indicativo se opõe ao subjuntivo, modo em que se exprimem as possibilidades, as incertezas verbais). Nesse sentido, parece haver uma proximidade daqueles que escrevem com o tempo presente ou “real”.

Vejamos, a seguir, os dois textos:

<p><u>Mulheres do presente</u></p> <p>As mulheres do presente Estão muito diferentes Talvez não passem fome Talvez não precisam do homem</p> <p>São muito trabalhadoras Ligam mais para os seus estudos. Já não pensam em ter muitos filhos, Porque pensam no futuro.</p> <p>Já conquistaram muitas coisas Talvez todo o universo. As mulheres do presente Já estão fazendo sucesso!</p> <p>(Wanderléia Pereira de Oliveira, aluna do 9º ano em 2014, Poetas na Escola VIII, p.95)</p>	<p><u>Orgulho Negro</u></p> <p>Negro de cor Negro de raça Somos todos negros De corpo e alma.</p> <p>Sou negro e tenho orgulho Sou negro e tenho paz Sou negro e tenho paixão Que todos me trazem.</p> <p>Sou negro e não vou me enrolar Sou negro e não vou negar Sou negro de paixão E nós negros, Queremos acabar com a discriminação.</p> <p>(Clayton Ferreira de Sousa, aluno do 8º ano em 2013, Poetas na Escola VII, p.29)</p>
--	---

O poema “Mulheres do presente”, da aluna de Wanderleia Pereira compõem-se de três estrofes, cada estrofe apresenta quatro versos (são quartetos), com as seguintes ocorrências de rimas, sendo elas: “presente/diferentes, fome/homem” (1ª estrofe: substantivos/adjetivo, substantivo/substantivo), “estudos/futuro” (2ª estrofe: substantivo/substantivo), “universo/sucesso” (3ª estrofe: substantivo/substantivo), a primeira estrofe apresenta rimas que obedecem ao esquema ABAB, portanto, rimas externas.

Quanto aos aspectos formais, o poema “Orgulho Negro”, de autoria de Clayton Ferreira, é constituído de três estrofes, sendo dois quartetos e um quinteto, com a predominância de versos livres. Quanto às rimas observamos a que são do tipo pobre na última estrofe: “enrolar/negar” (verbos) e “paixão/discriminação” (substantivos). A sonoridade do poema é mantida por aliterações que são marcadas pelas consoantes “S” (Sou) e “N” (Negro). Desse modo, a expressão “Sou negro” aparece ao longo de todo o poema como autoafirmação racial do aluno-poeta e como meio de manutenção do ritmo da poesia.

Quanto à escolha do título “Mulheres do presente”, esse antecipa ao leitor a temática principal do poema: perfis de mulheres. Por isso, constatamos questões do empoderamento das

mulheres e questões da independência da mulher em relação ao homem, a exemplo dos versos “Talvez não precisam do homem” (1ª estrofe), “Já não pensam em ter muitos filhos, /Porque pensam no futuro. ” (2ª estrofe), e “Já conquistaram muitas coisas” (3ª estrofe).

Sobre o termo “empoderamento” Djamila Ribeiro (2018, p. 135) diz que: “[t]rata-se de empoderar a si e aos outros e colocar as mulheres como sujeitos ativos da mudança”. Além disso, Ribeiro (2018) amplia o conceito de empoderamento ao defender que ele serve para:

promover uma mudança numa sociedade dominada pelos homens e fornecer outras possibilidades de existência e comunidade. É enfrentar a naturalização das relações de poder desiguais entre gêneros e lutar por um olhar que vise a igualdade e o confronto com os privilégios que essas relações destinam aos homens. É a busca pelo direito à autonomia por suas escolhas, por seu corpo, por sua sexualidade. (RIBEIRO, 2018, p. 136)

Nessa perspectiva, ao analisarmos o poema “Mulheres do presente”, algumas das ações-descrições que a aluna coloca vão estar em consonância com as prerrogativas defendidas por Ribeiro (2018). Contudo, a aluna, também, enuncia uma ausência de certeza nos seguintes versos: “Talvez não passem fome” e “Talvez não precisam do homem”. Assim, parece-nos que estão em jogo “busca e manutenção” de direitos, aliás, direitos esses que implicam em questões de trabalho, de formação e de decisões sobre a maternidade (direito ao corpo e a sexualidade), etc.

Entretanto, mesmo diante das dúvidas (versos 3 e 4, da primeira estrofe) parece que a tendência da jovem aluna é “marcar” sua posição de defesa da emancipação feminina (ou da mulher). Então, a visão da adolescente que “usa” da poesia expressa mudanças “mulheres do presente/ Estão muito diferentes” (1ª estrofe), essas mudanças (ou lutas) estão presentes dentro da escola e fora dela também.

Já, no poema “Orgulho Negro”, o jovem aluno assume-se como negro e sai em defesa de sua cor, com intuito de combater ao preconceito racial. Quanto à forma o poema apresenta três estrofes, contendo as duas primeiras, quatro versos e a última cinco versos. Observamos, na primeira estrofe que o aluno diz o seguinte: “Somos todos negros/ De corpo e alma”, possivelmente com intenção de acentuar o reconhecimento do negro, bem como as influências socioculturais da população negra. Depois, na segunda estrofe enuncia que tem orgulho da sua cor/raça: “Sou negro e tenho orgulho”.

No desenvolvimento da segunda e terceira estrofes, notamos a repetição da frase “Sou negro”. Essa reiteração assume uma condição enfática no poema, e é importante para marcar sua posição de sujeito, além de representar uma autoafirmação racial.

Esse aluno, por meio da poesia vai conseguir apontar diferentes discussões sobre raça. Lembremos, ainda, que a arte também pode se levantar *em prol* do combate ao racismo. O aluno além de assumir-se negro “Sou negro e tenho orgulho”, traz com seu texto poético reflexões acerca das situações de racismo e de preconceito.

Diante do fato de o adolescente autor da poesia “Orgulho Negro” ser negro, sua poesia evidencia o processo de letramento literário no qual ele está inserido. Assim, por meio de sua escrita poética o aluno expressou o reconhecimento de si, manifestando-se pelo fim da discriminação racial. Desse modo, sua poesia tem relevância social, tendo em vista que expressa as concepções do aluno sobre a importância da população afro- descendente no processo de constituição sociocultural do Brasil e leva os possíveis leitores a refletir sobre a necessidade da construção de uma sociedade baseada nas relações de respeito, sem as práticas racistas e discriminatórias a que a população negra é submetida.

Por meio dessas análises de poesias escritas por alunos dentro do “Projeto Poetas na Escola”, apresentamos algumas considerações sobre o processo de letramento literário a que estes alunos foram inseridos na condição de sujeitos leitores e produtores de textos poéticos. As análises mostraram diferentes concepções destes alunos sobre aspectos diversos de suas vivências, bem como sobre os contextos socioculturais dos quais fazem parte e atuam como sujeitos em processo de formação cidadã. Nesse sentido, por meio de suas poesias, os alunos projetaram sentidos às suas realidades, expressando seus pontos de vista sobre temas relevantes presentes em suas relações sociais, pois como afirma Candido (2006, p. 65), a criação literária também serve à necessidade de representação do mundo.

5 PERCEPÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Na expectativa de conhecer e discutir as percepções didático- metodológicas de letramento literário assumidas pelos professores, elaboramos e solicitamos que os professores de língua portuguesa da Escola Estadual Vila Nova respondessem as seguintes questões:

- 1- Como você pensa a poesia?
- 2- Como você trabalha a poesia com os alunos?
- 3- O que você acha que o projeto “Poetas na Escola” fomenta?

Além da proposição dessas perguntas empreendemos a escuta (e posterior análise) dos áudios referentes aos relatos dos professores, sobre as oficinas de estratégias metodológicas de ensino de poesias que desenvolvemos com eles, como forma de contribuição à formação continuada desses professores.

Nesse sentido, transcrevemos as respostas apresentadas pelos professores à primeira pergunta:

Fragmento 1

Entendo a Poesia como uma das mais belas formas de expressão do homem que, combinando inspiração e palavras manifesta- se em forma de versos estruturados e harmônicos. (Professor Flávio)

Fragmento 2

Como arte... o ser humano encontrou para expressar seus sofrimentos, suas alegrias, a fim de responder simbolicamente os anseios de cada um. (Professora Ana)

Fragmento 3

Vejo a poesia como uma forma artística que permeia não só o gênero textual poema, mas também outros gêneros, como a música, a fotografia, o cinema, a crônica etc. (Professor Célio)

Fragmento 4

Pensar a poesia é agir de forma consciente e contribuinte com a arte, ou seja, eu uso a poesia para denunciar, fazer circular o meu “Eu” sobre o mundo, não sou muito adepto a poesias melódicas e românticas. (Professor Jonas)

Fragmento 5

Penso que é tudo aquilo que possa vir acontecer, mediante todos os pensamentos críticos ou fantasiados. Falar da poesia é deixar a imaginação do autor sujeito falar com o mundo e consigo mesmo. (Professora Bete)

Nas falas da professora Ana (fragmento 2) e do professor Célio (fragmento 3), o modo como eles veem a poesia está associado à arte, para ambos a poesia serve como meio do homem se expressar em diferentes contextos e situações. No relato do professor Célio, ele explica ainda que a poesia se faz presente em outras manifestações da linguagem, tais como a música, fotografia e o cinema. Nesse sentido, o professor não se refere à poesia como texto escrito ou oral, mas como um modo de “[...] condensação do acaso ou é uma cristalização de poderes e circunstâncias alheias à vontade criadora do poeta...”, como defende Octavio Paz (2012, p. 22). Seria então, uma unidade de significação que se presentifica em diferentes manifestações artísticas, para empreender uma sensibilização no homem.

No fragmento 1, o professor Flávio vê a poesia como expressão da linguagem oral ou escrita, mas fruto da inspiração humana. A questão da inspiração no processo de criação da poesia é bastante complexa, mas, também, muito discutida, às vezes é contundentemente contestada por alguns teóricos e/ou poetas. Em nossas pesquisas sobre esse tema a defesa de que a poesia, como manifestação literária, é resultado de um trabalho com/a linguagem, é maior do que ser ela o fruto de uma inspiração.

Para o professor Jonas (fragmento 4), a poesia é um meio de se combater algo que o incomoda, enquanto sujeito ativo nas práticas sociais. Podemos entender, então, que a poesia tem uma função que não é apenas a de levar o leitor a um estado de deleite e encantamento pela mensagem que o poeta transmite, mas ela pode ser uma poesia mais “engajada” ideologicamente e/ou politicamente, isso não significa que a poesia vai deixar de ter qualidade, que a poeticidade ficará em segundo plano ou comprometida, a exemplo do poeta russo Vladimir Vladimirovitch Maiakóvski (1893-1930), um revolucionário poeta com uma voz poética de altíssima qualidade, na forma e no conteúdo. Contudo, nem todos os poetas conseguem alcançar essa estatura, muitas

vão ter suas obras comprometidas por ficar mais “planfetárias” e menos criativas ou de menor quilate.

O professor acrescenta ainda, que não gosta de poesias melódicas e românticas. Daí podemos deduzir que possivelmente, que essa não preferência (ou gosto pessoal) por um determinado tipo de poesia, pode influenciar na seleção das poesias, enquanto ele age no papel de mediador do processo de letramento literário dos alunos.

No relato da professora Bete (fragmento 5), ela associa a poesia à imaginação e fantasia além disso, ela seria uma forma de o homem situar a si e ao outro, no mundo. Na concepção dela sobressai a ideia de poesia como uma possibilidade de o sujeito interagir nas relações socioculturais.

Consideramos que os diferentes modos como os professores veem a poesia, estão em consonância com a proposta de letramento literário empreendido pelo “Projeto Poetas na Escola”. Como observamos, os professores apresentaram percepções diferentes, mas com pontos em comum que sinalizam para a exploração das subjetividades dos alunos, dos seus modos de expressões, de imaginação e de fantasia e também da compreensão do “estar no mundo”. Todos esses elementos são possíveis de serem explorados pela leitura e escrita de poesias, como é a proposta do “Projeto Poetas na Escola”.

Vejamos os relatos dos professores apresentados em resposta à pergunta número 2: “Como você trabalha a poesia com os alunos”?

Fragmento 1

Primeiro é necessário sensibilizar os alunos através da leitura de um belo texto poético, demonstrando toda a nossa emoção no ato da leitura. Depois proporcionar a eles a oportunidade de ler vários outros textos poéticos e não poéticos e fazê-los perceber a diferença entre estes textos. É preciso atrair o aluno para a leitura e a beleza que está explicitada em cada poesia. Isso somente será possível se o professor tiver emoção suficiente para envolvê-lo no processo de sua própria leitura. (Professor Flávio)

No fragmento 1, que corresponde ao relato do professor Flávio, observamos que ele se refere especificamente às atividades de leitura nas quais ele se mobiliza na perspectiva de realizar uma sequência básica, em especial, referente aos passos correspondentes à motivação, introdução e leitura; conforme propõe Rildo Cosson (2014), como já foi dito anteriormente.

Ainda nesse relato, o professor não especifica maiores detalhes relativos à recepção do aluno para a leitura. E também não faz qualquer menção à produção escrita das poesias. Entretanto, em entrevista realizada em um momento posterior a esse relato, este professor e os outros relatam com maiores detalhes como ocorrem as práticas de produção escrita. Trataremos dessas entrevistas no próximo capítulo dessa dissertação.

Fragmento 2

Após leitura (explicar o conceito) o contato, leitura, análise de poemas e explicação do conceito e dos elementos desse gênero, os alunos são solicitados a expor suas emoções e conhecimento de mundo através de versos, sobre variados temas. A reescrita dos poemas ocorre em seguida e, por fim, a socialização dos mesmos. (Professor Célio)

O fragmento 2, expresso pela fala do professor Célio, nos parece se aproximar mais de uma sequência expandida, também proposta por Cosson (2014). Assim, de acordo com o relato do professor, os alunos não apenas realizam a leitura, mas também “são solicitados a expor suas emoções e conhecimento de mundo através de versos, sobre variados temas.” (Professor Célio). Ao instigar os alunos a expressarem suas emoções e percepções, em relação as poesias trabalhadas por meio de suas vivências, ajuda a potencializar o processo de escrita e de reescrita. Assim, notamos a tentativa e empenho do professor em dar sentido a todo o processo de letramento literário, concebido, especialmente, como prática social da leitura e da escrita. A seguir, vejamos também o que diz a professora Bete, no fragmento 3:

Fragmento 3

- Leitura, escrita e interpretação de poemas;
- Produção textual;
- Apresentação de vários poemas;
- Exposição dos poemas;
- Socialização das criações. (Professora Bete)

Nesse fragmento, fornecido pela professora Bete, é apresentada uma sequência de etapas didático- metodológicas, mas não vemos detalhes de como essas etapas são desenvolvidas em sala de aula com os alunos. De qualquer modo, podemos inferir que a professora orienta as práticas de leitura e de escrita de poesias a partir de momentos distintos na sala de aula. Atentemos, agora, para o fragmento 4:

Fragmento 4

Sempre partindo de um tema gerador de reflexão, buscando encontrar na poesia uma forma de enfrentamento e de combate, claro que os alunos são primeiro preparados com a temática, exemplos de outros poetas etc. Mas sempre usando a poesia para enfrentar a vida cotidiana. (Professor Jonas)

No relato do professor Jonas, expresso no fragmento 4, ele faz referência à poesia como elemento de expressão capaz de levar o aluno à reflexão sobre situações vivenciadas em seu cotidiano. Nesse contexto, o professor parece direcionar seu trabalho com a poesia no sentido de levar o aluno a percebê-la como um texto com função social, aproximando, assim, o contexto em que o aluno está inserido. Como afirma Vincent Jouve (2012), a seguir:

[...] os estudos literários só podem ter legitimidade se resultarem em algo útil para a sociedade. Portanto, não basta “provar” (supondo-se que seja possível) que esse poema é belo: **é preciso mostrar que ele enriquece nossa compreensão do mundo** [grifo nosso], esclarecendo-nos o que somos e sobre a realidade em que vivemos. (JOUVE, 2012, p.139)

Nessa perspectiva, quando o professor diz “...sempre usando a poesia para enfrentar a vida cotidiana. ”, podemos inferir sua concepção de letramento literário, visto que direciona para a mobilização do aluno para a discussão e compreensão de questões práticas que estão presentes em suas relações sociais. Desse modo, embora o professor não explicitamente detalhadamente como é trabalhada a leitura e escrita de poesias com os alunos, podemos verificar que ele tem uma clara concepção de letramento literário e que, possivelmente essa concepção se reflete nas práticas de leitura e de escrita de poesias de seus alunos. E ainda, essas percepções expressas no relato do professor, estão em consonância com a defesa de Jouve (2012), que pensa a literatura e a poesia como forma de expressão artística que deve ter utilidade nas interações sociais empreendidas por aqueles que têm acesso à poesia e outras formas de literatura.

No Fragmento 5: (Penso que é tudo aquilo que possa vir acontecer, mediante todos os pensamentos críticos ou fantasiados. Falar da poesia é deixar a imaginação do autor sujeito falar com o mundo e consigo mesmo), a professora Ana nos relata de forma sucinta como procede em seu trabalho com a poesia: “Formas diversas, como: ilustrações, recortes, colagens, trechos de músicas, brincadeiras, escrita espontânea, trabalhos em grupo e individual. ” (Professora Ana). Quando a professora emprega a expressão “Formas diversas”, e em seguida apresenta uma sequência de atividades e de procedimentos metodológicos que usa para orientar seus alunos nas práticas de produção de poesias, ela revela muito de sua prática docente enquanto mediadora do processo de letramento literário de seus alunos; que possivelmente é permeado por diferentes

atividades e estratégias metodológicas, na perspectiva de capacitar o aluno à leitura e escrita de poesias.

Conforme os relatos dos cinco (05) professores, a respeito do uso de estratégias metodológicas para motivar os alunos a ter efetiva participação nas ações do “Projeto Poetas na Escola”, podemos observar que cada professor tem concepção de letramento literário e a partir dessa concepção direcionam a leitura e a escrita de poesias com os alunos. Portanto, o “Projeto Poetas na Escola” desenvolve-se através de múltiplos olhares e percepções lítero- poéticas, em que cada professor envolvido empreende diferentes atividades de leitura e de escrita de poesias bem como as metodologias singulares com vistas ao letramento literário dos alunos.

Diante da terceira pergunta: “O que você acha que o projeto “Poetas na Escola” fomenta?”, vejamos as respostas elaboradas e apresentadas pelos professores:

Fragmento 1

Para muitos alunos esse Projeto pode significar apenas uma competição, porém devemos entender que nosso objetivo não é torna-los competidores e sim bons leitores e produtores de textos e capazes de interpretar aquilo que não está explicitamente notado através do texto. (Professor Flávio)

Fragmento 2

Incentivo à escrita, leitura, desenvolvimento, interpretação e também sensibilidade para produção e leitura de poemas. (Professora Ana)

Fragmento 3

Além de incentivar o gosto pela leitura e pela escrita, acredito que esse projeto fomenta a capacidade de imaginar e de criar, de promover e vivenciar sensações diferentes. (Professor Célio)

Fragmento 4

É uma oportunidade de fomentar no aluno um desejo de mostrar-se, de ouvi-lo por meio da escrita e valorizar seu trabalho como produtor/ escritor de poesias. (Professor Jonas)

Fragmento 5

É um projeto satisfatório por apresentar artifícios de interação, pensamentos críticos, estéticos e outros, fazendo com que leitores e escritores críticos tenham a capacidade de despertar o senso da compreensão de si, do mundo, e até mesmo ações do cotidiano. (Professora Bete)

As respostas apresentadas por todos os professores direcionam para uma ótima receptividade dos objetivos e da realização do “Projeto Poetas na Escola”. Destacamos que no fragmento 1, o professor Flávio demonstra preocupação para a possibilidade de muitos alunos entenderem a proposta do projeto, apenas, como uma competição, visto que na realização do concurso anual de poesias há uma premiação para os autores das poesias que recebem destaque.

Entretanto, o professor ressalta que todos os professores participam do projeto no sentido de envolver os alunos nas atividades de leitura e de escrita de poesias. Acreditamos que a premiação é um modo de incentivar a inscrição dos alunos no concurso. De certo modo isso estimula os estudantes, lembremos que o ser humano gosta de ser desafiado, mas, também, gosta de competir. Só que acreditamos que “desafio” os mova mais para participar do concurso-projeto.

De acordo com as ideias de Colomer (2007, p. 119) “Os projetos de língua definem-se como uma proposta de produção (oral ou escrita) com uma intenção comunicativa concreta: por isso, respondem à parâmetros explícitos discursivos e contêm objetivos específicos de aprendizagem”. Nesse sentido, os professores parecem envolvidos e conscientes dos objetivos de aprendizagem do projeto “Poetas na Escola”, com perspectiva de um fazer pedagógico que visa ampliar as habilidades discursivas dos alunos por meio da poesia e suas expressividades. Portanto, pelos relatos dos demais professores, percebemos que todos têm dimensão dos objetivos de ensino-aprendizagem e da relevância socioeducacional e sociocultural do projeto. Além disso, acreditamos que todos os professores possuem condições técnico-pedagógicas para atuarem como mediadores no processo de letramento literário representado pelo “Projeto Poetas na Escola”.

5.1 Oficinas de ensino de poesias como proposta didático-metodológica para a *práxis* dos professores

Refletir sobre a *práxis* dos professores no que se refere ao letramento literário pelo viés do ensino de poesia é de extrema relevância, visto que o arcabouço de estratégias metodológicas desses professores é algo que deve ser atualizado constantemente no sentido de motivar o aluno à

efetiva participação nos eventos de letramento desencadeados na escola. Nessa perspectiva, apresentamos as análises das impressões didático-metodológicas dos professores que desenvolvem o “Projeto Poetas na Escola” e que participaram como colaboradores dessa pesquisa nas duas oficinas de estratégias metodológicas de ensino de poesias que realizamos com o objetivo de subsidiá-los no percurso de suas formações continuadas.

Os discursos transcritos que analisamos aqui, foram proferidos pelos professores colaboradores na segunda oficina que foi realizada no dia 19 de junho de 2018. Neste momento, os professores relataram como realizaram as atividades na escola, atividades estas que apresentamos a eles na primeira oficina, realizada no dia 22 de maio de 2018 quando sugerimos e orientamos que cada um deles escolhesse uma das atividades apresentadas para desenvolver em sala de aula com seus alunos. Assim, as atividades apresentadas e propostas na primeira oficina, foram: (i) jogral de poesias, (ii) envelope surpresa, (iii) manchetes de revistas, (iv) imagens e palavras, (v) versos sorteados, e (vi) produção escrita de poesias a partir de escuta de músicas.⁷ Algumas destas propostas foram escolhidas a partir das sugestões de atividades constantes no livro “A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades” (Autêntica Editora, 2009), de Neusa Sorrenti e também a partir de nossa prática pedagógica como professor de língua portuguesa.

Destacamos ainda, que nem todos os professores desenvolveram a atividade escolhida, conforme era esperado. No entanto, o professor que não realizou nenhuma das atividades propostas resgatou outra atividade já trabalhada por ele em outro contexto escolar e desenvolveu com seus alunos, fazendo as devidas adaptações a partir das considerações teóricas e metodológicas que apresentamos no decorrer das duas oficinas, em que destacamos a necessidade do docente enfatizar a entonação de voz no momento da leitura, realçando os efeitos rítmicos do poema, bem como a motivação e a reescrita na etapa de produção escrita dos alunos. Explicitamos também que não iremos analisar o relato do professor Jonas, pelo fato de naquele semestre ele só ministrar aulas de língua portuguesa nas turmas da EJA, modalidade de ensino que não corresponde ao universo de nossa pesquisa. Entretanto, o professor desenvolveu a atividade “Produção escrita de poesias a partir de escuta de músicas”, em uma das turmas da EJA (Turma 2018, segundo semestre).

⁷ Todas estas atividades estão expostas em anexo.

Pensar o papel do professor como mediador do letramento literário do aluno também por meio da poesia, implica refletir no que defende a pesquisadora Joseane Maia (2017):

É pertinente lembrar que trabalhar com poesia exige do professor a leitura da obra, antes da aula, quantas vezes for necessário, até encontrar o tom apropriado: suave, cadenciado, ritmado, enfim, de acordo com as exigências do texto. Uma vez escolhido o poema, cabe usar a criatividade, permitindo que as crianças participem da leitura, que recitem, que desenhem ou que apenas escutem. (MAIA, 2007, p. 113)

Continuamos a enfatizar o papel do professor como mediador de leitura, acreditando que somente a partir da constante reflexão e atualização de sua *práxis* pedagógica é que poderá colaborar no processo de formação de leitores literários, apesar de sabermos da complexidade de vocalizações de poemas (sabemos que o nível de exigência para estas habilidades é enorme, de muito engajamento e comprometimento do professor). Sendo assim, cabe ao professor assumir-se como sujeito participativo e integrado aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, quanto à atividade desenvolvida na escola com os estudantes, vejamos o relato do professor Célio:

E o que que eu fiz? (pausa silenciosa) já que tinha o gênero textual texto instrucional, textos instrucionais como a receita, a bula de remédios, o manual de instrução. E isso me fez lembrar uns poemas da Roseana Murray, que ela inclusive *um livro!* Ela tem um livro... eu lembro que eu fiz isso em Jacilândia, há uns 4... aliás, há mais de 5 anos atrás! E resgatei essa atividade, essa ideia: os textos instrucionais, assim: encaixou tudo! [...] (Professor Célio)

Ao iniciar o seu relato, o professor Célio já nos faz saber que não utilizou naquele momento, nenhuma das atividades que sugerimos nas oficinas de estratégias metodológicas de ensino de poesias. Vemos, então, que a atividade motivadora para a produção escrita de poemas parte de outra tipologia textual (texto instrucional) e dos gêneros receita, bulas de remédios e manual de instruções. Desse modo, o professor segue justificando e explicando tal escolha, como podemos notar na continuidade de seu relato:

Ao trabalhar os textos instrucionais, de quebra já trabalhei os textos no modo imperativo: as receitas têm muito disso. Os textos instrucionais utilizam muito os verbos no modo imperativo... os verbos no imperativo dão uma ideia de quê? Dão ordem, dar um conselho, fazer um pedido. E assim, tem na receita o modo de preparo [...] então juntei tudo isso e levei dois poemas da Roseana Murray, aliás, escrevi na louça porque a impressora no dia estava sem papel ou estragada... daí pesquisei, até tirei um print dos poemas. Escrevi o poema “Receita de desamarrrar nós”, ele é pequenininho e o “Receita de espantar tristeza”, inclusive teve até um simulado, que eles lembraram (os meninos do 7º ano). (Em seguida o professor leu o poema). (Professor Célio)

O que observamos enquanto professor de língua portuguesa da educação básica, é que, muitas vezes, nos vemos desorientados com a multiplicidade de gêneros textuais que os manuais didáticos (a exemplo do livro didático, BNCC, DCT e P.P.P) orientam a trabalhar em sala de aula, considerando o pouco espaço de tempo que temos para desenvolver os trabalhos, podendo acarretar, assim, no comprometimento da qualidade de nosso trabalho e na aprendizagem dos educandos. Neste contexto, destacamos a criatividade e habilidade do professor Célio ao abordar sequencialmente os verbos no modo imperativo, a tipologia texto instrucional e os seguintes gêneros textuais: receitas, bulas de remédios, manuais de instrução, prosseguindo com a leitura dos poemas-receitas de Roseana Murray e culminando com a produção textual dos alunos com textos desse gênero. Além disso, o professor cita, ainda, em seu relato a dificuldade de levar os textos integrais (os livros) ao alcance dos alunos e até mesmo a impossibilidade de xerocopiar os textos naquele momento, fatores esses que poderiam impossibilitar a realização da atividade, mas não o fez dada a persistência e a criatividade do professor. A esse propósito é pertinente lembrar a afirmação das professoras Kênia Paulino de Queiroz Souza e Maria José de Pinho:

O ser humano tem no seu interior a capacidade encantadora de imaginação para realizar projeções em seu exterior. Ao se referir à criatividade a partir da subjetividade humana, direcionada à especificidade do professor, entende-se que é a superação da normalidade de forma aberta, sensível e reflexiva, ao expressar-se de seu interior ao exterior. (SOUZA; PINHO, 2016, p.1909-1910)

A criatividade do professor Célio foi um fator determinante para a superação das adversidades/dificuldades citadas por ele e que naquele momento estavam presentes no contexto educacional da Escola Estadual Vila Nova. A escola brasileira é um ambiente marcado por problemáticas diversas que tendem a dificultar o trabalho docente, sobretudo no que se refere à atualização dos acervos bibliográficos das bibliotecas escolares, mesmo com as melhorias advindas dos programas federais e estaduais de promoção da leitura, como já referido nessa pesquisa. Assim, as estratégias metodológicas assumidas pelo professor podem fazer todo o diferencial na efetivação do letramento literário dos estudantes, como podemos observar ainda no relato do professor Célio:

Então ficou fácil depois de levar esses poemas, porque eles tiveram noção de como fazer o que eu queria. E eu solicitei que eles produzissem poemas, de preferência começando os versos com algum verbo no modo imperativo. E funcionou! E cada um escolheu uma receita diferente: receita de como ser feliz, de como conquistar uma garota... [...] (Em seguida o professor leu a produção de uma aluna). É isso que é fazer poema, é ser livre, ser criativo, ser diferente, né? Inclusive, às vezes até subversivo! [...] E antes deles

produzirem, mais uma vez resgatei as características do poema: a questão dos versos, o que é verso, das rimas, o ritmo, das estrofes... (Professor Célio)

Constatamos na fala do professor Célio todo o otimismo quanto à receptividade que os alunos tiveram na proposição e realização da atividade. A postura apresentada pelo professor diante dos resultados obtidos demonstra seu engajamento no desenvolvimento do “Projeto Poetas na Escola”. Acreditamos, portanto, que a formação de leitores literários, bem como a qualidade da aprendizagem escolar em suas múltiplas áreas do conhecimento só é possível por meio da mediação comprometida dos professores, ainda que muitas vezes tenham que enfrentar e criar soluções diante das adversidades e/ou dificuldades que permeiam o ambiente escolar.

Ainda quanto à realização do “Projeto Poetas na Escola”, podemos considerar seu caráter criativo, no que diz respeito às estratégias didático-metodológicas expressas nas *práxis* de cada um dos professores participantes; tendo em vista que, embora tenham os mesmos objetivos de promover o letramento literário dos alunos, percorrem caminhos metodológicos diferentes, frequentemente fazendo trocas de experiências pedagógicas entre si. Nesse sentido, é pertinente chamarmos a atenção para a observação de Souza; Pinho (2016) que enfatizam que:

[n]em todas as criações são consideradas criativas, pois um ato criativo requer algo que exprima certa sensibilidade em seu produto final, que tenha uma originalidade para a superação de expectativas, de adversidades ou simplesmente seja o fato de exprimir um sentimento ou um recriar. (SOUZA; PINHO, 2016, p.1910)

Desse modo, já explicitamos no relato do professor Célio a superação das adversidades pedagógicas presentes e muito comuns no ambiente escolar e também sua criatividade como mediador no processo de letramento de seus alunos. Além disso, realçamos o caráter de criatividade que permeia a poesia no que se refere à compreensão e interpretação do mundo por meio da leitura e escrita poética.

Discutimos a partir daqui as estratégias didático-metodológicas empreendidas pela professora Ana nas aulas de leitura e produção escrita de poemas nas duas turmas de 9º anos, que foram objeto de estudo nessa pesquisa.

A professora Ana nos relata que levou para a sala de aula várias atividades de leitura e de escrita de poemas, dentre elas a atividade “Produção escrita de poesias a partir de escuta de

músicas”, que propomos em uma das oficinas de estratégias metodológicas de ensino de poesias.

Assim nos relatou a professora:

Eu não tenho muita habilidade nem *pra* essa questão da análise mesmo em si, nem a questão de fazer. Então o que eu passei *pros* alunos foi o seguinte: lemos alguns poemas. Peguei todos aqueles livros, sem ser os livros “Poetas na Escola”, os outros! Lemos alguns, expliquei, depois eu passei um trabalho *pra* eles sobre rimas, estrofes, sonoridade, as figuras de linguagem, que é usada... todo esse trabalho. Recebi esses trabalhos. Depois nós colocamos o tema como foi sugerido, lá no quadro, fomos dividindo e eles fizeram os poemas em grupos com a música e com o texto também. Depois fizeram de três. Fizeram lá e entregaram. Depois novamente, dentro desse trabalho que eu fiz com toda a estrutura do que é uma poesia, eles cada um produziram seu poema. [...] E sempre tentando tirar deles essa questão do “amor”, né? Porque nessa idade, adolescentes, o que remetem é nessa ideia, só isso! Têm alguns poemas diferentes, até interessantes... (Professora Ana)

Inicialmente vemos que a professora faz uma autoavaliação quanto suas habilidades ou falta destas para ensinar poesia, o que aponta para o seu reconhecimento quanto a necessidade de atualizar seus conhecimentos sobre o assunto, sendo este um dos objetivos das oficinas que realizamos com o grupo de professores participantes dessa pesquisa. Logo, a professora passa a relatar uma sequência de atividades que realizou com os alunos no intuito de inseri-los no processo de letramento literário proposto por meio do “Projeto Poetas na Escola”, em consonância com Maia (2007) que defende que:

[a]o aproximar a criança de alguns modelos de linguagem (poesias, contos de encantamento e contos de fadas), nós oferecemos a ela a possibilidade de conhecer o uso real da escrita, pois é ouvindo e tentando fazer leituras de textos com mensagens que remetem ao universo, às vezes real, às vezes imaginário, que ela descobre a língua escrita como um sistema linguístico representativo da realidade. (MAIA, 2007, p.82)

Nesse sentido, percebemos que foram desenvolvidas atividades de leitura de livros literários de poesias e nesse momento a professora excluiu a leitura dos livros da coletânea “Poetas na Escola”, priorizando a leitura dos poucos exemplares de poesias existentes na biblioteca da unidade escolar. Consideramos que pelo fato de naquele momento a escola possuir apenas onze exemplares de livros de poesias, as nove edições do livro “Poetas na Escola” deveriam ser disponibilizados aos alunos para leitura, configurando também a valorização dos poemas escritas por eles para que pudessem sentirem-se sujeitos ativos desse processo de letramento literário.

A professora relata ainda que houve também trabalho de pesquisa sobre os elementos estruturais do texto poético e a escrita de poesias de forma individual e coletiva sob a orientação dela, que em certo momento enfatiza a orientação que dá quanto à escolha temática das poesias, o que nos parece uma tentativa de apagamento do universo sentimental muito característico dos adolescentes, como já evidenciamos nas análises das poesias de autoria dos estudantes, no capítulo anterior. A esse respeito, vejamos o que aponta Pinheiro (2018):

A partir dos anos finais do ensino fundamental, o interesse de nossos alunos por textos que tematizem experiências afetivas é muito grande (em tese, esse interesse pode surgir mais cedo ou mais tarde). Temos aí uma porta aberta pela via temática que, como tal, apresenta também seus riscos. Nem sempre se oferecem textos que possibilitem- além do mirar-se naquela experiência simbólica- um alargamento de visão do que está sendo vivido, uma descoberta de outras possibilidades de vivência afetiva. O risco de moralizar o que está sendo vivido deve ser evitado. Cada leitor, livremente, tira ou não lições das leituras para sua vida. (PINHEIRO, 2018, p. 15-16)

Embora o objetivo da professora fosse diversificar as temáticas das poesias escritas pelos estudantes é conveniente considerarmos esse forte traço da escrita adolescente no que se refere à exteriorização de seus sentimentos por meio da escrita poética, pois a poesia tem essa peculiaridade de nos possibilitar externar nossas percepções e sentimentos acerca de nossas subjetividades e vivências socioculturais sendo, portanto, muito importante desenvolver essas subjetividades no contexto escolar a partir do ensino da poesia.

A professora Ana segue seu relato referindo-se às atividades posteriores à produção escrita, enfatizando a socialização da leitura dos poemas produzidos pelos alunos e fazendo uma avaliação das atividades realizadas. Assim nos relatou a professora:

E aí, eu coloquei todo mundo *pra* lê o seu poema, né? Tem alunos que leem muito bem, não têm o hábito da leitura fixo, mas a entonação é boa! Parece que já vem da pessoa! É muito interessante isso. E teve uns lá que os meninos ficaram eufóricos, bateram palmas! Então assim, é uma forma de apresentar depois de ter lido o que tinha pronto, né? Apresentar que eles também fariam, e bem! Eu gostei, gostei mesmo! [...] porque a gente se surpreende! Igual eu falei “eu não tenho muita habilidade”, mas eles tiraram de letra! E aí a gente trabalhou muita coisa junta nessa questão do poema... (Professora Ana)

A atividade orientada pela professora na qual os estudantes leram e declamaram seus próprios poemas está de acordo com o que orienta a habilidade (EF69LP53) presente na BNCC (2018) e no DCT (2018), conforme já apresentamos e discutimos nessa pesquisa. Assim, ressaltamos a extrema relevância desse momento de oralidade dos textos dos alunos, visto que

potencializa a expressividade linguística, bem como corporal e também dá a esses alunos a sensação de autoria. Além disso, podemos ainda destacar a avaliação altamente satisfatória que a professora faz desse momento de socialização dos poemas dos alunos, o que parece refletir seu empenho na inserção dos adolescentes no processo de letramento literário que o “Projeto Poetas na Escola” representa dentro da unidade escolar.

Chamamos a atenção para a defesa de Melo; Silva (2018) de que “[l]emos por razões diversas, para puro deleite e entrega ao texto de um autor que ainda desconhecemos ou para buscar nos textos já lidos e conhecidos razões de nossa tese. ” (MELO; SILVA, 2018, p.64). Sendo assim, é papel do professor como mediador do letramento literário dos estudantes, propiciar práticas de leituras em que os estudantes sejam motivados a ler sem a urgência de demonstrar ao professor o que leu, lendo por simples prazer e descoberta do texto e dos sentidos que eles próprios estabeleceram na produção de seus poemas.

Observemos o relato do professor Flávio sobre a atividade realizada com seus alunos de uma turma de 6º ano, a partir das sugestões didático-metodológicas que apresentamos nas oficinas de ensino de poesias:

Eu trabalhei com o 6º (ano). E na sala, eu levei a música “Trem bala”, e parece que eles não entenderam muito, porque eles só falaram sobre amor! Aí eu resolvi mudar: eu peguei imagens, né? Imagens tristes... vários tipos de imagens *pra* eles tentar produzir, criar em cima daquilo ali! Porque trazia ideias diferentes *pra* eles... porque se eu levei a música eles só falavam sobre amor! Eu levava uma coisa que eles criarem de alguma maneira. (Professor Flávio)

Ao referir-se às atividades propostas, o professor faz menção primeiramente à atividade “Produção escrita de poesias a partir de escuta de músicas” e em seguida à atividade “Imagens e palavras”, conforme sugerimos nas oficinas de ensino de poesias. Vemos, portanto, que o professor replanejou a atividade, visto que o resultado esperado com a música “Trem bala” (Ana Vilela) parece não ter sido atingido. Também notamos que de certo modo o professor parecia já prever quais temáticas as crianças iriam abordar em seus poemas, fato esse que não se efetivou levando-o a orientar os estudantes a realizar outra atividade centrada na observação de “imagens tristes”, conforme seu relato.

Após a produção textual motivada pela observação de imagens diversas que foram previamente selecionadas pelo professor e dispostas em recortes de cartolinas, os alunos passaram à leitura oral de seus poemas, como relata o professor:

Eles gritavam, aplaudiam, ficavam eufóricos com cada um que fosse apresentar, socializar ali na frente, né? [...] A Estela, por exemplo, apresentou uma maravilhosa! [...] É... ela subiu na cadeira *pra* poder falar, lê a poesia dela pros alunos. E foi muito bacana! Eu, assim: eu vi um aproveitamento melhor dessa vez, do que das outras que eu trabalhei com eles. Eu acho que por causa da experiência que nós trocamos aqui também, né... Eu particularmente gostei do que foi produzido... não trabalhei ainda a reescrita porque não deu tempo, né? É mais demorado, mas a gente vai tentar concluir! Eu trabalhei dessa maneira. (Professor Flávio)

O professor Flávio realça a participação dos estudantes no momento da socialização oral dos textos produzidos, dando ênfase ao estado de euforia das crianças, assim como à criatividade na performance da aluna Estela no momento de declamação de sua poesia. Quanto à apresentação oral realizada pelos alunos, é pertinente a atenção ao que salienta Pinheiro (2018), que considera que:

[L]er em voz alta é um modo de acertar a leitura, de adequar a percepção a uma realização objetiva. Portanto, não é tarefa ligeira. Carecemos de ler e reler poema, de valorizar determinadas palavras, de descobrir as pausas adequadas e, o que não é fácil, de adequar a leitura ao tom do poema. (PINHEIRO, 2018, p. 30)

A leitura oral exige momentos de preparação prévia em que o professor deve orientar os estudantes à pronúncia adequada de certas palavras e expressões que normalmente as crianças têm dificuldades em pronunciar corretamente. Também é o momento em que o professor irá mostrar para os leitores em formação o ritmo e melodia que a poesia possui, levando esses leitores a perceber toda a expressividade poética dos textos. Assim, o professor Flávio faz ainda uma avaliação de todo o processo de escrita e de leitura realizado pelos alunos, destacando a mudança no ritmo de interação dos alunos com as atividades propostas, mudança essa que ele atribuiu à troca de experiências entre eles e os demais professores nos momentos das oficinas de estratégias metodológicas de ensino de poesias que conduzimos com os professores participantes da pesquisa.

Além disso, o professor menciona que não houve tempo suficiente para orientar a reescrita dos textos dos alunos, visto que esse ponto foi discutido nas oficinas que ministramos

aos professores participantes da pesquisa. Nesse sentido é pertinente a atenção a respeito das considerações que Lílian Maria Ghiuro Passarelli (2012) faz sobre a reescrita de textos:

Quanto à intervenção do professor, note-se que ele não só pode desempenhar papel de correvisor ao orientar o aluno a reescrever durante a revisão, mas também intervém no produto final. Ao mediar a atividade de reescrita, o professor aponta dificuldades de competência linguística, referentes tanto à coesão como à coerência (PASSARELLI, 2012, p.166)

Considerando que o “Projeto Poetas na Escola” tem como produto final a publicação de coletâneas de poesias a partir dos textos produzidos pelos alunos, o processo de revisão e reescrita torna-se indispensável, uma vez que promove a evolução nas habilidades de produção textual desses adolescentes. Assim, ressaltamos que a fala do professor se refere ao período de tempo entre a primeira e a segunda oficina, aproximadamente vinte e sete dias, que foram insuficientes para que ele orientasse a reescrita dos poemas. Entretanto, salientamos que esse processo foi concluído no início do segundo semestre de 2018, conforme nos informou posteriormente o professor Flávio.

Quanto à postura do educador como mediador do letramento literário na escola, Pinheiro (2018) aponta que “[é] o professor que deverá ser o mediador dessa experiência com a poesia, e ele precisa estar convencido de que o acesso à poesia é um direito.” (PINHEIRO, 2018, p.113). Partindo dessa premissa, e embora o ensino de poesia esteja explicitamente definido nos documentos educacionais oficiais, como a BNCC (2018) e o DCT (2018), é necessário que haja um engajamento maior por parte do professor no sentido de possibilitar os encontros entre as crianças, os adolescentes e os jovens com a poesia, como um bem cultural que é direito de todos, como defendeu Antonio Candido.

Prosseguimos com o relato da professora Bete quanto à atividade orientada por ela a seus alunos:

Eu busquei a técnica da imagem: deixar aquela linguagem não- verbal falar com eles, né...! E eu achei interessante, é tanto que eu levei Clarice Lispector! Eu adoro essa poeta! Eu levei o poema “O sonho” e adentrei com a imagem! Queria que eles sonhassem com aquela imagem, buscassem o sentimento por aquela imagem! Eu deixei o tema livre. Eles foram na biblioteca para pegar as revistas, né...? Houve toda uma introdução... e *pra* mim foi até favorável. (Professora Bete)

Notamos que inicialmente a professora leu o poema “O sonho”, de Clarice Lispector, para os alunos, prosseguindo com a associação de imagens a partir de recortes de revistas escolhidas

pelos alunos na biblioteca da escola. Quanto à escolha de poemas pelo professor para leitura com os alunos, Pinheiro (2018), afirma que:

[s]ensibilidade se cultiva oferecendo poemas de nível estético comprovado, indicando como uma experiência humana se alçou à condição de símbolo; mostrando estudos que souberam desentranhar sentidos de poemas pelos quais muitas vezes passamos despercebidos. (PINHEIRO, 2018, p. 66)

Concordamos então que o contato dos alunos com textos que apresentam variados elementos estéticos, favorece a percepção das características da poesia por parte desses alunos e, ao mesmo tempo, os auxilia no momento da produção escrita. Isso não significa que o professor deva priorizar somente a leitura de trabalhos de poetas reconhecidos pela crítica literária e pelo mercado editorial, mas também deve oportunizar o contato dos estudantes com os poetas de sua região, assim como a leitura de cordéis e letras de raps, que são manifestações poéticas marcadas pela oralidade, mas que apresentam imensa riqueza expressiva e geralmente abordam temáticas relativas a diferentes problemáticas sociais, muito pertinentes à construção da criticidade dos adolescentes e à sua formação cidadã.

É pertinente ressaltar o fato de a professora envolver as crianças na escolha das imagens que foram usadas para motivar a produção escrita dos poemas, pois, assim, acreditamos que esse envolvimento possa ter facilitado uma maior identificação dos estudantes com a proposta apresentada pela professora, fazendo-os sentirem-se como protagonistas do processo. Ademais, mesmo a professora iniciando a atividade com a leitura de um poema intimista, ela ressalta que “[eu] deixei o tema livre.” (Professora Bete), dando mais liberdade para a criação poética dos educandos.

A professora Bete finaliza seu relato fazendo uma breve avaliação do desenvolvimento da atividade em questão:

Eu achei bacana! Mesmo gaguejando leram... mas trouxe alguma coisa dele por meio da imagem. Buscou... ressuscitou alguma coisa! [...] Eu achei interessante trabalhar com essa imagem, né... buscar isso neles, no escondido deles, no oculto deles! (Professora Bete)

A perspectiva sociopedagógica como a professora Bete, e os outros professores também, relatam os modos como conduziram suas aulas de leitura e de produção de poesias no “Projeto Poetas na Escola” evidencia a relevância social que esse projeto representa na instituição escolar,

bem como para o desenvolvimento sociolinguístico dos alunos, uma vez que é por meio da poesia que eles externam suas percepções de mundo, relatam seus desejos, apreensões e vivências permeadas pelos encontros e descobertas que ocorrem nas interações sociais que ocorrem na comunidade e sobretudo no ambiente escolar, que é bastante marcado por laços afetivos entre alunos, professores e demais pessoas que atuam dentro deste espaço de aprendizagem.

A reflexão sobre as práticas dos professores como mediadores da formação de leitores literários implica na necessidade de discussão sobre a importância da leitura como prática social que é difundida pela escola. Nessa perspectiva, vejamos a afirmativa de Cosson (2014b):

A leitura é, assim, um processo de compartilhamento, uma competência social. Daí que uma das principais funções da escola seja justamente constituir-se como um espaço onde aprendemos a partilhar, a compartilhar, a processar a leitura. E isso é verdadeiro tanto em relação ao conhecimento técnico-científico e cultural expresso no currículo, o que justifica, entre outras coisas, o ensino da literatura enquanto cânone, quanto o conhecimento social que advém de suas práticas, quer sejam formais ou informais. (COSSON, 2014b, p.36)

O letramento literário permite à criança e ao adolescente a aquisição de diversas habilidades comunicativas, a partir do contato com a literatura em suas variadas composições, proporcionando ao leitor o compartilhamento de realidades e/ ou fantasias construídas pelas suas vivências e também pelo texto literário. Por isso, a literatura possui uma importante dimensão social, pois é capaz de levar os sujeitos leitores a compreenderem os contextos socioculturais e processos interativos que vivenciam, dando-lhes a possibilidade de reflexão e criticidade no sentido de transformar as situações nas quais estão inseridos.

Diante das possibilidades de desenvolvimento da linguagem e dos processos de compreensão do mundo, possíveis, também, por meio do letramento literário, é que destacamos a dimensão socioeducacional do “Projeto Poetas na Escola”, objeto de investigação dessa pesquisa. Sendo assim, o letramento literário pelo viés do ensino de poesia configura o preenchimento de uma lacuna existente na escola quando pensamos no tratamento que é dado à poesia, como nos lembra Pinheiro (2018):

Para enfrentar a realidade de ausência de poesia na escola com propostas efetivas, é preciso acreditar que a poesia é essencial à vida. Que o acesso a ela é um direito de toda criança e de todo jovem. Se a criança ou o jovem vão depois se tornarem leitores de poesia, não temos como afirmar, mas temos o dever de levá-los a terem contato com uma poesia em que estejam representados seus desejos, suas fantasias, suas dúvidas,

seus medos, suas alegrias, toda a sua experiência de vida enfim. Mas também proporcionar-lhes leituras desafiadoras que possam questionar posições, preconceitos e colaborar para que se tornem leitores mais exigentes. (PINHEIRO, 2018, p. 113)

As práticas de leitura e de escrita de poesias na escola, como vimos ao longo dessa pesquisa, representam um trabalho pedagógico sistematizado, com etapas definidas com vistas à promoção da expressividade dos alunos a partir da leitura e da escrita de seus textos. Sendo assim, os poemas escritos pelos estudantes dão a eles a capacidade de externar suas percepções sobre si mesmos, sobre o mundo e sobre seus interlocutores, numa dinâmica social em que sobressai a construção do pensamento por meio da linguagem poética.

Uma vez que o “Projeto Poetas na Escola” tem um longo histórico de existência, bem como a publicação de nove coletâneas de poesias (escritas pelos alunos em aproximadamente dezoito anos), consideramos que este projeto tem uma grande dimensão pedagógica e sociológica, visto que é por meio dele que as crianças, adolescentes e jovens da Escola Estadual Vila Nova dão sentido às inquietações que marcam suas vidas em uma comunidade periférica, em que, comumente, persistem situações de vulnerabilidade social e o descaso de algumas políticas públicas, e podemos constatar isso em muitas temáticas presentes nas poesias escritas pelos alunos. Desse modo, o “Projeto Poetas na Escola” oportuniza os estudantes comunicarem seus sonhos, suas angústias, seus dilemas ou suas esperanças diante da realidade vivida, por meio da linguagem poética, que acaba estabelecendo outros sentidos às suas existências.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de leitura e de escrita de textos ainda é um campo de incertezas e de desafios no que se refere à qualidade da aprendizagem dos alunos. Assim, quando pensamos essa aprendizagem no âmbito da poesia os desafios parecem ser mais difíceis ainda, sobretudo, pelo fato de a poesia nem sempre permear as práticas de letramento literário como um modo de desenvolvimento da expressividade das crianças, adolescentes ou dos jovens. A poesia favorece a sensibilidade e a percepção do leitor quanto às relações sociais/culturais, ampliando as subjetividades e as intersubjetividades, tão necessárias às relações humanas. Assim, o letramento literário por meio do ensino de poesia representa grandes possibilidades de os alunos externarem suas vivências e seus anseios por meio da linguagem poética.

A pesquisa-ação que realizamos e discutimos nessa dissertação teve como foco a investigação de práticas de leitura e de escrita de poesias pela perspectiva do letramento literário, nos anos finais do ensino fundamental. Como objeto de análise da pesquisa discutimos o “Projeto Poetas na Escola”, que é realizado na Escola Estadual Vila Nova, no município de Araguaína-TO. Esse projeto, que ocorre, aproximadamente, há dezoito anos, se realiza a partir de atividades de leitura e de produção de poemas por diferentes estudantes (de níveis diversos), tendo como resultado a publicação de nove edições do livro “Poetas na Escola”; edições estas que consideramos a consolidação de um longo e sistemático projeto de letramento literário.

Vimos, ao longo dessa pesquisa, que o letramento literário implica o uso da leitura e da escrita em contextos sociais, de modo bem mais abrangente que a alfabetização. Nesse sentido, o letramento literário pode favorecer a formação de leitores literários, tendo em vista que, pela via da literatura, os sujeitos poderão ter modos de contatos mais profundos com gêneros variados, ampliando suas práticas sociais de comunicação por meio da leitura e também da escrita.

Embora tenham ocorrido avanços significativos quanto à oferta de livros literários nas bibliotecas escolares, nos últimos anos, notamos que a escassez de obras poéticas ainda representa um fator que dificulta o letramento literário no contexto da escola pesquisa. Mesmo assim, evidenciamos os movimentos da equipe de professores no sentido de contornar essa

dificuldade. Desse modo, percebemos que a existência de uma biblioteca escolar com acervo bibliográfico diversificado é imprescindível para a efetivação do letramento literário, sobretudo em comunidades em que a maioria dos alunos tem a escola como local de referência para suas práticas de leitura literária.

Ao iniciarmos a pesquisa, defendíamos a hipótese que a maioria dos alunos só acessavam a literatura e a poesia a partir do ambiente escolar. Entretanto, ao aplicarmos questionário com alunos de duas turmas de 9º ano, evidenciamos que muitos deles liam em suas casas acessando a internet ou, então, em alguns livros de suas próprias residências, ou, ainda, através de obras indicadas pelos professores e adquiridas por meio de empréstimo na biblioteca da escola.

Quanto aos poemas presentes nas diferentes edições do livro “Poetas na Escola”, percebemos que na maioria dos textos os adolescentes abordam temáticas relacionadas às suas vivências, em que versam sobre várias situações de vida e/ou dos seus contextos socioculturais. Por isso, identificamos muitos poemas que tratam de questões sociais ou da natureza (meio ambiente), essas produções refletem percepções acerca do mundo, externam suas emoções e revelam muitas das descobertas infanto-juvenis. Assim, nas poesias dos alunos verificamos grande potencialidade quanto aos modos de significação da realidade social, o que expressa muito bem o conceito de letramento literário a propósito dos objetivos do “Projeto Poetas na Escola”.

Durante as análises das práticas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa, no que concerne ao desenvolvimento desse projeto de leitura e de escrita de poesias, notamos as inquietações de todos os docentes e suas tentativas de ministrarem suas aulas a partir de estratégias didático-metodológicas capazes de despertar nos alunos uma efetiva participação nas atividades propostas. Nesse sentido, os professores foram bastantes receptivos quanto às oficinas de metodologias de ensino de poesias que ministramos para eles, colocando em prática a maioria das atividades propostas. Entretanto, ressaltamos, que estas oficinas não tiveram o teor de “receitas prontas” e infalíveis a serem aplicadas em salas de aulas pelos professores. Antes, foi uma forma que vimos para oportunizar aos docentes uma reflexão quanto a *práxis* deles, ao mesmo tempo em que houve uma ampliação da discussão sobre os avanços e as incertezas quanto ao tratamento didático-metodológico dado ao texto poético, no âmbito do “Projeto Poetas na Escola”.

O processo “reflexão x ação x reflexão” empreendido pelos professores é uma dinâmica necessária voltada a diversificar as práticas pedagógicas que caracterizam o processo de ensino com foco na aprendizagem do aluno. Com esse procedimento da “reflexão x ação x reflexão” o professor pode atuar como mediador das práticas de letramento literário em conjunto com os estudantes, apresentando a leitura literária em sua diversidade de gêneros textuais, como forma de inserção social dos leitores aos contextos que vivem. Nessa dinâmica, as nove edições do livro “Poetas na Escola” sintetizam um longo processo de inserção social dos alunos a partir de diversas situações reais que eles vivem e que tematizam nas produções escritas de suas poesias. Desse modo, a efetividade do letramento literário pelo viés do ensino de poesias é o que estabelece um diferencial social e pedagógico desse projeto, que é um meio de os alunos materializarem, através dos textos, suas inquietações, sonhos e vivências em uma comunidade periférica que por vezes é marcada por variadas situações de vulnerabilidades sociais.

Por meio desse trabalho que, nessas considerações, se finda (sem pretensões de ter esgotado a discussão acerca das práticas de leitura e de escrita de poesias), partilhamos a ideia de que a poesia potencializa a expressão da linguagem como forma de constituição dos sujeitos, visto que é através da linguagem poética que o ser humano tem a possibilidade de externar suas subjetividades ou intersubjetividades, ou, ainda, fazer representações do mundo de um modo mais sensível, usando os mecanismos da linguagem de modo a sensibilizar o leitor e o interlocutor. Por isso, o “Projeto Poetas na Escola” proporciona o letramento literário dos alunos envolvidos, sobretudo, pelos modos enunciativos que os estudantes representam suas realidades nos poemas: ora expressando perspectivas esperançosas de futuro, ora denunciando situações sociais que os incomodam e os colocam em situações vulneráveis, como evidenciamos em alguns dos poemas analisados, nesse trabalho. Desse modo, o letramento literário, que envolve o ensino de poesia representa importante metodologia implicada de diferentes processos de interação no espaço escolar, em que a criança e/ou o adolescente podem se desenvolverem mais crítica e conscientemente como cidadãos. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores envolvidos, nessa pesquisa, são processos educativos imbuídos de estratégias didático-metodológicas que apontam para o favorecimento do letramento literário dos alunos, tendo em vista que a mediação do professor pressupõe sua capacidade de articulação sensível e intelectual, para a efetivação de atividades escolares propícias à formação de leitores literários, em especial, leitores de poesia.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **A poética clássica**/ Aristóteles, Horácio, Longino; introdução por Roberto de Oliveira Brandão; tradução direta do grego e do latim por Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

BARBÉRIS, Pierre. A sociocrítica. IN: **Métodos críticos para a análise literária**/ Daniel Bergez... [et al.]; tradução Olinda Maria Rodrigues Prata; revisão da tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.- (coleção leitura e crítica)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 106P.

____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, MEC, 1996.

BRITTO, Luiz Percival Lemes. **No lugar da leitura- biblioteca e formação**. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015.

CAMPELLO, Bernadete (org). **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares**. Conselho Federal de Biblioteconomia, 14ª e 15ª Gestões. Belo Horizonte, 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 6. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2017.

____. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 9ª edição revista pelo autor. Ouro sobre Azul, Rio de Janeiro 2006.

CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção aprender e ensinar com textos, v.7)

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. [Tradução: Laura Sandroni]. –São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. **O demônio da teoria: literatura e senso comum.** Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fontes Santiago. 2. ed.- Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2ª edição, 4º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Cibele Lopresti. **Para viver juntos: português, 6º ano, 7º ano: anos finais ensino fundamental.** Edições SM, 4º ed. são Paulo, 2015.

CUNHA, Leo. **Poesias para crianças: conceitos, tendências e práticas.** Curitiba: Piá, 2012.

DE NICOLA, José. **Análise e interpretação de poesia.** José de Nicola, Ulisses Infante. São Paulo: Scipione, 1995. (Coleção margens do texto)

D' ONOFRIO. **O texto literário- teoria e aplicação.** São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1983.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a biblioteca infantil em sala de aula.** 4ª edição, 2ª reimpressão. –SP: Contexto, 2008.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita/** Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução: Joice Elias Costa. 3ª ed.-Porto Alegre: Artmed, 2009. 405p.

FRANCO, Isaquia dos Santos Barros. TESTA, Eliane Cristina. Escolarização da poesia no ensino médio. **Revista Estação Literária.** Londrina, Volume 20, p. 204-215, mar. 2018

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** Organização e apresentação Marisa Lajolo- 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2003.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. 3ª ed. –São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção aprender e ensinar com textos, v.10)

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDSTEIN, Norma. **Análise do poema**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

_____. **Versos, sons, ritmos**. 13ª edição, 3ª reimpressão. Editora Ática, 2001.

GUARDABASSI, Andrea. **Até 2020, depressão será doença mais incapacitante do mundo**.

Disponível em: <https://www.destakjournal.com.br/saude/detalhe/ate-2020-depressao-sera-doenca-mais-incapacitante-do-mundo>. Acesso em 12/01/2019.

JOLIBERT, Jossete. **Formando crianças produtoras de textos**. Trad. Walquíria M.F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

_____. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. IN: **Os significados do letramento 4ª reimpressão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. Os estudos de letramento e a Formação do professor de língua Materna. In.: **Linguagem em (Dis)curso**. v. 8, n. 3, p. 487-517, set. /dez. 2008.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 14ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007. (coleção literatura & ensino)

MARCHETTI, Greta. **Para viver juntos: português, 9º ano: anos finais ensino fundamental**. Edições SM. São Paulo, 2015.

MELIAN, Valdivina Telia Rosa de. **A formação do leitor literário: um olhar sobre a Escola Municipal Léia Raquel Dias Mota**. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - universidade Federal do Tocantins- Campus Universitário de Araguaína- Curso de Pós-graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2016. Orientador: André Teixeira Cordeiro.

MELO, Márcio Araújo de Melo. SILVA, Luiza Oliveira da. O leitor atrapalhado e a formação docente. IN: **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, nº 35, 2018.

MICHELETTI, Guaraciaba. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção/** Guaraciaba Micheletti, Letícia Paula de Freitas Peres, Ana Elvira Luciano Gebara. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006. -(Coleção aprender e ensinar com textos; v.4)

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Práxis)

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1.ed. –São Paulo: Telos Editora, 2012.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução: Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. **Para viver juntos: português 8º ano, ensino fundamental**. Edições SM. São Paulo, 2015.

PERRONE-Moisés, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. 1ª ed. São Paulo; Companhia das Letras, 2016.

PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética**. 8. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

POUND, Ezra. ABD da literatura. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

PROENÇA, Ivã Cavalcante. **A Ideologia do cordel**. 2. ed. Rio de Janeiro, Editora Brasília, 1977.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** - 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROJO, Roxane Helena R; BARBOSA, Jacqueline P. Barbosa **Hipermodernidade, multiletramento e gêneros discursivos**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAMUEL, Rogel. **Novo manual de teoria literária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- SILVA, Domingos Carvalho da. **Uma teoria do poema**. Brasília, Thesaurus. 1986.
- SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**/Edna Lúcia da Silva, Estera Muszkat Menezes. – 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.
- SILVA; MARTINS; CAVALCANTI. (Orgs.) **Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas**. Porto: Escola Superior de educação de Paula Frassinetti – ESEPF, 2012.
- SIQUEIRA, Ebe Maria de Lima. Estratégias de mediação: em busca de um leitor literário. IN: **Olhar o poema: teoria e prática do letramento poético**/ Organizadoras, Débora Cristina Santos e Silva, Goiandira Ortiz de Camargo e Maria Severina Batista Guimarães. Goiânia: Câne Editorial, 2012.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária- o jogo do livro infantil e juvenil**. 2ª ed., 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. **Letramento em três gêneros**. 3. ed.- 1. reimp. –Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz.; PINHO, Maria José de. Criatividade e inovação na escola do século XXI: uma mudança de paradigma. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 11, n. 4, p. 1906-1923, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.6636>>. E-ISSN: 1982-5587.
- TESTA, E. C. A palavra em estado de poesia. **EntreLetras (Online)**, v.6, p.144-154, 2015.
- TOCANTINS. **Documento Curricular do Tocantins**. Secretaria da Educação Esporte e Cultura. Palmas, 2018.
- _____. **Diário Oficial do Tocantins nº 4.387, de 12 de janeiro de 2017**. Governo do Estado do Tocantins. Palmas, 2017.

- _____. **Poetas na Escola**. Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. Araguaína, 2001.
- _____. **Poetas na Escola II**. Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. Araguaína, 2003.
- _____. **Poetas na Escola III**. Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. Araguaína, 2005.
- _____. **Poetas na Escola IV**. Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. Araguaína, 2007.
- _____. **Poetas na Escola V**. Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. Araguaína, 2009.
- _____. **Poetas na Escola VI**. Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. Araguaína, 2011.
- _____. **Poetas na Escola VII**. Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. Araguaína, 2013.
- _____. **Poetas na Escola VIII**. Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. Araguaína, 2016.
- _____. **Poetas na Escola IX**. Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. (orgs.) LOPES, Carlos Ribeiro. SOUSA, Leomar Alves de. Araguaína, 2018.
- _____. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Vila Nova**. Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. Araguaína, 2016.
- _____. **Referencial Curricular do Tocantins**. Secretaria de Educação e Cultura. Palmas, 2019.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado- História Oral**. 2ª edição. Paz e Terra.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 5ª edição. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014. 96p.
- TRIPP, David. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, set. /dez.2005.
- TURCHI, Maria Zaira. MENEZES, Sônia Maria dos Santos. Fruta no ponto: um diálogo entre poesia e a adolescência. IN: **Olhar o poema: teoria e prática do letramento poético**/ Organizadoras, Débora Cristina Santos e Silva, Goiandira Ortiz de Camargo e Maria Severina Batista Guimarães. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012.

VIANA, Fernanda Leopoldina. Ler com compreensão para ler com fruição. IN: **Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas**. SILVA; MARTINS; CAVALCANTI. (orgs.)
Porto: Escola Superior de educação de Paula Frassinetti – ESEPF, 2012.

APÊNDICES

Apêndice 1: Questionário direcionado aos alunos

Unidade escolar: _____

Turma: _____ Idade: _____ Sexo: _____

Bairro onde mora: _____

1- Na sua casa há livros de literatura? Comente.

2- Na sua família, há pessoas leitoras? Comente.

3- O que é a poesia para você?

4- Como você tem acesso à poesia?

5- O que a leitura ou a produção escrita de poesia pode trazer para a sua vida?

Apêndice 2: Questionário direcionado aos professores

Unidade escolar: _____

Nome completo: _____

Formação acadêmica: _____ Especialização? _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Séries e disciplina em que atua:

1- Como você pensa a poesia?

2- Como você trabalha a poesia com os alunos?

3- O que você acha que o projeto “Poetas na Escola” fomenta?

ANEXOS

Anexo 1: Atividades da Oficina Estratégias metodológicas de ensino de poesias

Oficina estratégias metodológicas de ensino de poesias

Jogral

O professor selecionará o trecho ou texto inteiro e montará o jogo de vozes, indicando quando e quem deve falar. É preciso não confundir o jogral com a simples leitura coletiva de um texto. Na verdade, ele é uma espécie de dramatização. Por isso convém que o trecho seja memorizado e encenado como se fosse uma peça de teatro. (COSSON, p.132)

Versos sorteados

O professor seleciona um poema de autor conhecido que tenha trabalhado com os alunos anteriormente, recorta o poema em versos e coloca em uma caixinha ou envelope. Providencia cartelas contendo de 3 a 5 destes versos do poema recortado e distribui entre os alunos de modo que no bingo tenha no mínimo 5 cartelas diferentes. O professor prossegue com o sorteio e ao final os alunos são orientados a produzir suas poesias com os versos sorteados em suas cartelas. Para dinamizar o sorteio, o professor pode premiar o aluno que primeiro conseguir preencher a cartela.

Produção de poesias a partir de escuta de músicas

O professor seleciona uma música suave ou instrumental e coloca para os alunos ouvirem. Após a escuta da música, o professor orienta os alunos a escrever as sensações que tiveram enquanto ouviram a música. Em seguida, os alunos escrevem uma poesia empregando estas palavras.

Envelope surpresa

Recortar de revistas e/ ou jornais, muitas palavras e colar de 10 a 20 em cada envelope, aleatoriamente. Distribuir um envelope para cada grupo ou dupla e propor a construção de um texto poético. O grupo ou dupla deve escolher quantas vai usar e completar o texto com outras palavras escritas à mão. (SORRENTI, 2009, p.133)

Manchetes de revistas e jornais

Recortar manchetes ou frases significativas de revistas e jornais e propor que os alunos produzam um texto poético sobre aquela frase. O texto produzido pelo aluno poderá abordar um assunto bem diferente do que é sugerido na frase ou manchete. O professor deve orientar o aluno a criar um título diferente para seu texto. (SORRENTI, 2009, p.134)

Imagem & palavra

Distribuir aos alunos gravuras ou fotografias e orientá-los a observar bem os elementos retratados. Em seguida cada aluno deve fazer uma tabela, escrevendo na primeira coluna os nomes dos seres e objetos observados. Na segunda coluna, deverá escrever as características destes seres e objetos. A partir desta tabela, o aluno vai tirar ideias para compor sua poesia, acrescentando outras palavras e expressões. Os versos da poesia não precisam seguir, necessariamente, a ordem das palavras descritas na tabela. (SORRENTI, 2009, p.137-138)

Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a professora**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos a Sra. Andrea Gonçalves Correa para participar da Pesquisa “Projeto Poetas na Escola”: uma investigação acerca das práticas de leitura e de escrita de poesias, sob a responsabilidade do pesquisador Leomar Alves de Sousa, a qual pretende “Investigar e analisar as práticas de leitura e escrita de poesias em turmas do ensino fundamental na Escola Estadual Vila Nova, em Araguaína-Tocantins”. Tendo como justificativa “a necessidade de se investigar que contribuições sociais este projeto de leitura e escrita de poesias tem oferecido à comunidade escolar, levando em consideração o nível de letramento dos alunos envolvidos e suas oportunidades de leitura e escritas em vistas de seu contexto sociocultural. Para tanto, faz-se necessário atentar-se às metodologias utilizadas pelos professores de língua portuguesa no desenvolvimento das aulas de leitura e escrita de textos poéticos”.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de 1- Responder um questionário com 3 perguntas sobre suas práticas de ensino de poesias na escola. 2- Participar de 2 oficinas pedagógicas com o tema “estratégias metodológicas de ensino de poesias”. Quanto a estas oficinas, faremos registros sonoros, que serão usados como materiais de análises da pesquisa. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para “subsidiar professores da disciplina de língua portuguesa e literatura, no que concerne à elaboração e execução de estratégias didático-metodológicas e atividades propícias ao desenvolvimento do letramento literário por meio do ensino de poesias. ”

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa consistem em exposição do posicionamento pedagógico expresso no questionário respondido pelos professores participantes da pesquisa e exposição dos áudios gravados durante as oficinas pedagógicas. Entretanto, asseguramos que tais exposições estão descartadas, visto que seus relatos e áudios serão analisados com rigor e sigilo ético e sob pseudônimo, assim, sua identidade não será revelada. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização. Os resultados obtidos por meio da pesquisa serão disponibilizados para acesso em forma de dissertação de mestrado e terá duas cópias encaminhadas à direção Escola Estadual Vila Nova, para divulgação entre os professores de língua portuguesa e de outras áreas que tiverem interesse, ficando as cópias disponíveis na biblioteca escolar.

Quanto ao acompanhamento e assistência, faremos os devidos esclarecimentos das questões contidas no questionário, caso haja dúvida de sua parte, e nas oficinas de estratégias metodológicas de ensino de poesias, iremos disponibilizar todos os materiais necessários, tais como: slides com as atividades propostas, atividades impressas, cartolinas, canetas, tesouras, pinceis e fitas adesivas.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação a Sra. Andrea Gonçalves Correa desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. A Sra. Andrea não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, a Sra. Andrea Gonçalves Correa poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço Rua Vianópolis, nº 225, Vila Norte ou pelo telefone (63) (3414-8822) e pelo e-mail: ramoel05@gmail.com. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa a Sra. Andrea poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone 63 3229 4023, pelo email: cep_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio do Almoarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 as 17 horas e quarta e quinta das 9 as 12 horas.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo sr. (a), ficando uma via com cada um de nós.

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a

explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

Araguaína, _____ de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Anexo 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pais ou responsáveis por aluno menor de idade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.

Prezados (as),

Pais ou responsáveis, pedimos sua autorização para o aluno _____ do 9º ano participar do projeto de pesquisa intitulado “Projeto Poetas na Escola”: uma investigação acerca das práticas de leitura e de escrita de poesias, sob a responsabilidade do pesquisador Leomar Alves de Sousa, sendo o pesquisador responsável, e aluno do Mestrado em Ensino de Língua e Literatura -PPGLL, da Universidade Federal do Tocantins, sob a orientação da Profa. Dra. Eliane Cristina Testa. O objetivo da pesquisa é analisar as práticas de leitura e escrita de poesias em turmas do ensino fundamental na Escola Estadual Vila Nova, em Araguaína. Se autorizar a participação do aluno, você estará contribuindo para o enriquecimento dos trabalhos com relação a leitura e a escrita de poesias na escola, e para a melhoria da qualidade do trabalho do professor, que a partir deste estudo compreenderá como o ensino de poesia pode contribuir com a expressividade e socialização dos alunos em sua formação de sujeitos leitores. Você tem o direito e a liberdade de recusar a participação do menor na realização da pesquisa, bem como de retirar seu consentimento seja antes ou depois da coleta dos dados independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo, represálias ou exigências de qualquer natureza. No desenvolvimento desta pesquisa, os riscos aos participantes, com o uso do questionário, poderão eventualmente acontecer pelo desgaste emocional por contrariedade pelo uso de seu tempo e pelas análises das poesias escritas pelos alunos, podendo revelar os sentidos que eles atribuem a elas. Caso ocorram tais riscos, o questionário e as análises das poesias serão suspensos imediatamente. O Processo de coleta de dados será composto, a saber: de um questionário estruturado com 5 perguntas abertas para os alunos, com duração de aplicação de no máximo cinquenta minutos (50min), análise de poesias escritas pelos alunos e publicadas em diferentes exemplares da coletânea “Poetas na Escola” e análise de questionário respondido pelos participantes. Os participantes poderão optar em responder o questionário no seu próprio local de estudo em sala previamente agendada ou ainda em sua residência podendo devolvê-lo no mesmo dia ou no dia seguinte. Os resultados da

pesquisa serão divulgados aos participantes, garantindo-lhes o acesso a eles; e poderá ocorrer a possibilidade de publicação, mas a sua identidade não será reconhecida, pois todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. O pesquisador usará codinomes para referir-se aos participantes, pois todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador terá conhecimento de sua identidade e se compromete a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa. Conforme a norma operacional nº 001/2013. Esclarecemos que os participantes não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação, sendo a participação a título de voluntariado para fins de estudo científico. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas ou ressarcidas pelo pesquisador. E em qualquer momento, em qualquer fase da pesquisa se o participante sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa terá direito a indenização e assistência do pesquisador responsável. Para obtenção de qualquer outra informação e esclarecimentos, os participantes poderão entrar em contato com o pesquisador no endereço: Rua Dois, Nº 28, Quadra 11, Lote 11, Vila Norte, CEP: 77825-802, Vila Norte- Araguaína.TO. Fone (63) 99282-0825, ou pelo e-mail: ramoel05@gmail.com. O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP - é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa seja realizada. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicada de alguma forma, ou para obter informações, você pode entrar em **contato** com o Comitê de Ética em Pesquisa Com Seres Humanos da Universidade federal do Tocantins (CEP-UFT) – Endereço: Quadra 109 Norte, Avenida NS 15, ALCNO 14, Plano Diretor Norte, Campus Universitário de Palmas, Prédio do Almoarifado, CEP: 77.001-090, Palmas- TO. E-mail: cep_uft@uft.edu.br – Fone: (63) 3232 8023 Este documento é emitido em duas vias que serão, ambas, assinadas por mim, pela a orientada da pesquisa e pelos participantes que contribuirão com esse trabalho, ficando uma via com cada um de nós.

Consentimento Pós-informação

Eu, _____, abaixo assinado, autorizo o (a) aluno (a) _____ a participar do estudo intitulado “Projeto Poetas na

Escola”: uma investigação acerca das práticas de leitura e de escrita de poesias” e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do menor do qual sou responsável no estudo. Foi-me garantido que posso retirar esse consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação do aluno _____ no projeto de pesquisa acima descrito. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Araguaína, ____ de _____ 2019.

Assinatura do pai ou responsável pelo participante

Leomar Alves de Sousa
Pesquisador
Mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras:
Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da
Universidade Federal do Tocantins.

Eliane Cristina Testa
Orientadora do Projeto
Professora do Programa de Pós-graduação em Letras:
Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da
Universidade Federal do Tocantins.