



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS**  
**DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



**MARCONE MENDES DA CONCEIÇÃO**

**POESIA. PRESENTE!**

**A leitura literária nos anos finais do ensino fundamental**

**MONTES CLAROS-MG**

**JULHO DE 2020**

**POESIA. PRESENTE!**

**A leitura literária nos anos finais do ensino fundamental**

**MARCONE MENDES DA CONCEIÇÃO**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Henrique Carvalho Penido.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Sublinha: Práticas de letramento e multimodalidade

Dissertação liberada em 09/07/2020: Luiz H. C. Penido

**MONTES CLAROS-MG**

**JULHO DE 2020**

C744p Conceição, Marcone Mendes da.  
Poesia. Presente! [manuscrito] : a leitura literária nos anos finais do ensino fundamental / Marcone Mendes da Conceição. – Montes Claros, 2020.  
226 f. : il.

Bibliografia: f. 208-210.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Henrique Carvalho Penido.

1. Letramento literário. 2. Leitura. 3. Poesia. 4. Performance. I. Penido, Luiz Henrique Carvalho. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: A leitura literária nos anos finais do ensino fundamental.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, berço de minha existência, e em especial a minha mãe, inspiração de garra e fé para enfrentar os obstáculos da vida.

À minha noiva, Val, companheira e amiga, pela paciência e presença constantes, e por continuar sonhando comigo novos sonhos, acreditando em meus “devaneios”.

Ao professor Luiz Penido, cuja orientação e cujo ensino foram vitais para o êxito deste trabalho.

Aos demais professores do ProfLetras, pelo conhecimento compartilhado.

Às minhas colegas, companheiras da turma do mestrado ProfLetras 2018-2020, pelo companheirismo e carinho, pelos afetos e laços criados, minha eterna gratidão.

À escola Lauro Machado, gestão e alunos, pela disponibilidade e prontidão em acolher as ações e experiências.

Aos amigos de sempre, verdadeiros irmãos e tesouros, que souberam ser amparo e proteção nos momentos mais difíceis desta caminhada.

A todos aqueles que de alguma maneira favoreceu para o resultado deste trabalho. Obrigado!

E a Deus, finalmente, Princípio e Fim único disto e de todas as coisas.

*Aprendi que o artista não vê apenas. Ele tem visões.*

*A visão vem acompanhada de loucuras,  
de coisinhas à toa,  
de fantasias,  
de peraltagens.*

*Eu vejo pouco. Uso mais ter visões.*

*Nas visões vêm as imagens, todas as transfigurações.*

*O poeta humaniza as coisas, o tempo, o vento.*

*[...]*

*Poesia não é para compreender, mas para incorporar.*

*Entender é parede:  
procure ser árvore.*

*(Manoel de Barros)*

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta a problemática do letramento literário no que tange à ausência dos trabalhos com a poesia e o gênero poema como manifestação artística e estética nos anos finais do ensino fundamental. Para fazer a poesia presente no espaço escolar, a proposta da pesquisa objetivou instigar os alunos do 6º ano da Escola Estadual Lauro Machado, Turmalina – MG, à leitura literária de poemas e ao exercício poético, promovendo a formação humana dos alunos e os vínculos sociocomunitários entre os sujeitos mediante os atos de performance do texto poético. O estudo buscou alicerçar-se nas propostas e concepções da Base Nacional Comum Curricular (2016) para o Ensino Fundamental II. Para tanto, seu refinamento foi operado pelos pressupostos das pesquisas em Letramento e Letramento Literário, considerando os postulados teóricos de Magda Soares e Rildo Cosson. Antonio Cândido contribuiu como aporte teórico pelas suas reflexões a respeito do aspecto humanizador da literatura. Sobre a especificidade da literatura e da leitura literária e poética, lançamos mão das reflexões de Michèlle Petit, Marisa Lajolo, Octavio Paz e Vicent Jouve. Outras teorias ainda deram sustentação ao trabalho, a considerar Paul Válerly, Alfredo Bosi, Ítalo Moriconi, Roland Barthes, Jorge Glusber e Décio Pignatari. As reflexões teóricas de Paul Zumthor sustentam a pesquisa quanto aos aspectos da performance. Dado o caráter empírico do trabalho, empregou-se o procedimento da pesquisa-ação para diagnosticar o problema, expondo as análises de natureza qualitativa. Já os rumos metodológicos tomados com a prática da leitura poética foram traçados com base nas reflexões da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss. Cumpre esclarecer que as atividades do plano de ação foram elaboradas visando à fruição e ao prazer pela leitura poética, de maneira dinâmica e sistêmica, e aplicadas em oficinas. Os resultados obtidos constataram que a proposta utilizada pode ser um importante aliado para o letramento literário, pois possibilitou aos alunos adquirir e desfrutar dos benefícios da experiência poética. Desta forma, este trabalho espera colaborar para o aprimoramento da prática pedagógica, por meio da leitura literária e poética no espaço escolar, difundindo o papel formador e humanizador da experiência literária.

**Palavras-chave.** Letramento Literário. Leitura. Poesia. Performance.

## ABSTRACT

This research shows the problem of literary literacy regarding to the lack of works with poetry and the genre poem as an artistic and aesthetic manifestation in the final years of elementary school. In order to make the poetry in the school space, the research proposal aimed to instigate the 6<sup>th</sup> graders students of Lauro Machado State School, Turmalina – MG, to the literary reading of poems and the poetic exercise, promoting the human formation of the peers and the socio-community bonds among the ones through acts of performance of the poetic text. The research study sought to build on the proposals and concepts of Base Nacional Comum Curricular (2016) for Elementary Education II. Therefore, its refinement was operated on the assumptions of Literacy and Literary Literacy researches, considering the theoretical postulates of Magda Soares and Rildo Cosson. Antonio Cândido contributed as a theoretical contribution by his reflections on the humaniser aspect of literature. On the particularity of literature and literary and poetic reading, it was worked on the reflections of Michèle Petit, Marisa Lajolo, Octavio Paz and Vicent Jouve. Others theories were also used to reinforce the study considering Paul Valéry, Alfredo Bosi, Ítalo Moriconi, Roland Barthes, Jorge Glusber and Décio Pignatari. The theoretical reflections of Paul Zumthor support the research as for the aspects of performance. Given the empirical character of this work, the research-action was used to diagnose the problem, exposing the qualitative analyses. The methodological course of action was taken with the practice of poetic reading based on reflections on the Aesthetic of Reception by Hans Robert Jauss. The activities, in the action plan, were designed to make students enjoy poetic reading in a dynamic and systemic path, and applied in workshops. The results showed that the written plan used could be an important ally for literary literacy, whereas it enabled students to acquire and enjoy the benefits of the poetic experience. Thus, this work hopes to collaborate in the improvement of the pedagogical practice with literary and poetic reading in the school space, disseminating the formative and humaniser role of the literary experience.

**Key-words:** Literary literacy. Reading. Poetry. Performance.

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Poema/diagnóstico _____	212
Apêndice 2 - Questionário anos iniciais frente _____	213
Apêndice 3 - Questionário anos iniciais / verso _____	214
Apêndice 4 - Questionário anos finais / frente _____	215
Apêndice 5 - Questionário anos finais / verso _____	216
Apêndice 6 - Sondagem "Quem sou eu?" / frente _____	217
Apêndice 7 - Sondagem "Quem sou eu?" / verso _____	218
Apêndice 8 - Sondagem O Tempo 1 _____	219
Apêndice 9 - Sondagem O Tempo 2 _____	220
Apêndice 10 - Questionário final - Texto _____	221

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vídeo / diagnóstico _____	54
Figura 2 - Leitura silenciosa / diagnóstico _____	55
Figura 3 - Leitura em áudio / diagnóstico _____	56
Figura 4 - Leitura encenada / diagnóstico _____	57
Figura 5 - Excerto / escola e gosto pela leitura _____	58
Figura 6 - Excerto / poema encenado _____	59
Figura 7 – Importância da escola para a leitura _____	61
Figura 8 - Trechos de poemas /diagnóstico _____	62
Figura 9 - Resultados do ensino fundamental II _____	66
Figura 10 - Poema Da minha janela _____	67
Figura 11 - Carta de aluna sobre o tempo / sondagem _____	73
Figura 12 - Texto de aluna sobre o lugar / sondagem _____	74
Figura 13 - Jogo Caça-Palavras _____	91
Figura 14 - Convite do retiro literário _____	145
Figura 15 - Performance / poema introdutório _____	147
Figura 16 - Momento artístico da oficina 1 _____	148
Figura 17 - Confeção dos cadernos de leitura da oficina 2 _____	149
Figura 18 - Troca de cartas _____	151
Figura 19 - Performance de poema da oficina 3 _____	153
Figura 20 - Atividade dinamizada da oficina 3 _____	154
Figura 21 - Performance em vídeo da oficina 4 _____	155
Figura 22 - Momento de leitura da oficina 4 _____	156
Figura 23 - Registros nos diários da oficina 4 _____	158
Figura 24 - Performance em vídeo da oficina 5 _____	160
Figura 25 - Momentos da oficina 5 _____	161
Figura 26 - Performance ao vivo da oficina 6 _____	163
Figura 27 - Momento de leitura da oficina 6 _____	164
Figura 28 - Dinâmica mímica literária da oficina 6 _____	165
Figura 29 - Atividade dinamizada da oficina 7 _____	169
Figura 30 - Introdução da oficina 8 _____	171

Figura 31 - Preparação para o slam da oficina 8	172
Figura 32 - Apresentação do slam na oficina 8	176
Figura 33 - Performances no encontro literário da oficina 9	179
Figura 34 - Escrita e leitura de poesia na oficina 9	181
Figura 35 - Blitz poética da oficina 10	183
Figura 36 - Momento literário da oficina 10	184
Figura 37 - Performance 1 do sarau poético	186
Figura 38 - Performance 2 do sarau poético	186
Figura 39 - Performance 3 do sarau poético	187
Figura 40 - Performance 4 do sarau poético	188
Figura 41 - Performance 5 do sarau poético	188
Figura 42 - Performance 6 do sarau poético	189
Figura 43 - Performance 7 do sarau poético	190
Figura 44 - Performance 8 do sarau poético	190
Figura 45 - Momentos artísticos do sarau poético	191
Figura 46 - Impressões pessoais sobre felicidade	195
Figura 47 - Relato de experiência de leitura	196
Figura 48 - Relato de experiência com a expressividade corporal	198
Figura 49 - Testemunho sobre leitura e poesia 2	199
Figura 50 - Testemunho sobre leitura e poesia 3	200
Figura 51 - Testemunho sobre leitura e poesia 4	200
Figura 52 - Declaração de participante	202
Figura 53 - Minha experiência no retiro literário 2	204
Figura 54 - Minha experiência no retiro literário 3	203

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>11</b>
1.1 Literatura e letramento literário.....	12
1.2 O direito à literatura: aspectos da humanização .....	15
1.3 Leitura literária nos anos finais do ensino fundamental .....	20
1.4 O leitor, a leitura subjetiva e a recepção .....	24
1.5 Poesia: leitura literária poética .....	27
1.6 Leitura e performance .....	31
1.7 Aspectos da leitura literária poética na escola.....	33
1.7.1 A fruição .....	35
1.7.2 A comunicação poética: arte e linguagem .....	38
1.7.3 A oralidade: a voz.....	41
1.7.4 A dramatização: o corpo .....	44
1.7.5 O ritmo e a melodia .....	46
<b>2 APRESENTAÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>49</b>
2.1 Aspectos metodológicos gerais .....	49
2.2 Onde está a poesia? E a leitura literária? Diagnosticando o problema.....	51
2.2.1 Diagnóstico 1: anos iniciais .....	53
2.2.2 Diagnóstico 2: anos finais.....	60
2.3 Apresentação do espaço comunitário e escolar: o campo de pesquisa .....	64
2.3.1 O projeto de leitura “Mania de Ler” .....	68
2.4 Apresentação do corpus .....	69
2.5 Plano de ação: uma proposta à luz da teoria .....	77
2.5.1 Poiesis, aisthesis, katharsis: rumos metodológicos .....	77
2.5.2 Retiro Literário: uma estratégia .....	81
<b>3 DESCRIÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DA INTERVENÇÃO .....</b>	<b>84</b>
3.1 Primeira etapa: O retiro literário .....	85
3.2 Segunda etapa: Que abram as cortinas .....	133
3.3 Terceira etapa: Sarau poético .....	141
<b>4 POESIA EM AÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA E ANÁLISE DE RESULTADOS .....</b>	<b>143</b>
4.1 Experiências com o retiro literário .....	143
4.2 Resultados apresentados: uma análise.....	192
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>205</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>208</b>

<b>APÊNDICES .....</b>	<b>211</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>222</b>

## INTRODUÇÃO

Durante os anos de experiência docente com o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, o trabalho com a poesia sempre foi presente, dada a minha constante preocupação em possibilitar aos alunos o gosto e prazer pela leitura.

Com a presente pesquisa, dediquei-me a adentrar nesse universo literário, enveredando pelos caminhos da leitura de poesias e do letramento literário. Ao observar um dos objetivos do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) de formar professores que possam analisar e refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade, busquei voltar o olhar para o contexto cultural e escolar da minha comunidade. Notei que, por ser uma cidade que valoriza a cultura e o folclore, é costume a circulação local de versos, músicas e poemas marcados pela oralidade.

Nesse sentido, os usos da linguagem que permeiam os cantos religiosos e as cantigas de roda ainda compõem o cenário artístico e poético dos contextos estéticos que fazem parte da vida diária da população local. Porém, apesar de a comunidade ser um campo propício para as especificidades da poesia, percebe-se uma problemática na prática literária com os alunos. Com efeito, essa prática é mais comum nos anos iniciais do ensino fundamental, haja vista que existe uma ruptura com o literário e o poético quando os alunos ingressam nos anos finais, nos quais o trabalho com o ensino literário diminui ou se engessa.

Considerando esse exposto e dialogando com o questionamento de Drummond “Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?” (ANDRADE, 1974, p. 16), a intenção foi pensar estratégias que pudessem ser utilizadas no ambiente escolar para a promoção da leitura poética e evidenciassem a possibilidade de uma experiência humanizadora com o público infanto-juvenil. De mesmo modo, fez-se necessário refletir e buscar alternativas para promover a escolarização da literatura<sup>1</sup> e, conseqüentemente, o letramento literário dos alunos.

Nessa vertente, reconhece-se a importância da literatura nas relações sociais entre os alunos e a comunidade, já que promove saberes e humaniza esses sujeitos. Como declara Cosson (2007, p.17), a experiência literária, especialmente a poética, não só nos permite saber da vida pela experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Isso significa dizer que a experiência poética não vale apenas para as crianças, mas é um processo contínuo

---

<sup>1</sup> Esta expressão é explicitada adiante no texto, apoiada nas teorias de Cosson (2009).

formativo da linguagem e do leitor, seja infantil, seja infanto-juvenil, seja juvenil, com a função de tornar o mundo compreensível para esses sujeitos.

Para tanto, foi preciso integrar esse aluno ao universo da poesia, levando-o a fruir da literatura no ambiente escolar e proporcionar a esses sujeitos o contato com a leitura literária que provocasse o interesse, de uma maneira dinâmica e diferenciada, já que a poesia é uma importante forma de expressão humana e sua leitura uma atividade prazerosa e artística.

Consonante e como justificativa a essa proposta está a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quando referencia o campo artístico-literário e afirma que 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, oferecendo as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Dessa forma, as propostas da BNCC concentram-se em “ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural [...]” (BRASIL, 2016, p.154).

Pensando a leitura poética como manifestação artística, objetivou-se e realizou-se todo o trabalho com leitura poética por meio da performance, promovendo a formação humana dos sujeitos leitores e os vínculos sociocomunitários, resgatando, nesse processo, o poeta perdido da infância, pois a leitura do poema ativa o poeta que somos. Visando esse resgate, a intervenção aconteceu com uma turma do 6º ano da Escola Estadual Lauro Machado, da cidade de Turmalina – MG.

O presente estudo está apresentado em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata de expor as preposições teóricas utilizadas como fontes norteadoras para o planejamento e execução das ações, começando pelos conceitos de Letramento, Letramento Literário e os pressupostos da leitura literária teorizados Soares (2003), Cosson (2007), Lajolo (1993), Jouve (2002), Jauss (1979); depois pelas perspectivas teóricas de Cândia (1995, 1999) sobre os aspectos da humanização; as reflexões teóricas de Zumthor (2002) no que tange aos aspectos da performance; os aspectos essenciais da poesia refletidas por Paz (1982), Válerly (1999), Bosi (1977), Moriconi (2009), Barthes e Glusber (1987).

O segundo capítulo trata de apresentar todo o percurso metodológico, a começar pelas preposições sobre os métodos e metodologia adotados; o caminho realizado para obtenção do diagnóstico do problema; explanações sobre o perfil da escola e da turma escolhida para intervenção; a apresentação do corpus da pesquisa e particularidades da proposta de ação de intervenção.

O terceiro capítulo expõe de forma detalhada a descrição do plano de intervenção, estruturado à luz das teorias levantadas, apresentando as oficinas e as poesias utilizadas.

Já o quarto capítulo relata a experiência vivenciada com os alunos durante o percurso de intervenção. Também esclarece e analisa os resultados obtidos com essa prática da leitura literária no caminho metodológico com a arte poética.

Diante desse enquadramento, o interesse por esse trabalho se justifica haja vista o compromisso com as orientações dos documentos oficiais para educação no que tange o ensino da arte literária para os anos do fundamental II e na necessidade da busca por estratégias no tratamento da literatura como estética, uma vez que é notório o distanciamento das práticas de letramento literário e poético dos alunos a partir do ingresso no 6º ano do ensino fundamental.

Por fim, nessa perspectiva, buscou-se refletir, favorecer e cumprir uma das funções da escola: nos moldes deste trabalho e no olhar de Sorrenti (2009), acredito que a escola, ao promover a leitura literária poética e, por conseguinte, o letramento literário, deve empenhar em atender o aluno na sua capacidade de viver de modo lúdico, intuitivo e criativo, o conhecimento do mundo, já que a poesia é para ser lida, ouvida, cantada, sentida e vivenciada. Assim, a escola cumpre com seu papel de desenvolver a personalidade humana dos alunos e de promover a escolarização da literatura por meio da leitura literária.

## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A presente pesquisa fundamenta-se em teorias do Letramento Literário, considerando o gênero poema e a poesia como fios condutores desse letramento nas seguintes linhas de reflexão: a formação do leitor literário no ambiente escolar; a leitura em sala de aula; o letramento literário; a literatura a serviço da humanização de sujeitos; a poesia e o poema na escola; a poesia como arte, linguagem e performance. A investigação lança mão de teóricos e teorias que a possam embasar dentro do contexto Linguagens e Letramentos do Programa ProfLetras.

A abordagem da pesquisa foca o letramento literário. Com isso, os conceitos de Letramento e Letramento Literário inquiridos, na busca de definições e distinções, pautam-se nos postulados teóricos de Soares (2003) e Cosson (2007). Os pressupostos teóricos sobre a leitura literária na escola são, ainda, os de Cosson (2007), Petit (2009) e Lajolo (1993).

Quanto aos estudos a respeito da literatura, as perspectivas teóricas de Cândido (1995, 1999) fundamentam os objetivos do ensino da literatura na escola, bem como nos aspectos da humanização. O aporte teórico para a fundamentação no que concerne à poesia e ao poema na escola passa pelos escritos de Paz (1982), Sorrenti (2009) e Lajolo (1999). As reflexões teóricas de Zumthor (2002) sustentam a pesquisa no que tange aos aspectos da performance. Outras teorias dão sustentação ao trabalho no que diz respeito ao tratamento da poesia como linguagem, arte estética e outros aspectos essenciais como a voz, o corpo, o ritmo e a melodia, a considerar Paz (1982), Válerly (1999), Bosi (1977), Zumthor (1997), Moriconi (2009), Barthes e Glusber (1987), Lima (1979) e algumas considerações de Pignatari (2011). Além do suporte teórico apresentado, buscou-se embasar-se nas concepções e propostas da Base Nacional Comum Curricular (2016) para o Ensino Fundamental II.

Postas as contribuições teóricas, é pertinente ressaltar que a investigação em teorias afins ao problema abordado, objetivo proposto por essa pesquisa, se justificam pela importância do tema apresentado para o desenvolvimento pleno de um ensino-aprendizagem realmente emancipador. Ou seja, parece fundamental a reflexão sobre essa problemática para que ações educacionais e culturais sejam desenvolvidas, tendo em vista a valorização e prática de leitura que estabeleça vínculos e uma inserção real dos sujeitos na cultura.

### **1.1 Literatura e letramento literário**

Para abrir a discussão teórica sobre os pressupostos apresentados, faz-se necessário conceituar e discorrer sobre Letramento e Letramento Literário, uma vez que o Programa Proletras visa promover a proficiência dos alunos no que se refere às habilidades de escrita e leitura e, nessa pesquisa, leitura literária.

O conceito de letramento sempre esteve relacionado às práticas sociais de leitura e escrita. Soares (2003), nos parâmetros a respeito de letramento, em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*, tira suas conclusões, caracteriza:

O estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e a escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita - tem consequências sobre o

indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos. (SOARES, 2003, p. 17, 18)

Com essa compreensão, uma sociedade letrada é aquela que vivencia as práticas de leitura e escrita, ou seja, mesmo que a pessoa não codifique e decodifique os signos convencionados para o ato da leitura e escrita de quem foi alfabetizada, a mesma utiliza a fala que, por meio da linguagem, socialmente praticada em seu cotidiano, é capaz de viver e realizar-se socialmente. Assim, o termo letramento, no contexto escolar, passa a ser um fenômeno no qual se busca a manutenção de um elo vivo e autêntico com os usos reais da leitura e da escrita que vão além dos seus muros, excluindo definitivamente a ideia de práticas mecânicas de ensino instrumental da leitura e da escrita, que ainda muito se tem visto como práticas corriqueiras em escolas. Antes, pelo contrário, entendemos a concepção de letramento, juntamente com Marcuschi (2007, p. 25), ao afirmar que “Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita” e da leitura, podemos assim acrescentar, mas práticas que são essencialmente voltadas para o uso social, para o exercício da cidadania.

A escolarização da literatura, como afirma Magda Soares (2011), surge nesse cenário como indicador de muitas deficiências em relação ao ensino desse tipo de texto, que vai desde a sua incipiente circulação até a insuficiente formação de professores como leitores de textos literários, que precisam ser incentivados na plena construção de saberes, orquestrada por meio de atualizações, prazer e estudo. Dito assim, parece inviável tratar na perspectiva literária o termo letramento no singular, pois são muitos e diversos os caminhos que levam à formação de leitores, uma formação em que a escrita é gatilho de acesso ao mundo feito palavra que, se não tomada como pedra que dá apoio à travessia a algum lugar, será entrave e obstáculo a ser largamente discutido e superado.

Acerca do letramento literário, o objetivo está centrado na importância da formação leitora, no que tange à leitura na escola que proporciona aos alunos ampliação do seu conhecimento de mundo por meio do letramento literário. Cosson (2007, p. 23) ainda esclarece que é responsabilidade da escola o tratamento do letramento literário como prática social, escolarizando a literatura. Nesse sentido o autor elucida que as atividades de leitura não devem se acomodar apenas no ato de ler, mas devem ser práticas que extrapolam o uso dos olhos, utilizando a oralidade, inclusive.

Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência

ao processo do letramento literário na escola. Por trás dele existem pressuposições sobre leitura e literatura, que por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se coloca a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário. (COSSON, 2007, p. 26)

Para o autor e para esta pesquisa, por trás do letramento literário existem pressuposições importantes que formam o aluno leitor. O ato da leitura implica recriação, embate e negociação dinâmica de sentidos estabelecidos entre leitor e texto. Para que isso aconteça, é preciso acionar as mais diversas especificidades da literatura, não se limitando a um processo mecânico e previsível. Nesse propósito, Cosson defende que a literatura é uma atividade que deve ser ensinada na escola. Para isso, é preciso fortalecer e ampliar a educação literária oferecida no ensino básico promovendo a escolarização da literatura.

[...] A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2009, p. 23)

Os autores Rildo Cosson e Magda Soares entendem que é necessário fazer a escolarização da literatura, porém sem descaracterizá-la. Essa descaracterização da literatura na qual os teóricos dialogam propicia para que o letramento literário aconteça na escola. A referente pesquisa adentra nesse desafio de buscar estratégias e meios para que seja feita essa escolarização, propondo uma discussão acerca da literatura como estética para esse fim. A tese desta pesquisa está ancorada neste pressuposto, de que é preciso fazer a escolarização da literatura sem desvirtuá-la de suas raízes promovendo o letramento literário, ao mesmo tempo em que o letramento literário se dará pela prática escolar da literatura em sua essência, já que a escola não propõe uma noção original de literatura<sup>2</sup>. Nesse contexto, Regina Zilberman é enfática ao retratar a condição da literatura que é descaracterizada muitas vezes no âmbito escolar, com um “ensino tomado como propiciador de mão-de-obra, e não como formador de indivíduos e motivador de descobertas tecnológicas. Ele assume posição meramente reprodutora; e a escola torna-se o filtro que prepara as pessoas para disputar lugares no mercado de trabalho [...]” (1991, p. 62).

Por essa razão, é preciso repensar o tratamento com a literatura no ambiente escolar para que aconteça o letramento literário. A tese de que o tratamento com a literatura como estética seja um argumento para se trilhar um caminho para a escolarização da literatura se acentua uma vez que muitos alunos chegam à escola desprovidos do hábito da leitura, além

---

<sup>2</sup> Zilberman (1991, p. 121).

disso, é o espaço no qual os pais e a sociedade em geral veem como essencial para que essa prática aconteça, mas que, muitas vezes, são práticas regidas por atividades de cunho apenas utilitário que nada estimulam ou proporcionem o prazer e o hábito pela leitura (GEBARA, 2002).

A partir dos conceitos abordados sobre letramento, e letramento literário, no qual concentramos o foco da pesquisa, entendemos que a ampliação do termo letramento literário exige um maior aprofundamento sobre os pressupostos da literatura, que serão discorridos adiante, no contexto poético, mediante sua função social e escolar.

## **1.2 O direito à literatura: aspectos da humanização**

Compreende-se, a partir dos estudos sobre a literatura, que seja ela a grande responsável pela transmissão de valores. A literatura é a arte que capacita o homem a sair de si mesmo para enxergar o universo do outro. Portanto, é necessário repensar a pertinência da literatura no âmbito escolar, uma vez que ela humaniza o aluno. Nessa perspectiva, Compagnon (2009, p. 21-22) reflete sobre o tratamento dado à literatura na sociedade e no ambiente escolar, uma literatura cada vez mais escassa na imprensa, nos lazeres e inclusive na escola, onde a transição da leitura, da infantil para a adolescente, não está mais assegurada.

Devido ao aspecto problemático da quebra da leitura literária na passagem dos ciclos dos anos fundamentais, abordado na introdução deste texto, o aporte teórico de Candido se faz pertinente no que se refere à importância da literatura para o letramento literário. O autor aborda a literatura em suas concepções teóricas como um direito que, para a percepção da pesquisa, significa, antes de qualquer outro sentido, cumprir com que outorgam os parâmetros curriculares para o ensino da literatura na escola.

Os direitos humanos também perpassam todos os campos de diferentes formas: seja no debate de ideias e organização de formas de defesa dos direitos humanos (campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública), seja no exercício desses direitos – direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis. (BRASIL, 2016, p. 84)

Para uma melhor compreensão, o conceito de literatura utilizado aqui é o de Candido (2011) que chama esse terreno como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que

chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2011, p. 174), e discorre sobre a função da literatura na construção de objetos, formas de expressão, de sentidos, sentimentos, significados e conhecimento. O aluno, em contato com a literatura tem a oportunidade de pensar, criar, imaginar, sonhar e ser atuante, uma vez que

a fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura. (CANDIDO, 1999, P. 83)

Assim, “dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama” (CANDIDO, 1999, p. 84), fica claro que Candido corrobora a pesquisa no que tange à literatura como responsável pela humanização, indispensável para o ser humano.

Cabe ressaltar, neste ponto da pesquisa, que o caráter atribuído à humanização é uma ideia que se dá, neste trabalho, como uma consequência da proposta em promover o letramento literário e não como objetivo, uma vez que a humanização acontece dentro de um processo contínuo que ultrapassa os limites de tempo proposto pela pesquisa. Ainda assim e sendo assim, a humanização é um aspecto do tratamento com o literário na qual o letramento alcança.

Nesse sentido, a proposta didática literária como humanizadora é aquela que entende a compreensão do texto através da realidade, em que a leitura e compreensão do texto a ser estudado devem envolver imaginação e aspectos da realidade da vida do aluno, engendrando a ficção na realidade. Pensando em humanização, a definição teórica do termo está em Candido (2011).

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

Partindo então desse pressuposto sobre humanização, acreditamos que o trabalho de formação do leitor literário implica no reconhecimento das especificidades da literatura e da leitura literária, já que a literatura é uma forma cultural, é compreensão, reflexão, construção e desconstrução de significados que exige do leitor atuações específicas para sua apropriação. O

acesso a essa apropriação do que se lê está nas relações sociais e nas relações entre palavra e mundo, por isso os aportes teóricos acerca da literatura são necessários para repensar os papéis dos espaços da cultura, educação e leitura.

Ocupando em tratarmos da literatura no âmbito escolar, é preciso compreender finalidades específicas desse ensino nos anos finais do ensino fundamental, para isso necessitamos pensar a literatura como leitura literária. Através da leitura literária a presença da literatura se justifica, uma vez que, a depender da experiência da leitura, haverá lugares, imagens, emoções sendo evocadas, fazendo a literatura cumprir com sua função social, situando o leitor em relação à obra literária:

O leitor, nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda que o escritor lhe oferece como visão da realidade. (CANDIDO, 1999, p. 89-90)

Ainda, de acordo com Candido (1995), a prática da leitura e o contato com a leitura literária auxiliam para despertar no leitor traços essenciais como “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CANDIDO, 1995, p. 249), e ainda estabelece a relação que há entre a humanidade e a literatura.

Pensando no caráter humanizador da literatura, Candido (2011, p. 176) explica essa característica por meio de três faces na qual a literatura se apresenta: (1) ela é uma estrutura; (2) ela é uma forma de expressão; (3) ela é uma forma de conhecimento.

Podemos compreender a face 1 como uma espécie de objeto ou a forma como é construído esse objeto, uma estrutura criada por junções de palavras que, de forma organizada, criam sentido e coerência. Essa organização cria a comunicação que se quer estabelecer com o leitor e deixa perceptível se ela é uma leitura literária ou não. Esse objeto construído tem grande poder de humanização uma vez que, por meio dessa organização construída, o leitor ordena a sua mente e seus sentimentos para que possa ter clareza sobre a sua visão de mundo. Como afirma Candido, a produção literária consiste em dar vida às palavras, colocando-as de modo articulado; dessa forma, essa organização das palavras comunica ao nosso espírito, fazendo-o se organizar para finalmente organizar o mundo (2011,

p. 177). Para exemplificar o que seria a humanização marcada pela estrutura, vejamos o poema “Cartas para meu avô”<sup>3</sup>, de Manuel Bandeira:

Cartas para meu avô

A tarde cai, por demais  
Erma, tímida e silente...  
A chuva, em gotas glaciais,  
Chora monotonamente.

E enquanto anoitece, vou  
Lendo, sossegado e só,  
As cartas que meu avô  
Escrevia a minha avó.

Enternecido sorriso  
Do fervor desses carinhos:  
É que os conheci velhinhos,  
Quando o fogo era já frio.  
[...]

A estrutura do poema é marcada pelo uso da redondilha maior e de fácil manejo sintático, o qual exprime por si mesmo um ritmo poético à linguagem prosaica, como se verifica nas composições populares. Essa estrutura permitiu o autor manter o clima encantatório do conjunto, além dos versos, em sua maioria, serem em linguagem coloquial. O conteúdo do texto, embora muito marcado pela emoção e sensibilidade causada pela leitura de uma carta e pelo aspecto saudosista desse gênero, só atua nesses aspectos devido a sua forma. O poeta transforma o coloquial e o inexpresso em estrutura organizada ao utilizar a rima, o ritmo e a sonoridade, criando uma ordem. Essa ordem permite que os sentimentos e as emoções passem para a forma construída, assegurando a generalidade, de modo que a todos humaniza;

em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem [...] Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido. (CANDIDO, 2011, p. 178)

Dessa tríplice aliança, as faces 2 e 3 estão focalizadas, em seu aspecto humanizador, na relação que há entre literatura e direitos humanos. A face 2 está relacionada às emoções e sentimentos do sujeito-leitor, e faz menção ao subconsciente e o inconsciente difundidos pelas

---

<sup>3</sup> BANDEIRA, Manuel, 1886-1968. Seleta em prosa e verso / Manuel Bandeira; organização [e introdução] Emanuel Moraes. 6ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007, p. 191.

lembranças associadas ao conhecimento de mundo e às experiências pessoais, dessa forma o literário – a literatura – satisfaz as necessidades básicas do ser humano, humanizando-o e enriquecendo a sua personalidade. No que diz respeito à relação entre literatura e direitos humanos, a face 2 compreende a literatura como “uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (CANDIDO, 2011, p. 186). Por conseguinte, a face 3 se caracteriza pelo conhecimento oriundo da reflexão, a aquisição do saber e da boa disposição com o próximo, reconhecendo os sentimentos e a sociedade; é o que Candido chama de Literatura Social<sup>4</sup>.

Para exemplificar, o poema “O Bicho”<sup>5</sup>, do poeta Manuel Bandeira, embora seja um poema de apreciação lírica, retrata o poder humanizador e social da literatura.

#### O Bicho

Vi ontem um bicho  
Na imundície do pátio  
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,  
Não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,  
Não era um gato,  
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Analisando, percebe-se que o sofrimento não é do homem, mas do poeta, ele mesmo sofre por ver tão rebaixada a condição do homem. Nesse aspecto, o leitor, bem como o poeta, também se encontra no texto e se humaniza, por meio das emoções e dos sentimentos interiorizados. Contudo, a face 3 – ou seja, o conhecimento – é ativado haja vista a visão social que essa produção literária apresenta frente aos problemas sociais. O poeta, sem protesto, sem investir contra a miséria nem contra as classes dominantes sofre e provoca humanização, já que o texto revela ser “uma produção literária que visa descrever e eventualmente tomar posição em face das iniquidades sociais, as mesmas que alimentam o combate pelos direitos humanos” (CANDIDO, 2011, p. 181).

<sup>4</sup> Consideramos esse termo como a literatura que satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. A vivência da literatura trata-se de uma realidade tão política e humanitária quanto a dos direitos humanos.

<sup>5</sup> BANDEIRA, Manuel, 1886-1968. Seleta em prosa e verso / Manuel Bandeira; Op. Cit. p. 250.

Tornar a literatura acessível de forma continuada pela passagem dos ciclos escolares do ensino fundamental é essencial, já que é um direito do cidadão. Cabe, portanto, considerarmos a escola o espaço principal de cumprimento desse direito, bem como de formação humana. Soma-se ainda a essa ponderação, considerar os pressupostos da fruição da arte e da literatura como um caminho seguro para promover o letramento literário.

### **1.3 Leitura literária nos anos finais do ensino fundamental**

A leitura na perspectiva desta pesquisa é aquela voltada para o adolescente, uma leitura capaz de estabelecer vínculos com a comunidade nas suas relações sociais; uma leitura marcada pela oralidade; uma leitura que manifesta a literatura em sala de aula; uma leitura de fruição, que implica sensibilidade e prazer; ou seja, uma leitura literária. Como declara Petit, (2009, p. 39) “Ler permite ao leitor, às vezes, decifrar sua própria experiência. É o texto que lê o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto que constituem o leitor lhe dão um lugar”, de tal forma que “ao ler, estou abrindo uma porta entre o meu mundo e o mundo do outro” (COSSON, 2007, p. 29).

No livro *Os jovens e a leitura*<sup>6</sup>, a escritora Michèle Petit relaciona o público jovem e adolescente com a leitura e, por meio de pesquisas realizadas no Brasil, ela reflete sobre a realidade da leitura no país em concomitância com o meio social e político no qual esses sujeitos convivem. Diante das observações, a escritora conclui haver três referências sobre a prática da leitura.

A primeira é a leitura como acesso ao saber, a leitura que está ligada ao conhecimento e que pode mudar os rumos profissionais e sociais do sujeito. Essa leitura está associada ao nível técnico, prático e utilitário, “aprendizados estritamente funcionais induzidos pela demanda escolar, pelo exercício da profissão e pelas necessidades da vida cotidiana” (2009, p.66).

A segunda referência de leitura, segundo Michèle Petit, é a leitura como apropriação da língua, uma via privilegiada para se ter acesso mais desenvolvido da língua. Essa referência está associada à busca do vocabulário rico, para o domínio da escrita os sujeitos leem

---

<sup>6</sup> PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2ª ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009.

dicionários, por se preocuparem em se expressar “corretamente”, principalmente no meio rural e nos bairros urbanos mais marginalizados.

Percebe-se até então, no trabalho de Petit, que as duas primeiras referências sobre leitura no Brasil representam concepções importantes e plausíveis, haja vista que alguns aspectos da leitura apresentados contribuem para a formação da cidadania, entretanto a terceira referência exposta por Petit melhor contribui com a ideia deste trabalho de pesquisa: a leitura capaz de construir-se a si mesmo. É nesse sentido que o termo Leitura Literária se concretiza. Essa leitura, a menos reconhecida e também subestimada, refere-se justamente ao caminho privilegiado para se construir, pensar e dar sentido à própria existência; “dar voz ao sofrimento e forma aos desejos e sonhos” (PETIT, 2009, p. 72), por isso o estudo e prática da leitura literária com o público adolescente e jovem é essencial, pois nessa fase o sujeito começa a pensar sobre sua própria vida, posicionando-se e refletindo sobre si e sobre a sociedade. Assim, a leitura, nesse aspecto de

[...] construção de si mesmo é particularmente sensível na adolescência e na juventude, pode ser igualmente importante em todos os momentos da vida em que devemos nos reconstruir: quando somos atingidos por uma perda, uma angústia, seja por um luto, uma doença, um desgosto de amor, o desemprego, uma crise, todas as provas de que são constituídos nossos destinos, todas as coisas que afetam negativamente a representação que temos de nós mesmos, o sentido de nossa existência. (PETIT, 2009, p. 78)

No que concerne à necessidade de estabelecer um trabalho eficiente com a leitura em sala de aula, Cosson (2007, p. 28) corrobora esta pesquisa com a premissa de que a leitura não é uma atividade individual, mas o contrário, uma vez que a proximidade do leitor com o texto literário é um produto da inserção desse sujeito na sociedade e o resultado de um diálogo com o mundo e com outro. Assim, para que essa interação aconteça, é preciso que a leitura seja intermediada na escola estabelecendo uma relação entre texto/leitor que extrapole o próprio texto, dando sentido à existência do leitor e não apenas ao que foi pretendido pelo autor.

Na prática, considerando os apontamentos de Petit, a leitura no seu aspecto literário, plano em que se desenvolve este trabalho, implica laços sociais entre os sujeitos e a comunidade, já que, de fato, a leitura literária tem o poder de fazer a pessoa experimentar o sentimento de pertencimento, de alguma coisa ou lugar em tempos diversos, pois a leitura literária introduz a pessoa no mundo, além do fato de experimentar a sua verdade mais íntima através da humanidade compartilhada, dessa forma as relações interpessoais e sociais acontecem e transformam essas pessoas.

O trabalho com essa leitura capaz de estreitar vínculos precisa ser estabelecido no espaço democrático escolar para que desmitifique a falsa ideia de que a leitura prazerosa literária se dá no isolamento. Embora a prática de leitura não fique restrita à instituição escolar, a ela cabe o papel de sistematização deste saber e a garantia ao aluno do domínio dessa competência.

A pressuposição de que a leitura é um ato solitário e silencioso subentende que não cabe à escola perder tempo com leitura. Contudo, tal consideração é equivocada uma vez que “ler implica trocas de sentido não só entre escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos, de visões do mundo entre homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2007, p. 17). Ou seja, solidão e silêncio, talvez, só aparentemente, pois a leitura no contexto escolar não tem leitores individuais (LAJOLO, 1993).

Há caminhos que podem transformar o cenário do ensino da leitura nos anos finais do ensino fundamental, e aquele que se apresenta como o mais viável é o letramento literário, cujas práticas podem, de fato, “ensinar a ler” literatura, para além do sentido de decodificação, memorização e utilização em atividades pragmáticas de leitura. O caminho encontra-se, sem dúvida, no ato da leitura que estabelece relações entre a palavra e o mundo. Nessas relações, a fruição literária se apresenta como um modo específico de significação e se configura como um elemento essencial da experiência estética vinculada à literatura. A fruição literária apresenta um caráter de gratuidade que implica afeto, imaginação, sentido e intelecto que promove a renovação de significados do texto, bem como atua nas relações entre os sujeitos. Na mesma direção do que ressalta Oberg,

[...] pensamos a formação do leitor e a leitura de fruição de modo não polarizado, dinâmico e complexo. Nessa perspectiva, a fruição não seria somente uma reação do leitor ao texto, mas produção de um leitor contextualizado com o texto. Assim, temos um modelo de fruição de natureza ternária, não linear, compreendido como um jogo dinâmico de tensões e de interações contínuas entre os polos do leitor, do texto literário e das mediações socioculturais – todos eles, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos dos processos de significação. Tais processos se constituem e são produzidos nesse movimento permanente de criação e recriação de sentidos. A fruição literária é, portanto, produção, é constructo mobilizante e mobilizador de diferentes esferas do sujeito e da ordem sociocultural. (OBERG, 2014, p. 206)

Para Cosson (2006, p. 30) “É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo”. Pensar na leitura para os alunos do ensino fundamental dos anos finais, de uma região economicamente desprivilegiada, é pensar em uma leitura que incentive esses sujeitos a desejar e expressar o mundo por eles mesmos, e assim poder sonhar, e mais, poderem ser outros, romperem os limites de espaço e tempo, e

isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborada, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. [...] É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2014, p.17)

Contudo, a problemática que envolve a leitura na sala de aula, embora seja uma prática legitimada pela tradição escolar, consiste na utilização de uma leitura mediada para fins informativos do texto, que valoriza o conhecimento prático, racional e técnico, tornando uma prática cansativa, desvirtuada, e não prazerosa; apenas como transição de significados, não humanizando e nem formando sujeitos cidadãos e protagonistas.

Com efeito, a leitura literária como base neste estudo é aquela por fruição, a leitura que pressupõe certa gratuidade, ou seja, que transcende a sua finalidade funcional e fixa no aspecto do *não ensinar*<sup>7</sup>, que eles nos ensinam. Como afirma Kleiman (1996), a promoção de um trabalho com a leitura literária deve ser apaixonante, e deve adentrar no universo da imaginação e da ficção porque a leitura literária se dá através do tato, do olhar, do ouvido, tal que as pessoas leem por meio de seus corpos. “Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer” (KLEIMAN, 1996, p. 36).

A existência dessa problemática do desencontro literatura-jovens, que envolve o texto literário na escola, neste projeto se tratando da leitura literária nos anos finais do ensino fundamental, segundo as teorias de Lajolo (1993), situa-se no desencontro no qual os próprios professores vivem com a literatura e destaca a importância da formação do professor de Língua Portuguesa no que concerne aos estudos com a literatura voltada para esse público. Ao se pensar no caráter da leitura como fruição, a mesma oportuniza ao leitor exercer plenamente a sua cidadania pelo seu caráter literário que se confia à imaginação, à sensibilidade e aos comportamentos pelos quais a sociedade expressa, discute e comunica simbolicamente suas utopias, desejos e impasses.

Pensando com Lajolo (1993, p. 106), o papel da leitura literária não só é importante no currículo escolar como também é fundamental, pois a vemos como prática individual e

---

<sup>7</sup> No artigo da obra *Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras* (2014, p. 207-208), Maria Silva Pires Oberg explica que a fruição literária implica um terreno que pressupõe gratuidade do texto, do leitor e das mediações devido seu caráter empírico de mobilizar desejo, sensibilidade, afetos, emoção e sensação; a fruição permite estabelecer conhecimentos específicos entre sujeito e mundo e sujeito consigo mesmo.

coletiva ao mesmo tempo, privilegiando o aspecto social da leitura; dessa forma, apresentando um caminho para o famoso e reclamadamente ausente interesse dos jovens pela leitura.

As reflexões apresentadas, portanto, atestam a importância de propostas de leituras que seja a literária - no seu sentido mais intrínseco - para a formação de leitores no ambiente escolar, pautadas nas especificidades da literatura e da fruição, permitindo a esses sujeitos produzirem conhecimentos na relação com o outro, com o mundo e consigo mesmos.

#### **1.4 O leitor, a leitura subjetiva e a recepção**

No livro *A leitura* (2002), o autor Vincent Jouve enfoca a importância do receptor do texto literário e das interpretações que ele faz da obra. As reflexões do autor são pertinentes no tocante à função do leitor como componente do processo de leitura e nas relações de impacto entre o sujeito e a obra. O sentido de impacto pode ser traduzido pelas dimensões existentes na leitura; primeiramente uma dimensão de efeito, ou seja, em que é comum a todo leitor, uma vez que é determinada pelo próprio texto. Essa dimensão também já foi teorizada por Iser (1985) com perspectiva semelhante na qual ele chamou de “polo artístico” da leitura.

A segunda dimensão da leitura, a recepção, é a que depende do leitor em sua condução interpretativa, reflexiva e criativa, chamada por Iser de “polo estético”. Essa dimensão de recepção, refletida pelos teóricos, implica do relacionamento existente entre leitor e obra, que suscita nesse leitor a capacidade de favorecer a compreensão e ampliá-la como uma reflexão e direcionamento íntimo e pessoal. Jouve explica essas dimensões tendo como ponto de vista a sua experiência de leitura:

Quando leio *La vie de Marianne* [A vida de Marianne], o ponto de vista que tenho sobre a intriga não depende mim: na medida em que a história é contada na primeira pessoa pela própria heroína, só posso tomar conhecimento dos eventos por seu próprio olhar. A perspectiva que me é imposta é, pois, um efeito da obra que depende do seu pólo “artístico”. É somente num segundo momento que poderei concretizar o “pólo estético” da narrativa reagindo pessoalmente a esse olhar que me é imposto sobre as coisas: posso ou não achá-lo legítimo, me deixar convencer por ele ou, ao contrário, desconfiar dele. Seja como for, não se trata mais então do “efeito” produzido pelo texto, mas de minha “recepção” desse último. (JOUVE, 2002. p. 127)

A partir desse exposto, é preciso esclarecer que a experiência de leitura literária advém da relação ativa e receptiva do leitor de maneira subjetiva, despertando sentimentos, emoções e memórias nesse sujeito.

Esse relacionamento leitor-texto, numa leitura subjetiva, deve ser compreendido como um prolongamento da compreensão textual realizada no ato da leitura, ou seja, quando leitor não se conformou apenas em ler a obra em si, mas soube transpor para a sua vida aspectos da obra que o ajuda a viver e relacionar em sociedade. É nesse sentido que é concluída e definida “leitura literária”, pois retrata a passagem do texto para a realidade, por meio da experiência.

A partir desse conceito de leitura literária, chega-se a concepção de leitor real. Essa compreensão é abordada por Rosiane Xypas como sendo esse leitor “aquele que tenta apreender o texto com a razão e a emoção. É também considerado leitor real, todo aquele que não tem medo de dizer: ‘Foi assim que senti’ [...]” (2018, p. 12).

Na sala de aula, a prática de leitura literária, nessa perspectiva de leitura subjetiva de poesias ou outros gêneros, ganha sentido e significado para o leitor, pois ele é capaz de fruir do texto suas percepções a partir da experiência de ressignificação do próprio texto. Além disso, a leitura subjetiva tem o poder de elencar o sujeito leitor a um universo social pela consciência proveniente da experiência com a leitura. Ou seja, é característica e consequência da leitura subjetiva o favorecimento de experiência estética que se dá pela expressividade, tanto das emoções e sentimentos como dos pensamentos e reflexões experimentados.

A ideia de experiência estética aparece com tangibilidade nos conceitos da Estética da Recepção apresentada por Jauss (1979). Conforme apresenta o teórico, ainda que em colocações gerais, a experiência estética concentra-se na reflexão sobre a arte, nesse sentido, a experiência de uma obra de arte se realiza na sintonia com seu efeito estético. Tal efeito acontece quando o leitor amplia seu campo de visão numa nova significação da obra pelo processo de recepção de que vivencia o leitor.

Embora a experiência estética careça de estudos específicos, conforme destacou Jauss<sup>8</sup>, e mesmo a Estética da Recepção não sendo uma teoria metodológica, os estudos do autor apontam uma alternativa para garantir o prazer e o gosto pela leitura literária na escola pautada na liberdade, uma das características da literatura. Desse modo, a concepção de experiência estética constitui um favorecimento à criação e gozo que “permite o homem prisioneiro se liberar para outras experiências” (XYPAS, 2018, p. 16).

Hans Robert Jauss em seus estudos sobre o prazer estético conclui que ele não acontece apenas com o olhar sobre as páginas de um livro ou simplesmente na percepção que se fez da obra, o prazer estético é resultado de uma ação participativa e numa experiência

---

<sup>8</sup> “Conforme a experiência estética ainda não tem uma história canonizada e, por isso, não dispõe do acervo correspondentes de fontes impõe-se, e não é só algumas vezes necessária, uma aproximação maior [...] com as disciplinas vizinhas [...]” (JAUSS, 1979, p. 52).

intersubjetiva capaz de transformar o expectador. Nas palavras do próprio autor, a experiência estética é como se o leitor “participasse de uma cura” (JAUSS, 1979, p. 65) devido o alívio pela descarga prazerosa, fruto do processo com a leitura literária.

Esse processo de leitura - traduzido como fruição e prazer estético - acontece, com base na estética da recepção, por meio de três categorias fundamentais: Poiesis, Aisthesis e katharsis. Conforme as definições de Jauss (1979), a experiência do prazer na poiesis diz respeito ao comportamento contemplativo da arte, desse modo o leitor é capaz de satisfazer-se em contato com a obra artística. Já a aisthesis, configura-se como a experiência da percepção, no qual o leitor obtém percepções que são criadas ou renovadas conforme a recepção realizada face às sensibilidades do sujeito leitor. Por fim, pode-se compreender a katharsis sendo o resultado final desse processo. No final dessas experiências, o leitor transforma suas convicções e liberta o prazer interior. Esse prazer, prático do próprio expectador, condiciona a exploração do prazer e libertação do outro, revelando a prática da leitura como função social.

O resumo das três exposições é apresentado pelo autor da seguinte maneira:

[...] a conduta de prazer estético, que é ao mesmo tempo liberação *de* e liberação *para* realizar-se por meio de três funções: para a consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra (*poiesis*); para a consciência receptora, pela possibilidade de renovar sua percepção, tanto na realidade externa, quanto da interna (*aisthesis*); e, por fim, para que a experiência subjetiva se transforme em intersubjetiva, pela anuência ao juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminadas e a serem explicitadas. (JAUSS, 1979, p. 81)

Portanto, a estética da recepção coloca o leitor em íntima integração com a obra, promovendo o diálogo entre leitor e texto literário, diálogo esse constituído de um jogo que perpassa os interesses pessoais, a cultura, o social e a própria literatura, que constrói a identidade do sujeito leitor. O que a leitura permite, portanto e, além disso, é a descoberta de sua alteridade: “O ‘outro’ do texto, seja do narrador seja de uma personagem, sempre nos manda de volta, por refração, uma imagem de nós mesmos” (JOUVE, 2002, p. 132).

Nesse ínterim, as reflexões de Jauss (1979) a respeito da estética da recepção são corroboradas por Jouve (2002) quando reflete sobre o espaço do leitor na leitura, na qual o leitor não deve ficar fora do jogo criado para que haja a aquisição do gosto pela leitura. O teórico conclui os efeitos positivos da relação leitor/recepção ao expor:

Assim é possível concluir com Jauss que, graças à leitura, as obras literárias têm uma importância muito grande na evolução das mentalidades: podem, em certos casos, pré-formar os comportamentos, motivar uma nova atitude, ou transformar as expectativas tradicionais. (JOUVE, 2002, p. 126)

Nesse contexto de leitor, recepção e leitura subjetiva, é preciso pensar nas possibilidades e estratégias necessárias para a literatura no ambiente escolar. O processo de leitura literária deve ser fornecido ao aluno e realizado por ele de modo que seja capaz de transformar e renovar o sujeito leitor. Para que isso ocorra, as ações dos professores são importantes responsáveis nesse processo. Para Rosiane Xypas (2018), esse agir professoral consiste em três atitudes que precisam ser adotadas: primeiro; compreender a literatura como transformadora; segundo; saber lidar com o medo que alguns sujeitos apresentam; terceiro; elaborar atividades que despertem as emoções do leitor.

Pensando em estratégias e atitudes que podem ser adotadas para a promoção e gosto da leitura literária pela leitura subjetiva, Xypas (2018) relata sobre a importância de estudar as emoções na leitura dos alunos. Por isso, deve haver preocupação com a abordagem com o que é literário: “A preparação de um ambiente físico ou mental é essencial no bom desempenho do sujeito leitor” (XYPAS, 2018, p. 33).

Outro plano apontado pela pesquisadora são as marcas de subjetividade. Elas servem como fontes das reações e emoções pessoais dos leitores para exploração pedagógica, bem como para objeto de análise do professor em relação ao trabalho com leitura em sala de aula. Dentre várias estratégias, o diário de leitura é destacado por ela como uma eficiente fonte para verificação dos processos subjetivos dos alunos.

[...] o diário de leitura pode destacar os termos ligados às impressões da leitura do leitor singular modificador de obras. Esses termos podem apresentar um vocabulário ou campos léxicos que revelam da dimensão afetiva da língua que representa diversos sentimentos do leitor acionados graças à atividade leitora. (XYPAS, 2018, p. 58)

Assim, a leitura subjetiva além de ação prática de leitura, torna-se também instrumento precioso de análise das marcas de subjetividade do leitor. De mesmo modo, compreende-se o leitor como aquele que participa do processo de leitura, livre para expor seus sentimentos e emoções. Igualmente, o leitor passa a ser uma representação social pela recepção da obra; aquele que se autoquestiona, se reelabora, critica, silencia, se autotransforma e transforma a sua realidade por meio da sua leitura.

### **1.5 Poesia: leitura literária poética**

Vários estudiosos já apontaram a carência no ensino e na formação literária no que diz respeito ao tratamento do poema e da poesia em sala de aula. Para traçar as diferenças entre poema e poesia, convém o aporte teórico de Paz (1982) que tenta estabelecer essa diferença:

A poesia é conhecimento, é 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. Pão dos escolhidos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; retorno à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Prece ao vazio, diálogo com a ausência: o tédio, a angústia e o desespero a alimentam. (PAZ, 1982, p. 15)

Segundo o que teoriza Paz, a poesia faz do mundo um ato de criação poética, no qual todas as pessoas compartilham e interferem nesse ato pela linguagem.

Referindo-se ao poema, Paz (1982, p. 16-17) diz que nem todo poema contém poesia. O poema “obra”, não é uma forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem. “O poema é um organismo verbal que contém, suscita, ou emite poesia. Forma e substância são a mesma coisa” (p. 17). O poema seria então um instrumento para obliquamente captar e com simplicidade revelar a poesia da vida.

Os pressupostos sobre a leitura literária em sala de aula enfatizam a importância da leitura poética como prática literária, uma vez que o poema é o gênero que parece estabelecer maior vínculo com a literatura, e sendo assim, o processo do letramento literário por meio do poema pode se tornar mais eficaz. Sorrenti (2009) destaca a importância da valorização do texto poético pelo professor na sala de aula devido ao papel predominante da poesia de interação. Essa interação, que se dá na troca de experiências entre leitor-texto, reforça ainda mais o papel do professor na “tarefa de iluminar o grande encontro entre texto poético e aluno” (SORRENTI, 2009, p. 152). Para a autora, o professor precisa estar seguro em relação à prática pedagógica no que concerne ao trabalho com os poemas, uma vez que esse trabalho deve se pautar em atividades que ultrapassem o livro didático, que mobilizem a criatividade e sensibilizem o aluno.

Com relação ao trabalho do professor com a poesia na sala de aula, Sorrenti (2009) ainda faz a seguinte reflexão:

Acredito que melhor seria pensar em se criar na escola uma aproximação com a poesia visando criar e/ou continuar criando o gosto pelo texto poético [...] a teorização não funciona, porque torna o trabalho árido, cansativo e pode esconder o melhor da festa – que é a descoberta (ou a redescoberta) da poesia. O estudo sistematizado das regras de versificação não é capaz de favorecer esse estado de empatia do leitor em relação ao poema. (SORRENTI, 2009, p. 58)

Na proposta e na visão de Sorrenti, a leitura e prática do texto poético na sala de aula devem ser feitas por fruição, pelo gosto e prazer da leitura. “A fruição literária é uma categoria que constitui sujeitos, e não apenas leitores, uma vez que em tal processo de construção de significados, os próprios sujeitos se constroem” (OBERG, 2014, p. 205).

As contribuições de Lajolo (1999) ratificam a pertinência da experiência da leitura poética na escola no que refere à interação dos elementos: texto e leitor.

Na medida em que os elementos de que se constitui a especificidade do poema estão na linguagem e na medida em que a linguagem é uma construção da cultura, para que ocorra a interação entre leitor e o texto, e para que essa interação constitua o que se costuma considerar uma experiência poética, é preciso que o leitor tenha possibilidade de percepção e reconhecimento – mesmo que inconscientes – dos elementos de linguagem que o texto manipula. Em outras palavras: leitor e texto precisam participar de uma mesma esfera da cultura. (LAJOLO, 1999, p. 45)

A esfera da cultura de que trata Lajolo é o espaço onde está incluída a língua que privilegia a tradição literária da comunidade (à qual o leitor pertence) falante daquela língua (na qual o poema foi escrito). Nesse propósito, a linguagem poética contribui para o aluno possibilitando o sentimento de pertencimento na sociedade, bem como contribui nas relações sociais em que convive.

O trabalho com o texto poético deve ser a atividade mais diferenciada em relação aos outros tipos de texto. O professor precisa ser o entusiasta, o primeiro que necessita sentir o texto para sensibilizar os alunos. Assim, o professor se tornará porta voz da comunicação, motivando e demonstrando o prazer pela experiência poética. Nesse mesmo sentido, Pinheiro (2009) reflete e concorda:

Acreditamos que só quando aprofunda suas leituras é que o pesquisador terá condições de, em situações de ensino, instigar o jovem a novas descobertas diante do texto. Repetamos: ele não vai dar aula, no sentido de mostrar suas habilidades de analista, sua memória, sua erudição. Ele vai favorecer o encontro com o texto literário e criar condições pedagógicas, para que as crianças e jovens também possam descobrir a riqueza e o encanto do texto literário. (PINHEIRO, 2009, p. 134)

Na compreensão da leitura poética na escola, compreensão essa que norteia a pesquisa na conquista do Letramento Literário pelos alunos do ensino fundamental II, Pinheiro (2007, p. 101) conclui que cabe ao professor “buscar uma prática que se define por oferecer textos que possibilitem uma convivência mais sensível com o outro, consigo mesmo, com os fatos do cotidiano, com a vida e com a linguagem, enfim”.

Em geral a sociedade se mostra desinteressada pela literatura poética, por isso cabe à escola promover esse gênero literário para a formação do cidadão, conforme Sorrenti (2009)

afirma. É importante que a escola faça de tudo para preservar a sensibilidade estética do aluno na passagem dos ciclos escolares do fundamental I para os anos finais. Lajolo, em sua obra, *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*<sup>9</sup>, aborda em poucas páginas a questão da poesia como prática literária, colocando-a como *uma frágil vítima da escola*<sup>10</sup>, onde ela indaga sobre a mediação com o gênero para fins que não os literários. O poema na escola tem sido utilizado como pretexto para procedimentos gramaticais de ensino: para medir as sílabas, grafar os substantivos do poema, circular os verbos, encontrar os dígrafos (SORRENTI, 2009, p. 18), transformando a leitura numa atividade reprodutora e repetitiva. Com isso, a utilização da leitura poética para a reprodução de maus exercícios formais faz com que a escola – nas palavras da autora – não promova o letramento literário, prestando um desserviço à poesia (LAJOLO, 1993, p. 51).

O objetivo de Lajolo, com essas palavras, não é o de sugerir propostas de atuem sobre este ou aquele elemento formal para o trabalho com a poesia, o objetivo que a autora explora e no qual esta pesquisa compartilha, é sugerir uma proposta de leitura poética na qual o aluno possa se debruçar sobre o texto literário, centrando-se no sentido mais amplo do texto, relacionando-se com ele e reinterpretando-o pelo uso da linguagem, na busca do “modo como o texto diz o que diz” (1993, p. 50).

Nessa mesma perspectiva, as pesquisas de Sorrenti (2009) esclarecem o cuidado que a escola necessita ter no tratamento com a poesia. Quando se pretende instigar o gosto pela leitura poética nos alunos e a mesma se encaminha para outros rumos senão os da fruição e sensibilidade, acaba provocando, por vezes, o desgosto pela poesia. Na verdade, devido aos números que a escola precisa apresentar como metas ao estado e devido à sociedade utilitarista em que vivemos, o trabalho com o texto poético, com o lúdico e a imaginação parece não render lucro, caindo no esquecimento o papel da poesia no desenvolvimento da personalidade humana.

Por fim, expostas as características gerais do texto poético na escola, a argumentação de que a leitura poética nas perspectivas deste trabalho é um caminho fácil e eficaz para a vivência do literário e a conquista do letramento literário, conclui-se que o texto literário é um convite a uma ação desinteressada, gratuita, é o simples pôr-se em movimento para sentir e existir no tempo; tempo de indagação, contemplação, êxtase. Nele a gente se forma e se salva, se consola e se estimula, aprende e ensina a viver<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

<sup>10</sup> LAJOLO, Marisa. *Op. Cit.* p. 41-51.

<sup>11</sup> Revista “Na ponta do lápis” p. 28.

## 1.6 Leitura e performance

O poema literário, na perspectiva da leitura literária para os anos finais do ensino fundamental, a fim de que se chegue ao objetivo final de instigar os sujeitos na prática de uma leitura que promova humanização, formando vínculos com a comunidade, toma, nesse trabalho, um caráter mais abrangente, na dimensão do que chamo de performance.

Para discorrer sobre este assunto, buscarei direcionamentos nas obras do suíço Paul Zumthor, teórico sobre os estudos da performance que possui total harmonia com a pesquisa, uma vez que o interesse do teórico pela poesia surgiu das experiências da infância; ou seja, as experiências advindas do contato com o literário-poético na infância que atravessam o tempo e atingem todas as idades. Paul Zumthor, conhecido como medievalista, possui entretanto grande contribuição teórica em vários níveis da leitura poética e será o principal suporte teórico sobre o assunto neste trabalho.

Mas, afinal de contas, o que é performance? A fim de explicitar melhor o que propõe o trabalho e evitar possíveis repetições no decorrer do texto da pesquisa, vamos nos debruçar sobre várias visões e definições encontradas no aporte teórico de Paul Zumthor e outras fontes para que, posteriormente, não hajam equívocos. Depois, ingressaremos nos argumentos que fundamentam a pesquisa.

Algumas definições encontradas:

[...] dentre outros aspectos, a articulação entre arte e conhecimento.<sup>12</sup>  
 Performance implica competência (...) reconhecimento<sup>13</sup>.  
 Conduta na qual o sujeito assume aberta e funcionalmente a responsabilidade<sup>14</sup>.  
 Performance se refere de modo imediato a um acontecimento oral e gestual<sup>15</sup>.  
 Termo antropológico e não histórico, relativo, por um lado, às condições de expressão, e da percepção<sup>16</sup>.  
 É o ato de presença no mundo e em si mesma<sup>17</sup>.  
 A performance é a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida<sup>18</sup>.  
 Por performance entenda-se: ação interativa presencial, na forma do espetáculo<sup>19</sup>.

<sup>12</sup> Retirado da obra *Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras*. 2014, p. 125.

<sup>13</sup> ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2002, p. 31.

<sup>14</sup> ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Op. Cit. p. 32.

<sup>15</sup> ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Op. Cit. p. 38.

<sup>16</sup> ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Op. Cit. P. 50.

<sup>17</sup> ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Op. Cit. p. 68.

<sup>18</sup> ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. 1997, p. 33.

É o ato pelo qual um discurso poético é comunicado por meio da voz e, portanto, fenômeno percebido pelo ouvido<sup>20</sup>.  
[...] nascida de um ritual<sup>21</sup>.

Atentando às definições apresentadas, em comunhão com o propósito da pesquisa, a palavra performance ganha significado na leitura poética em ação, que toma forma e corpo. O vocábulo “performance” coloca o termo *forma* entre dois afixos: um prefixo globalizante e uma sufixo que designa uma ação permanente, conforme o dicionário Houaiss apresenta a etimologia da palavra<sup>22</sup>.

A performance garante a essa pesquisa uma maneira dinâmica e diferente da prática da leitura poética no ensino escolar uma vez que não existe performance solitária, e a performance engloba o caráter individual do leitor e a prática social no âmbito coletivo. A experiência estética possibilitada pela leitura enquanto performance de que é observada aqui tem o poder de articular arte e conhecimento, som e palavra, produção artística e fruição estética.

A questão abordada na conjuntura do planejamento, criação e desenvolvimento da performance diz respeito à quebra do silêncio em torno do ensino da leitura literária na escola e à dimensão estética da experimentação que ela possibilita aos leitores *performers*<sup>23</sup>, ou seja, “o leitor lendo, operador da ação de ler” (ZUMTHOR, 2002, p. 24). Nesse sentido, pensar em performance significa explorar a linguagem por meio da arte. Antes de qualquer coisa, a performance, para esta pesquisa, enquadra-se na possibilidade de proporcionar aos seus participantes o prazer estético da leitura literária por meio da poesia, cuja importância é a dimensão coletiva daquele que atua como performer. A leitura da poesia proposta na pesquisa abraça a performance devido ao nosso interesse no uso do que é verbal, sonoro, do grupo, do ambiente e do público que se conectam e dialogam.

A performance, aplicada aos estudos poéticos, possui sentido amplo, por isso os estudos de Jorge Glusberg (1987)<sup>24</sup> incorporam-se à fundamentação teórica, em um primeiro momento, por salientar que “essa palavra inevitavelmente tem duas conotações: a de uma

<sup>19</sup> MORICONI, Italo. Como e por que ler a poesia brasileira do século XX. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, p. 20.

<sup>20</sup> ZUMTHOR apud OLIVEIRA e PALO (orgs.) 2013, p. 87.

<sup>21</sup> D’ALVA, Roberta Estrela. A poesia sempre vence. Revista Na Ponta do Lápis: São Paulo, ano XIV, n. 32, dez. 2018, p. 11.

<sup>22</sup> Dicionário Houaiss, 2001. Performance (1531), de to perform ‘alcançar’, ‘executar’ e, este, do fr. ant. parfoumer ‘cumprir, acabar, concluir’, de former ‘formar, dar forma a, criar’, do lat. formāre ‘formar, dar forma’.

<sup>23</sup> O termo *performer* está sendo utilizado como o indivíduo que realiza a performance. Zumthor (1997) caracteriza esse indivíduo como “intérprete”, sendo assim ora o texto abordará o termo *performer*, ora “intérprete”, aja vista o significados dos termos serem sinônimos no sentido da performance.

<sup>24</sup> GLUSBERG, Jorge. A arte da performance (The Art of Performance). Trad. De Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 1987.

presença física e a de um espetáculo, no sentido de algo para ser visto (spectaculum)” (1987, p 43).

Para compreender essas duas concepções, a presença física pode ser entendida como o texto escrito de um texto poético, uma obra com capacidade de representação artística que se dá por meio da escrita de um texto poético; ou seja, o poeta que produz poesia é alguém que realiza uma performance. Essa conotação é atraente ao estudo, mas fundamenta apenas em parte a nossa proposta de trabalho. Já a segunda conotação, se referindo ao espetáculo, toma o texto escrito por meio da oralidade e do corpo; é nesse sentido que se utilizará a expressão performance poética ao longo de todo o presente texto.

Logo, a performance poética representa a poesia no seu sentido mais antigo de expressão artística como explica Zumthor ao relacionar a poesia com o rito e o ritual que provocam arrebatamento; ele infere que

A maior parte das definições de performance põem ênfase na natureza do meio, oral e gestual. Seguindo Hymes, destaco a emergência, a reiterabilidade, o reconhecimento, que englobo sob o termo ritual. A “poesia” (se entendemos por isto o que há de permanente no fenômeno que para nós tomou a forma de “literatura”) repousa, em última análise, em um fato de ritualização da linguagem. Daí uma convergência profunda entre performance e poesia, na medida em que ambas aspiram à qualidade de rito. (...) Entre um “ritual” no sentido religioso estrito e um poema oral poderíamos avançar, dizendo que a diferença é apenas de presença ou ausência do sagrado. (ZUMTHOR, 2002, p 45)

Nas palavras do teórico, a performance configura o que chama de linguagem poética: um tecido perfurado de espaços em branco preenchidos de sensibilidade particular, onde o texto vibra e o leitor se estabiliza, integrando-o àquilo que é ele próprio para depois vibrar de corpo e alma.

Nessa linha de pensamento acerca da leitura poética como performance que abordada como traços de argumentação, cabe abordar alguns pontos específicos desse campo literário. Por ora, pactuamos com a ideia de Paul Zumthor que traduz a prática da leitura de poesia como magia do encontro que se dá na performance, e conclui que “O poema assim se ‘joga’, em cena (é a performance) ou no interior do corpo e de um espírito (a leitura)” (ZUMTHOR, 2002, p. 61).

## **1.7 Aspectos da leitura literária poética na escola**

O ato de ler pode ser considerado como uma atividade do leitor em relação ao texto, ela pode ser dividida em dois grupos de leitura: a eferente, que consiste numa leitura em busca de informações, soluções de problemas imediatos, privilegiando o cognitivo; e a estética, na qual a atenção está voltada para a experiência vivida durante a leitura, pois o leitor está envolvido nos contextos das palavras e nas sequências delas, o som e rito promovidos, as imagens, as sensações e as ideias (ROSENBLATT apud GEBARA, 2002).

Observando esse quadro sobre a leitura, concentramos nossa atenção sobre a leitura estética, momento no qual o leitor apreende o que está acontecendo durante a sua vivência. A interação entre o texto e o leitor é acompanhada pelo prazer estético que sensibiliza “um ajustamento contínuo de emoções e desejos, juízos e avaliações à medida que a leitura progride” (BORDINI apud GEBARA, 2002, p. 32).

Entrando em sintonia com a leitura estética, GEBARA (2002) a compara com o jogo quando relacionada ao poema por alguns motivos: pelo fato da leitura e o jogo serem constituídos como elementos da cultura, ou seja, existem em vários espaços da sociedade; pela opção de escolha, quer dizer, não há obrigatoriedade em jogar ou ler esteticamente, é uma opção, fruto da volição; devido à existência de regras, já que não apenas no jogo, mas também na leitura estética, o leitor precisa reconhecer e aceitar os elementos aparentes ou não para que frua o poema; devido à existência de tempo e espaço, pois assim como o jogo, a leitura estética do poema, exige respeito à forma, aos silêncios, aos componentes que compõem a sua estrutura; existem por gratuidade, pois não se pode impor qualquer situação, tanto no jogo como na leitura. Sendo assim, a ludicidade se sobressai com a leitura estética, fazendo com que o leitor se envolva de maneira prazerosa com o texto no próprio texto determinada pela estrutura da matéria, no caso da pesquisa, o texto literário e poético.

Dentre os muitos aspectos que considero neste trabalho acerca da poesia, o ponto central é o interesse de propiciar práticas de leitura poética estética ao ambiente escolar, uma vez que é por meio dessa leitura que a interação e os vínculos acontecem. Ou seja, não é sugestão uma leitura poética direcionada, em busca “daquilo que o texto diz”, mas de proporcionar que o leitor vivencie “o modo como o texto diz o que diz” (LAJOLO apud GEBARA, 2002). Nesse panorama, é preciso trazer à luz, a ideia de que leitor e poeta se misturam nessa prática leitora na procura das possibilidades do dizer, um momento no qual as vozes se entrelaçam, participando todos do ato comunicativo pela performance. Pensando dessa maneira, a leitura poética por meio da performance unem texto (obra), autor, performer e ouvintes, cada qual realizando leituras do mesmo ato comunicativo.

O período da adolescência é o momento ideal para que essa prática de leitura aconteça, pois nessa fase o sujeito começa a fazer suas próprias escolhas, ter pensamento livre, opinar de maneira mais objetiva. Assim, é preciso dar continuidade ao processo de experiência estética da infância, mas respeitando a fase na qual esses sujeitos se encontram para que a poesia não se torne enfadonha, um espaço de tédio ou de superficialidade, como relata Paes (1996) quando chegou nessa fase da vida.

Só começo da adolescência foi que me livrei dessa falsa ideia de ser a poesia um tipo de linguagem enfeitada, obrigatoriamente ritmada e metrificada, que nada tinha a ver com a realidade e que só servia para aborrecer a paciência dos alunos ou ser recitada, mão espalmada no peito, nas festas cívicas (PAES, 1996, p. 10,11).

Com esse relato, entende-se que a ludicidade, por meio do jogo, é um espaço onde o real e o imaginário estão envolvidos, tal como os elementos que fazem menção às pessoas, processos, lugares pertencentes ou não ao repertório infantil, contextos familiares, folclore, e também os elementos que compõem o texto como as metáforas, metonímias, dentre outros.

Nesses movimentos de interação, o leitor é levado a preencher as lacunas deixadas pelo texto na busca do implícito, que abre caminhos para levantamentos de pontos de vista e para a sensibilidade. Enxergando a leitura por esse ângulo, conforme discorre a pesquisa, abrindo-a para a expressividade artístico-literária, logo encontramos um caminho para o tratamento da literatura infanto-juvenil na escola na conquista do letramento literário.

Com esses apontamentos acerca da leitura poética, passemos para a reflexão de alguns aspectos.

### **1.7.1 A fruição**

Ao revelar a literatura como necessidade universal capaz de humanizar sujeitos, Antonio Candido retrata a importância da fruição para que essa humanização aconteça, pois “Negar a fruição da literatura, é mutilar nossa humanidade” (2004, p.186). A literatura, nos aspectos da fruição, configura-se um campo essencial para a experiência estética e o prazer na prática da leitura literária.

Para reconhecer as dimensões da fruição literária, as concepções do francês Roland Barthes asseguram teoricamente os estudos sobre prazer do texto literário. Para o autor, os termos *fruição* e *prazer* são de sentido semelhante<sup>25</sup> e, para serem vividos, implicam capacidades variadas do fruidor, além dos textos e contextos sociais, culturais, temporais que viabilizem essa produção fruidora. Em *O prazer do texto*<sup>26</sup>, Barthes posiciona o leitor como um contra-herói, capaz de abolir todas as barreiras, as classe e exclusões por meio da leitura, um leitor que, na ficção, mistura todas as linguagens para chegar à fruição. Nesse sentido,

a fruição apresenta-se como modo de significação que permite não apenas a renovação dos significados do texto pela leitura, como também, ao atuar como categoria integradora e estruturante dos sujeitos, cria condições para uma relação diferenciada com o conhecimento e a cultura. (OBERG, 2014, p. 205)

As ideias de Zumthor (2002) conversam com as perspectivas teóricas de Roland Barthes no que diz respeito à comunicação poética. Para o medievalista, o prazer do texto poético deve ultrapassar – e ultrapassa – os limites da informação; ele diz:

O fato de base, que constitui em poética essa comunicação, é, lembro-o, sua tendência ou sua aptidão para gerar mais prazer do que informação: alcance geral que acentua o elemento hedônico sem que a informação seja necessariamente negada, tanto faz; a maior parte dos textos literários são também, em certa medida, informativos, mas sua função informativa passa para segundo plano. (ZUMTHOR, 2002, p. 64)

A fruição literária é, assim, uma categoria que constitui indivíduos, e não apenas leitores, haja vista que os próprios sujeitos se constroem. Portanto, qualquer processo de prática de leitura que ignore a fruição está ignorando a própria constituição e formação de sujeitos como cidadãos, pois na leitura por fruição o leitor é capaz de encontrar consigo mesmo em seu sujeito histórico; “pois é ao termo de uma combinatória muito delicada de elementos biográficos, históricos, sociológicos, neuróticos (educação, classe social, configuração infantil, etc.) [...]” como descreve Barthes (1987, p. 81) referindo a si mesmo como leitor.

Ainda sobre fruição, Zumthor (2002) e Barthes (1987) dialogam em suas teorias para a pesquisa na perspectiva da voz e do corpo. Primeiro, para Barthes, a importância da oralidade está no uso da linguagem, no qual o uso da voz se atrela ao corpo; numa matéria de arte

<sup>25</sup> Para a pesquisa, fruição e prazer estão intrinsecamente relacionados como na concepção de Barthes.

<sup>26</sup> BARTHES, Roland. O prazer do texto (Le Plaisir du Texte). Trad de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

o que ela procura (numa perspectiva de fruição), são os incidentes pulsionais, a linguagem atapetada de pele, um texto onde se possa ouvir o grão da garganta, a pátina das consoantes, a voluptuosidade das vogais, toda uma estereofonia da carne profunda: a articulação do corpo, da língua, não a do sentido, da linguagem. Uma certa arte da melodia pode dar uma idéia desta escritura vocal; mas, como a melodia está morta, é talvez hoje no cinema que a encontraríamos mais facilmente. (BARTHES, 1987, p. 85)

Nessa mesma direção, Paul Zumthor congrega com o pensamento de Roland Barthes se referindo a uma fruição advinda da oralidade, o que ele chama de performance. Para ele, a oralidade é a utilização da voz necessariamente ligada a um corpo no qual a recepção que se faz pela audição constitui aspectos de participação e co-presença que geram prazer em performance (2002, p.65).

As concepções desses autores conversam ainda com a teoria do prazer estético do pesquisador Jauss (1979), que aborda três características fundamentais para a função comunicativa da experiência estética, sendo elas a *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*<sup>27</sup>. Essas considerações fundamentam a referente pesquisa haja vista a leitura literatura poética que deseja ser partilhada com os participantes, trazendo à tona no ambiente escolar as características fundamentais da literatura.

Tomando essa direção de fruição/prazer estético, Lima (1979, p. 79-81) reflete sobre essas três categorias fundamentais para a fruição poética. *Poiesis*, designa criação artística, momento no qual o leitor é capaz de suprir sua necessidade por alcançar um saber que vai além do conhecimento de ciência. Criar, nesse sentido, é experimentar construindo sentidos através da leitura. *Aisthesis*, legitima-se como sendo o conhecimento sensível, face ao conhecimento conceitual. Seria uma espécie de consciência receptora acionada pela arte e que contribui para novas visões e pensamentos sobre o mundo. Já a *Katharsis* é designada como prazer dos afetos provocados pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o expectador a transformações de convicções. Nesse sentido, esta terceira categoria corresponde à tarefa de função social da literatura e da arte: libertar o leitor para viver a experiência do prazer de si para o outro, para sua capacidade de julgar. Assim, tomar esses elementos como essenciais para a leitura literária implica em caminho favorável para a leitura poética na escola, pois revela seu poder de humanização pelas trocas de experiências entre texto, leitor e mundo.

Como explicitado, a pesquisa aborda a leitura literária no âmbito mais sensível da literatura por meio da fruição poética. Quanto a isso, no tratamento com o literário no espaço escolar, alguns elementos devem ser considerados para que essa fruição aconteça como o aspecto cultural e social, a idade dos sujeitos e seus costumes. Numa espécie de junção desses

<sup>27</sup> Os termos estão grafados em itálico conforme encontrados na fonte de pesquisa.

elementos em comunhão com o texto literário, compreendemos a importância das mediações para a fruição e como, de fato, são necessárias. Contudo, a fruição literária não tem origem e fim apenas no leitor que está fazendo uso do texto literário, mas engloba contextos socioculturais onde o leitor vive e atua, bem como as mediações / mediadores. Nesse sentido, a fruição literária é sempre uma produção na/da/de cultura <sup>28</sup>.

Para uma melhor compreensão do aspecto da fruição do texto literário que o trabalho apresenta, de maneira semelhante às convicções de Oberg (2014) em sua pesquisa, concluo com suas próprias palavras:

[...] a fruição não seria somente uma reação do leitor ao texto, mas produção de um leitor contextualizado com o texto. Assim, temos um modelo de fruição de natureza ternária, não linear, compreendido como um jogo dinâmico de tensões e interações contínuas entre os polos do leitor, do texto literário e das mediações socioculturais – todos eles, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos dos processos de significação. Tais processos se constituem e são produzidos nesse mesmo movimento permanente de criação e recriação dos sentidos. A fruição literária é, portanto, produção, é constructo mobilizante e mobilizador de diferentes esferas do sujeito e da ordem sociocultural. (OBERG, 2014, p. 206)

### 1.7.2 A comunicação poética: arte e linguagem

O texto literário, inclusive o poético, não deve ser tratado como um mero texto didático desarraigado de suas especificidades. Quando utilizado assim, ele exerce papel de mero pano de fundo para se tratar as questões linguísticas, retirando o seu contexto e privando os alunos do seu prazer estético – arte da palavra<sup>29</sup>. Para Bosi, “A superfície da palavra é uma cadeia sonora. A matéria verbal se enlaça com a matéria significada por meio de uma série de articulações fônicas que compõem um código novo, a linguagem” (1977, p. 20). Na mesma direção do pressuposto teórico de Bosi, Paz (1982) interpela:

A palavra solta não é propriamente linguagem; tampouco linguagem é uma sucessão de vocábulos dispostos ao acaso. Para que a linguagem se produza é um mister que

<sup>28</sup> Essa produção significa que, para a perspectiva da pesquisa, o contexto cultural e social local perpassa o caráter de fruição da leitura poética. Essa concepção encontra-se na obra já citada “Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras”, 2014, p. 207.

<sup>29</sup> Essa expressão encontra-se em na obra *O que é comunicação poética*, de Décio Pignatari (2011, p. 09). A saber *arte da palavra* por acaso seria o retrato do cotidiano, as ficções e os fantasmas do sonho com toda a sua gama de um saber sensível provido da experiência cultural, engendradas em um novo processo de expressão — a palavra? “Sem a língua” — disse Hegel —, “as atividades da recordação e da fantasia são somente exteriorizações imediatas” (BOSI, 1977, p.20).

os signos e os sons se associem de tal maneira que impliquem e transmitem um sentido. (PAZ, 1982, p. 59)

Como linguagem, compreende-se a experimentação do signo, a teia de significados que é construída letra com letra, palavra com palavra, com cadeias de frases e eventos nos quais a sequência fônica não se restringe ao uso dos órgãos da fala, mas “a linguagem se vale de uma tática toda sua para recortar, transpor e socializar as percepções e os sentimentos que o homem é capaz de experimentar [...]”, como Bosi (1977, p. 21) procura definir. Para exemplificar essa marca da linguagem referida por Bosi, vejamos a estrofe do poema de Carlos Drummond de Andrade: *Quando nasci, um anjo torto/ Desses que vivem na sombra / Disse: Vai, Carlos! Ser gauche na vida.*<sup>30</sup>

A linguagem está viva na estrofe do poema *Poema de sete faces* uma vez que, no ato da leitura, todo e qualquer que seja o leitor se torna “Carlos”. A mensagem não está apenas nos ícones aglomerados e no período histórico do poeta escritor, mas está experiência vivida pelo leitor que se coloca no texto, pois “a intimidade do poeta encontra-se com a intimidade do leitor no espaço do poema e no tempo de sua leitura” (MORICONI, 2009, p. 54).

Uma importante fonte para o estudo da pesquisa são os pensamentos de Valéry (1999) sobre a poesia. Ao retratar a poesia, Valéry (1999, p. 200) a toma como sendo “a arte da linguagem”. No entanto, o universo poético não é tão forte e facilmente criado. O poeta é privado das imensas vantagens possuídas pelo músico. Ele não tem diante de si, pronto para o uso da beleza, um conjunto de meios feitos expressamente para sua arte. Ele tem que tomar emprestada a linguagem para dar sentido às palavras. Nesse sentido, a leitura do texto poético é indissociável das práticas sociais: a linguagem que serve à comunicação, de opinião, ao desejo, é a mesma que serve ao objeto poético.

Ao abordar a poesia e o texto poético é preciso, então, criar um universo literário para a expressão da linguagem poética. Para isso o som, a imagem, o ritmo compõem a harmonia do texto e esse universo poético criado pela linguagem.

Assim, entre forma e conteúdo, entre o som e o sentido, entre o poema e o estado de poesia manifesta-se, uma simetria, uma igualdade de importância, de valor e de poder que não existe na prosa; que se opõe à lei da prosa – que decreta a desigualdade dos dois constituintes da linguagem. O princípio essencial da mecânica poética – ou seja, das condições de produção do estado poético através da palavra – é, a meu ver essa troca harmoniosa entre expressão e impressão. (VÁLERY, 1999, p. 205)

---

<sup>30</sup> Trecho do poema “Poema de sete faces” retirado da obra de Moriconi (2009, p. 54) “Como e por que ler poesia brasileira do século XX”.

Na perspectiva teórica de Paz (1982, p. 27) “[...] o poema é algo que está mais além da linguagem. Mas isso que está mais além da linguagem só pode ser conseguido através da linguagem”. O poema para além da linguagem é a concepção propriamente da poesia que ultrapassa os limites da palavra para uma nova visão, em que o gesto, a voz, a expressão e a comunicação, a experiência estética, mostram-se no dizer poético. A arte e a literatura estão sempre ligadas à poesia, já a leitura, literária e estética, abrange outros aspectos artísticos referentes à fruição e local de sua realização, aspectos estes: os sons, o ritmo, a imagem. Segundo Bosi (1977, p.23) “a poesia, toda grande poesia, nos dá a sensação de franquear impetuosamente o novo intervalo aberto entre a imagem e o som”.

Considerando a linguagem poética como arte, na sua obra *O que é comunicação poética*<sup>31</sup>, o poeta Décio Pignatari adentra no universo artístico do poeta - que faz linguagem fazendo poema. Ao tomar para si o termo “poeta”, o autor explica que o vocábulo vem do grego “poietes” (aquele que faz), ou seja, faz linguagem (2011, p. 10).

A linguagem poética na visão de Pignatari e tomada como proposta desta pesquisa é inferida como a essência da linguagem, evidência disso é que o poeta é radical<sup>32</sup> (do latim, *radix, radicis* = raiz), ele trabalha as raízes da linguagem. Nesse sentido, o trabalho com o poema e a poesia em sala de aula na prática de leitura literária, torna-se o gênero mais apropriado para explorar as características da literatura por meio da linguagem, posto que o poema seja um ser concreto de linguagem, que cria moldes de sensibilidade e de arte.

Cabe, pois, explicitar sobre a arte na qual a pesquisa tematiza. Buscando nos pensamentos de Pignatari (2011), o autor esclarece que o sentido de arte está intrinsecamente condicionado à linguagem, criação que afeta a sensibilidade. Nesse ponto de vista a arte está condicionada à poesia, pois, como exposto no parágrafo anterior, poeta é aquele que cria e que faz.

A poesia situa-se no campo do controle sensível, no campo da precisão da imprecisão. A questão da poesia é esta: dizer coisas imprecisas de modo preciso. As artes criam modelos para a sensibilidade e para o pensamento analógico. Uma poesia nova, inovadora, original, cria modelos novos para a sensibilidade: ajuda a criar uma sensibilidade nova. (PIGNATARI, 2011, p.53)

No que concerne ao estudo da arte poética em relação à performance, Zumthor deixa clara a sua visão sobre poesia: “uma arte da linguagem humana” (2002, p.12). Nesse contexto de linguagem humana, o autor entende que a leitura poética se traduz, por analogia, como um

<sup>31</sup> PIGNATARI, Décio. *O que é comunicação poética*. 10. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2011.

<sup>32</sup> PIGNATARI, Décio. *O que é comunicação poética*. Op. Cit. p. 11.

tecido perfurado de espaços em branco no qual o leitor preenche com suas emoções e vibrações. Nesses espaços encontra-se a liberdade ilusória do leitor e, “também assim, a ilusão é própria da arte” (2002, p. 53).

Para concluir, partindo da premissa de que a leitura poética se concentra no campo da arte, compreende-se que ela representa a humanidade em consonância com as aspirações e as esperanças do leitor. Essa arte que produz a cultura em que a pessoa se insere é muito importante, até porque a leitura é expressão de identidade; o leitor, olhando e conhecendo o que sua gente faz e realiza, é uma forma significativa de participação<sup>33</sup>.

### 1.7.3 A oralidade: a voz

Analisando o contexto brasileiro, nota-se que se trata de um país de tradição oral, basta observar a tradição das contações de histórias, dos cantos regionais, dos repentes; como expõe Moriconi (2009, p. 9) “a poesia está na boca do povo, vem da boca do povo”.

Diante da compreensão de leitura que a pesquisa apresenta, é impossível desassociar o caráter da oralidade do sentido de performance. Sendo assim, reportemos aos estudos de Paul Zumthor sobre o aspecto oral da poesia. Conhecido como medievalista, o autor examina traços marcantes da literatura dita medieval, marcada sobretudo pela oralização. Devido à população iletrada da época, quando poucas pessoas dominavam o uso da escrita e da leitura, as cantigas, as canções, a poesia chegavam ao público por meio da oralização e da declamação<sup>34</sup> que, para Zumthor, são atos de performance.

A questão da voz no trabalho com a leitura poética em sala de aula, na perspectiva de uma leitura que humaniza sujeitos e cria vínculos sociocomunitários, caracteriza-se como forma relevante para a experiência literária, uma vez que a utilização da voz desperta a memória<sup>35</sup>. Explico: na memória do leitor estão as lembranças, aquilo que lhe é sensível, as

---

<sup>33</sup> Revista “Na ponta do lápis”, já citada anteriormente. A utilização da revista como aporte teórico é oportuna uma vez ela atua como suporte para professores no trabalho com a leitura e escrita dos alunos. Os mesmos idealizadores da revista realizam a Olimpíada de Língua Portuguesa abordando o tema “O lugar onde vivo”. A revista é suporte para a pesquisa por reconhecer os aspectos sociais e culturais como relevantes para a leitura literária na escola.

<sup>34</sup> Dicionário Houaiss, 2001. Declamação s.f. (sXV cf IVPM) 1 ato, efeito ou arte de declamar. 2 p.met aquilo que se declama. performance s.f. 1 exercício de atuar, de desempenhar; atuação, desempenho (...) 4 TEAT espetáculo em que o artista atua com inteira liberdade e por conta própria, interpretando papel ou criação de sua própria autoria.

<sup>35</sup> Revista “Na ponta do lápis”, ano XIV, nº 32, dez. 2018, p. 11.

imagens, sons; em contato com o texto escrito a memória é despertada e com a utilização da voz a interioridade do leitor se manifesta, revelando-se não apenas sobre o texto propriamente dito, mas também sobre a pessoa, ou seja, a palavra ganha valor simbólico, como explica Zumthor:

A enunciação da palavra ganha em si mesma valor de ato simbólico: graças à voz ela é exibição e dom, agressão, conquista e esperança de consumação do outro; interioridade manifesta, livre da necessidade de invadir fisicamente o objeto de seu desejo: o som vocalizado vai de interior a interior e liga, sem outra mediação, duas existências. (ZUMTHOR, 1997, p.15)

É imprescindível a experiência com a oralidade no ambiente escolar porque, além de ser uma competência básica do ensino de Língua Portuguesa, ainda garante ao leitor a aproximação com o seu folclore e sua cultura, “termos bastante vagos que só podem ser aplicados [...] a uma definição de oralidade que os ultrapasse, ao englobá-los” (Zumthor, 1997, p. 21). Logo, os pensamentos do teórico que fundamentam a pesquisa estão em consonância com os parâmetros educacionais no que tange à oralidade. Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a prática da declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros) precisa fazer parte da prática e ensino da leitura na escola.

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. (BRASIL, 2016, p. 76, 77)

Nesse mesmo pensamento, Moriconi entende o termo “poeta literário” aquele leitor que desdobra como performer pela sua vocalização pública e da leitura em voz alta. Talvez seja audácia dizer, mas é como se todo poema ganhasse plenitude no seu caráter oral; quer dizer, a oralidade é ao mesmo tempo o ponto de partida e o destino do poema. Cantar uma música ou ler um poema em voz alta de si para si no banheiro não são performance, talvez mero ensaio de performance, uma “semi-performance”, porque a leitura é uma atividade social e individualmente produtiva, nunca um passatempo, dessa forma não pode haver performance solitária (MORICONI, 2009 p. 20).

Ou seja, a oralidade desperta o poeta esquecido da infância, pois poeta não é só aquele que escreve poesias, mas que também as diz, por isso a leitura de poemas ativa o poeta que nós somos, o criador ou a criatura que somos. A pesquisa, nesse sentido, comunga com os

pensamentos de Zumthor (1997) e Moriconi (2009) por compreenderem que poeta não seja considerado apenas o escritor de poesia, mas o leitor que toma a leitura do poema como experiência estética.

Diante da dimensão oral da poesia exposta nos parágrafos anteriores, já foi possível esclarecer o argumento da importância desse aspecto apresentado pela pesquisa. Nessa direção, Zumthor (2002) expõe uma série de teses que esclarecem o valor da voz para o fenômeno poético.

Haja vista a leitura poética que a pesquisa aponta como meio de resgatar a literatura esquecida nos anos finais do ensino fundamental, julguei necessário apresentar essas teses. Para o teórico, elas congregam especificidades e valores da voz essenciais na poesia: 1) a voz é coisa; nesse sentido, a voz possui traços interpretáveis porque implica simbolismo, personalidade, mitologias. A voz é uma manifestação do ser que utiliza o seu órgão, a boca. 2) A voz emana do corpo e volta para ele, assim a voz toma espaço e poder de verdade. A voz é poder. 3) A voz se situa entre o corpo e a palavra, criando significados, dessa maneira a voz é sensibilidade que se liga à linguagem, produzindo significados. 4) Tudo se diz na voz, é pela voz que a memória se faz presente. 5) A voz está associada a questões de sociabilidade, quer dizer, ouvindo ou utilizando a voz, declaramos que não estamos sozinhos no mundo. A voz poética evidencia isso através do eu-lírico: independente de qualquer coisa nós não estamos sozinhos. 6) Voz implica ouvido. A audição é marcada por uma característica extremamente sensorial. Pela audição é possível ouvir a si mesmo e isso é autocomunicação: a voz não só revela o outro, mas também revela o próprio autor da voz.

Diante do exposto, foi possível desenvolver teoricamente a ideia de que a leitura do texto poético é escuta de uma voz. A leitura em voz alta pelo leitor de poesias enriquece seus próprios ouvidos, sensibilizando-os pela linguagem poética, criada com função estética. Ademais esse leitor, que faz uso da performance, ao se utilizar da voz, imprime sensações que podem refletir a organização do que foi lido por intermédio da melodia, do tom, das alternâncias tônicas e átonas, da presença da pontuação, percebidos nos gestos e expressão corporal.

Contudo, a voz toma uma dimensão ainda mais abrangente na visão de Zumthor. Em sua obra *Introdução à poesia oral* (1997), o teórico afirma que os movimentos do corpo são constituídos de uma poética e que a oralidade não se resume apenas à ação da voz, mas se implica em tudo o que, em nós, remete ao outro. Nessa perspectiva, tanto um gesto mudo, quanto um olhar compõem a oralidade.

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

No trabalho com o gênero poema e a poesia na escola devem ser considerados e postos em prática todos os aspectos referentes a esse universo poético: a sensibilização, a oralidade, a estética, o ritmo, o som, o corpo para que a literatura ocupe o seu espaço no ambiente escolar de forma efetiva, pois, de acordo com Paz, “graças à poesia, a linguagem reconquista seu estado original. Primeiramente seus valores plásticos e sonoros, em geral desdenhados pelo pensamento; e, seguida os afetivos; por fim os significativos” (1982, p. 58). Devido a isso, faz-se necessário prosseguir com a ideia de *corpo* que, embora muitas vezes aludida no decorrer do texto, ainda não fora explicitada.

#### 1.7.4 A dramatização: o corpo

Vivemos hoje numa cultura do espetáculo, da imagem, da performance<sup>36</sup>. Logo, como é costume retratarmos, ao entendermos a escola como extensão da sociedade, é essencial abrir as portas para a leitura poética, entendida como espetáculo.

A princípio, a noção de espetáculo está essencialmente ligada à performance. Para Glusberg, performance “*a priori*, (...) essa palavra inevitavelmente tem duas conotações: a de uma presença física e a de um espetáculo, no sentido de algo para ser visto (*spectaculum*)” (1987, p.43). Tendo em vista essa afirmação, a performance pode ser compreendida como um espetáculo visual, no qual o som e as sensações tanto do performer quanto do espectador se fazem presentes. Igualmente, diz Paul Zumthor que “Nossos ‘sentidos’, na significação mais corporal da palavra, a visão, a audição, não são somente as ferramentas de registro, são órgãos de conhecimento” (2002, p. 81).

As reflexões da percepção poética e da experiência estética relacionam-se ao papel do corpo na leitura. O significado de corpo está intrinsecamente ligado aos aspectos sensoriais como explica Zumthor “o corpo é o peso sentido na experiência que faço do texto. Meu corpo

---

<sup>36</sup> A *cultura da performance* na qual menciona Moriconi (2009, p.23) diz respeito à cultura contemporânea. No advento atual elementos como a imagem e a música permeiam a sociedade em forma de espetáculo, elementos esses, preconizados nas origens orais do medievo da poesia lírica.

é materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo” (2002, p. 23). Sendo assim, o texto poético, no que diz respeito aos

[...] movimentos, de que os fonemas resultam, não são, acaso, vibrações de um corpo em situação, ex-pressões de um organismo que responde, com a palavra, a pressões que o afetam desde dentro? Esta pergunta, secundária para a Linguística saussuriana, remete à incancelável presença do corpo na produção do signo poético. (BOSI, 1977, P.41)

Paul Zumthor, em suas perspectivas teóricas sobre o corpo e performance, procura recordar sua infância, revendo as expressões do tempo que ficaram marcadas em seu corpo, e que mais tarde, imprimiriam-se na gênese de suas principais reflexões teóricas. Desde criança, reconheceu todas as vibrações em seu corpo provocadas pelo som de canções entoadas nas ruas pelos cantadores, o que provocava um amontoado de imagens, cores, ritmos, movimentos e vozes que estimulavam nele as mais variadas experiências sinestésicas. É nesse sentido que a teoria da performance contribui para a pesquisa no que diz respeito à oralidade. Segundo Zumthor (2014, p. 38), “Performance se refere de modo imediato a um acontecimento oral e gestual”.

Se, de imediato, a performance é um acontecimento oral e gestual, numa segunda instância a performance ganha sentidos de teatralidade e dramatização. Zumthor (2002) explica que, na performance e na leitura, o corpo se liga ao espaço. Esse espaço onde estão inseridos os sujeitos é ao mesmo tempo um lugar cênico e manifestação da intenção do autor, assim, a condição necessária para que haja teatralidade performancial é a identificação que, segundo o teórico, implica numa ruptura com o ambiente real para que haja alteridade; mais precisamente a situação performancial aparece como uma operação cognitiva fantasmática.

Nessa mesma conjuntura, Moriconi entende que o poema possui particularidades que jogam o leitor em cena, e o poema não existe fora desse aspecto de dramatização.

O poema é um espaço de representação, dramatização do eu. Dramatização no sentido de teatralização mesmo. O eu está no palco. O poema é o palco, teatro de operações metafóricas, linguísticas, lúdicas. Produz imagens, explora repetições brinca com regras de pontuação. Tudo para colocar o eu no palco. (MORICONI, 2009, p. 54)

Nessa moldura, o corpo projeta com força no cenário o valor subjetivo da poesia. A leitura da palavra que toma o corpo e se lança como performance possui esse aspecto de teatralidade, espetáculo, dramatização. A leitura do poema partilha desse aspecto como um

traço definidor fundamental<sup>37</sup>; ou seja, levar a poesia para a sala de aula fora desses aspectos não garante todo seu poder como articulador da língua e de linguagem. Pignatari (2011, p. 9-11) afirma ser o poema “um corpo estranho nas artes da palavra” e que, embora seja a mais praticada das artes, é a menos consumida. O poema é arte praticada porque é um ser de linguagem e, por isso, sensibiliza.

Nesse enquadramento, pensar no poema e na poesia como arte da linguagem numa dimensão da performance torna dinâmico o trabalho com o Gênero na escola. O poema, nesse contexto, abrange possibilidades de linguagem que dialogam com outros códigos possíveis como o plástico e o cinético (som, luz, sombras, espaços) e o háptico, como texturas vocais, perspectivas, espacialidades. Nessa dimensão a poesia se concretiza, já que no ambiente escolar não basta uma atuação focada na individualidade, mas é necessário que seja performatizada na relação com os demais.

### 1.7.5 O ritmo e a melodia

Conforme já foi explicitado nos tópicos anteriores, observou-se que o poema só existe enquanto lido, sendo assim, o estudo do ritmo do poema ajuda a esclarecer o contexto de leitura poética nesta pesquisa. Nas palavras de Otavio Paz o poema tem seu fundamento no ritmo.

O poeta encanta a linguagem por meio do ritmo. Uma imagem suscita outra. Assim, a função predominante do ritmo distingue o poema de todas as outras formas literárias. O poema é um conjunto de frases, uma ordem verbal, fundados no ritmo. (PAZ, 1982, p. 68)

O estudo sobre o ritmo fundamenta uma leitura de fruição. Assim, parti do princípio de que versa Paz “O ritmo não é medida – é visão de mundo” (1982, p.71). O ritmo, então, está associado à performance, uma vez que, por ela, cada leitor cria sua visão de mundo e suas próprias interpretações da leitura do texto literário, ocasionando também interpretações várias pela recepção dos ouvintes.

A poesia, pelo seu caráter oral, desperta o ritmo escondido nos versos (nas palavras, nas pausas, nas interjeições, no som) e provoca a sensibilidade. Além disso, trabalha a

---

<sup>37</sup> Zumthor (2002, p. 42) afirma que a poesia cria uma situação performancial na relação entre língua e linguagem.

respiração, ou seja, envolve órgãos; não fortuitamente o coração pulsa alternando entre batidas e pausas. No exercício da performance, o ritmo parte da respiração, passa pela gesticulação e aos movimentos do corpo que estão condicionados a ele. Neuza Sorrenti retrata essa característica do ritmo como um jogo sonoro.

Costumamos dizer que o coração tem um ritmo, porque ele pulsa alternando batidas e pausas. O ritmo de um poema é conferido, principalmente, pela alternância regular de sílabas fortes (tônicas) e fracas (átonas). Assim, cada poema-corção realiza seu jogo rítmico. (SORRENTI, 2009, p. 73)

Tendo em vista essa relação poema-ritmo-performance, o ritmo está ligado à essência da poesia, tanto na sua vinculação à oralidade quanto ao lirismo.

Reportando ao pensamento de Moriconi sobre a essência da poesia enquanto oralidade, o mesmo descreve que “A poesia enraizada nas origens orais do medievo é poesia essencial” (2009, p. 23). Entendo que seja essencial porque ela fornece performance e formas de discurso como os sentimentos, pensamentos e expressão de uma língua.

Por outra vertente, Moriconi esclarece que o gênero lírico é grande responsável pelo prazer da leitura da poesia. Como *expressão lírica*, é possível subentender performance já que o termo é compreendido como gênero que expressa a apreensão imediata do mundo por um eu que vê e sente por meio da criatividade e que, pelo ritmo pausado e acelerado da fala solene ou burlesca, produz prazer (2009, p. 17).

Deste modo, no ponto de vista do autor, o lirismo e a oralidade se estruturam no ritmo pelo aspecto sonoro e musical. Seguindo esse panorama, ele justifica esse aspecto do ritmo promovendo um paralelo entre o prazer do brasileiro contemporâneo pela arte musical e fazendo menção às características da poesia medieval. Ou seja, o prazer propiciado pela poesia está condicionado aos aspectos do ritmo, agregado à oralidade e à expressão lírica, uma vez que o fazer poético transita facilmente do ritmo para o compasso musical.

Haja vista esse caráter de leitura por fruição, estética, prazer e performance, o ritmo na leitura poética é uma arma de sedução utilizada pelo performer, como lembra Paz (1982). Por meio do ritmo, aprecia-se a individualidade do performer e o encanto da linguagem porque o ritmo, além de ser sentido, ele diz algo. Octavio Paz explica:

A célula do poema, seu núcleo mais simples, é a frase poética. Porém, diferentemente do que acontece com a prosa, a unidade da frase, o que a constitui como tal e forma a linguagem, não é o sentido ou direção significativa, mas o ritmo. (...) Todo ritmo é sentido de algo. (1982, p. 61).

Com efeito, a melodia também caracteriza o universo da performance poética, pois ela assegura a cadência dos versos e o tom no qual se deseja expressar a palavra do texto. A melodia garante o efeito sonoro da leitura do poema, entre tons baixos e altos, marcando o seu compasso, que se transfiguram em expressões, sejam elas da voz ou do corpo. Essa expressividade proveniente da melodia, da voz ou canto garante o encontro dos afetos da alma, segundo a diversidade de cada um, em suas próprias modulações<sup>38</sup>.

A fruição da leitura literária poética está condicionada às relações entre música e poesia, entre som e palavra, pois “não só as palavras atuam na realização do ritmo no poema” (SORRENTI, 2009, p.74). Por isso, na performance, podemos identificá-la como uma atividade poético-musical-artística, onde podem ser incorporados elementos sonoros aos poemas lidos, podendo ser sussurros, gritos, risos, murmúrios, repetições e, ainda, objetos e instrumentos musicais melodiando a leitura. Além dos “elementos relacionados à fala, (...) os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.” (BRASIL, 2016, p. 143) acompanham a melodia e o ritmo produzidos na performance. Essa leitura realiza a magia de instaurar-se na lembrança do leitor, tornando-a viva no tempo pela sensibilidade explorada. Zumthor (2002) defende essa ideia de leitura pelo fato de ele mesmo ter vivido essa experiência na infância e que retorna sempre em sua memória. Em *Performance, recepção e leitura*<sup>39</sup>, o pesquisador relata essa experiência:

A canção do ambulante de minha adolescência implicava, por seus ritmos (os da melodia, da linguagem e do gesto), as pulsações de seu corpo, mas também do meu e de todos nós em volta. Implicava o batimento dessas vias concretas, em um momento dado; e em alguns minutos esse batimento era comum, porque a canção o dirigia, submetia-o à sua ordem, a seu próprio ritmo. (ZUMTHOR, 2002, p. 39)

Assim, é possível a compreensão de que melodia e ritmo sejam responsáveis pela garantia de uma leitura que alcança o público, fazendo com que todos vivam essa experiência leitora devido a articulações estéticas. No ambiente escolar, esses elementos são propícios, haja vista sua dimensão coletiva, mesmo quando alguém atua como solista, pois a melodia revela o poder de expressão “por excelência, posta entre o difuso do sentimento e o articulado da frase, a melodia traz o poema de volta à sensibilidade ao mesmo tempo em que leva o discurso ao esplendor da predicação” (BOSI, 1977, p.97).

<sup>38</sup> Trecho de Confissões, X, 33 apud Bosi (1977, p.94).

<sup>39</sup> ZUMTHOR, Paul. Performance, recepção, leitura. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

Dentro desse panorama, interessa para a pesquisa o resultado final de instigar os alunos à leitura literária. Para isso é preciso sensibilizar, proporcionar o prazer e o vislumbre; especificamente, promovendo vínculos entre sujeitos e comunidade. Logo, entendemos que não basta a atuação individual, mas a relação entre os sujeitos na qual a melodia, o ritmo e o ambiente propícios ao poema (em atuação performática) garantem essa função.

## **2 APRESENTAÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO**

Um trabalho que explora a experiência da literatura, os aspectos subjetivos e o mundo empírico como este, exige cautela na preparação e execução das propostas para que o objetivo final seja alcançado. Este capítulo pretende expor de maneira detalhada o percurso na/para a metodologia aplicada, bem como os métodos utilizados. Confesso que foi um caminho trilhado com muito cuidado, desafiante, que exigiu reflexões em embasamentos teóricos e metodológicos para ressignificar a prática com o ensino literário e poético no ambiente escolar dos participantes da pesquisa. Portanto, é imprescindível a exposição das etapas envolvidas na metodologia e a dissertação sobre a trajetória interventiva; nesse sentido, visando esse reconhecimento, serão discorridos neste capítulo: I) os aspectos metodológicos, preposições sobre metodologia e método adotados; II) o diagnóstico do problema refletido na pesquisa; III) o perfil da comunidade escolar e da turma; IV) a apresentação do corpus utilizado na prática de intervenção; V) e as particularidades da proposta de ação da intervenção.

### **2.1 Aspectos metodológicos gerais**

Como orientação do programa ProfLetras, na busca pelas causas do problema de modo possível e prático, com investigação e coleta de dados, e numa posterior intervenção com base nos estudos realizados, o método científico utilizado aqui é a pesquisa-ação-participante. Gil (1991, p.31, 36) compreende por pesquisa-ação-participante o envolvimento de pesquisadores e pesquisados no processo de pesquisa, nesse sentido, distanciando-se dos princípios da pesquisa científica acadêmica, pois envolve a ciência popular (posições valorativas derivados

do senso comum) e a ciência dominante – a teoria. Esse tipo de pesquisa se dá como um processo aberto; é uma cultura de análise, uma pesquisa que permeia práticas capazes de desenvolver um método de problematização, de análise e de investigação no decorrer do processo, objetivando respostas – mesmo que parciais – ao problema.

Diante do caráter empírico, da observação e da experiência poética, enfoques da pesquisa, visando à humanização e à construção de vínculos entre os sujeitos e a comunidade, compreendeu-se que se trata de um trabalho de convivência e trocas de experiências que exigem colaboração entre o pesquisador e o pesquisado - o participante, bem como os demais. Por meio dessa reflexão, entende-se esta pesquisa como colaborativa, pois é uma pesquisa na qual o participante é a voz e está como parte fundamental da tessitura na investigação, em outras palavras, é uma pesquisa que requer colaboração porque é pautada no diálogo entre os participantes, como afirma Pimenta (2005, p. 15).

Para isso, nos pressupostos da pesquisa-ação-participante, a investigação no decorrer da pesquisa foi orientada por uma abordagem qualitativa no que se refere aos procedimentos de levantamento, registro e análise dos dados para a consecução dos objetivos da pesquisa. Considerando o gênero poesia como catalisador da prática e experiência literária (o seu valor subjetivo e de fruição estética como propõe a pesquisa) por meio da performance, apliquei, no decorrer da pesquisa, seja nos aspectos das sondagens para levantamentos de dados, seja para a análise dos resultados uma abordagem quase exclusivamente qualitativa, uma vez que ela “[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.” (MARCONI e LAKATOS, 2011, p. 269). Haja vista os diversos métodos adotados na aplicação do plano de ação, o uso de uma abordagem qualitativa foi fundamental por ser esta um encontro de processos: a interpretação de dados e a análise, pois, como aborda GIL (2008), não há como separar os dois processos. Nesse sentido, julguei que esse tipo de abordagem atenderia às perspectivas e objetivo final da pesquisa na leitura de dados.

A opção pelo caráter qualitativo (e exploratório)<sup>40</sup>, segundo Gil (2008, p. 45), opção necessária para a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social e investigações a serem realizadas no âmbito das mais diversas ciências sociais, deu-se em decorrência do objetivo da pesquisa, já que a interação entre pesquisador e aluno-participante

---

<sup>40</sup> De acordo com Gil (2008, p.27) o uso de pesquisas exploratórias é importante por que elas têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

é de suma importância. Dessa forma, a julgar que os participantes são alunos que necessitam de atenção, proximidade física e de diálogo devido à idade – jovens-adolescentes –, considerando que o trabalho aconteceria no meio social-humano, orquestrarei uma aplicação por meio da pesquisa qualitativa.

A pesquisa apresentada está situada no âmbito da alfabetização e do letramento, com foco no letramento literário, permeado pelas noções de texto poético, estratégias de leitura e no gênero textual (poema); encontra-se, assim, inserida em um campo de pesquisa com sustentação qualitativa, exploratória e aplicada. Entende-se como característica fundamental de uma pesquisa aplicada “o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para aplicação imediata numa realidade circunstancial” (GIL, 2008, p. 27).

Cabe ressaltar que o objetivo de atestar o problema declarado e os resultados obtidos após a intervenção e as técnicas de obtenção de dados foram embasados em pressupostos teóricos conceituados como um conjunto de preceitos e processos de que serve uma ciência. Conforme MARCONI E LAKATOS (2003) orientam, a técnica de coleta de dados foi elaborada tendo em vista a observação direta extensiva e observação direta intensiva.

## **2.2 Onde está a poesia? E a leitura literária? Diagnosticando o problema**

Neste subtópico, trato de discorrer sobre o processo de diagnóstico acerca do problema exposto e referido como atenuante causa de desgosto e desuso da leitura literária nos finais do ensino fundamental.

Por meio das técnicas de pesquisa expostas anteriormente, entendi que a exploração do problema e sua intervenção seriam mais eficazes, já que buscariam, nas particularidades, enfatizar a observação e a interpretação de dados obtidos de maneira mais fiel.

No uso das considerações apresentadas, práticas diagnósticas foram desenvolvidas viabilizando a obtenção de dados e aferindo o problema de deficiência nas esferas relativas ao texto poético no que concerne o ensino fundamental nos anos finais no contexto escolar da Escola Estadual Lauro Machado.

A partir dos pressupostos da observação direta extensiva, o instrumento utilizado para a obtenção dos dados que diagnosticaram o problema foi o questionário. Já pelos pressupostos

da observação direta intensiva, a técnica utilizada foi a observação dos alunos no processo de aplicação do trabalho diagnóstico, ouvindo-os, vendo-os e examinando o comportamento desses sujeitos.

Refletindo sobre a hipótese do rompimento com a leitura literária e poética na passagem dos ciclos dos anos fundamentais, houve a necessidade de averiguar o comportamento dos alunos frente à experiência com essa leitura nos dois ciclos. Para isso, em meados do mês de dezembro de 2018, iniciei o processo de diagnóstico. Logo, foi necessário dividir a aplicação diagnóstica em dois momentos: um primeiro momento com os alunos dos anos iniciais e no segundo momento, alunos dos anos finais. Os alunos dos anos finais foram estudantes da turma do 8º ano, na qual lecionei no decorrer do período anual letivo. No que concerne aos alunos dos anos iniciais, a técnica foi aplicada para duas turmas do 5º ano.

A motivação da escolha dessas turmas (5º anos) se deu por serem elas as quais eu estaria lecionando e aplicando a intervenção da pesquisa<sup>41</sup>. Ressalto que, por mais que a intervenção fosse realizada em apenas uma das turmas, a intenção naquele momento foi de averiguar o problema, nesse sentido, independe da escolha da turma uma vez que o problema está instituído no ciclo como um todo e não apenas em um ano escolar específico. Esclarecendo melhor, concluí que a proposta de utilizar as três turmas para obtenção de dados diagnósticos consistiu em uma necessidade e uma vantagem na investigação do problema que permeia os ciclos do ensino fundamental do referido espaço escolar, por conseguinte, endossando exatidão para os rumos da pesquisa.

Retomando os princípios da observação direta extensiva, o uso do questionário como instrumento para obtenção de dados possui uma série de vantagens<sup>42</sup>: economiza tempo; obtém grande número de dados; atinge maior número de pessoas simultaneamente; obtém respostas mais rápidas e mais precisas; há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis. Além disso, o questionário aplicado nas turmas apresentava uma linguagem clara e específica para cada uma delas, uma vez que os públicos eram de idades diferentes. Foi preciso limitar a quantidade de perguntas do questionário, pois procurei focar

---

<sup>41</sup> Na passagem de um ano para o outro aconteceu de haver remanejamento de alunos nas turmas, por isso foi aplicado o trabalho diagnóstico nas duas turmas, apesar de a intervenção ser aplicada em apenas uma delas. Contudo, em critérios de coleta de dados, a mediação utilizada nas duas turmas garantiu o aspecto de diagnosticar o problema abordado pela pesquisa de maneira mais fiel.

<sup>42</sup> MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 201, 202.

em perguntas abertas, as quais os alunos teriam possibilidade de conceder respostas mais profundas e precisas, utilizando uma linguagem própria e emitindo opiniões.

Com efeito, dando prosseguimento, primeiramente será exposto o trabalho diagnóstico realizado com os alunos das duas turmas dos anos iniciais; e após, a observação relacionada à turma dos anos finais. De imediato, saliento que, dos 61 alunos provenientes das duas turmas, no dia da aplicação do trabalho estavam presentes 56.

### **2.2.1 Diagnóstico 1: anos iniciais**

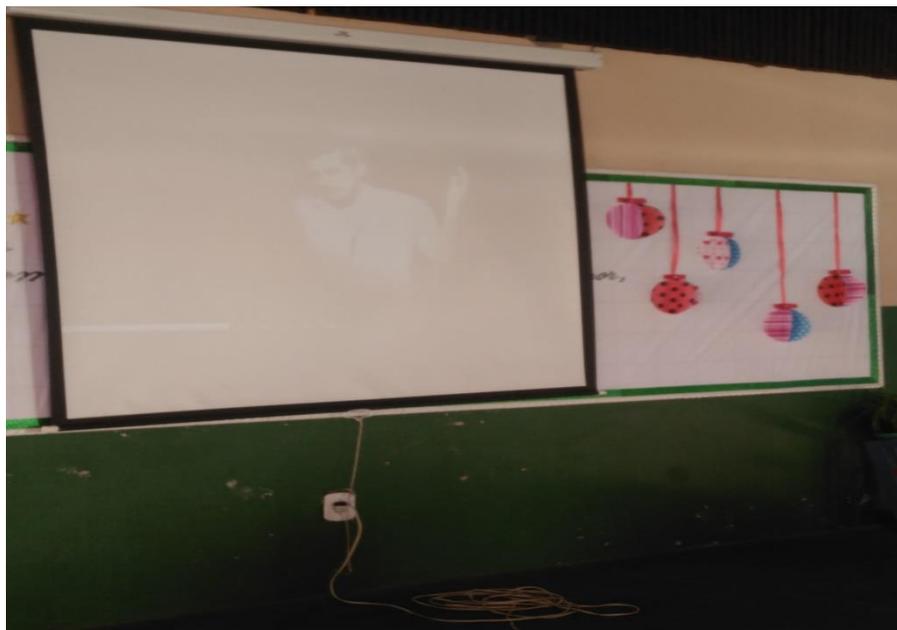
O trabalho com as turmas do 5º ano iniciou-se por meio de um convite informal oral na sala de aula, onde me apresentei aos alunos como o futuro professor de Língua Portuguesa da turma, no 6º ano. Em seguida, eles foram convidados para participarem de um momento literário no pátio. As duas turmas se juntaram no pátio onde expus a pesquisa, expliquei sobre o programa Profletras e apresentei o gênero literário, a partir de então elas já estavam sendo observadas. O momento literário foi dividido em duas etapas: 1º) apresentação do gênero poesia e leituras de poema, 2º) apresentação e aplicação do questionário.

No primeiro instante, a apresentação do gênero foi exposta oralmente aos alunos. Ao serem interrogados se eles gostavam de poesia, muitos se demonstraram entusiasmados levantando mãos, batendo palmas, ou gritando que sim – apenas alguns se demonstraram quietos quando interrogados. Depois, uma pergunta retórica foi sugerida a eles: para que serve a poesia? A intenção neste primeiro encontro foi sensibilizar os alunos, comovê-los, fazê-los pensar e inquietá-los frente a esse encontro iminente com a leitura poética. Dentro desse contexto foi apresentado um vídeo projetado em datashow que supostamente responderia à pergunta. O vídeo<sup>43</sup>, representado pela FIG. 1, apresenta um ator que, por meio de um testemunho, constata e responde à pergunta ao afirmar que a poesia e a arte servem para dar esperança e abençoar pessoas, que o sentido da poesia é dar sentido à vida de alguém.

---

<sup>43</sup> Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Figura 1 - Vídeo / diagnóstico



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

No decorrer do vídeo, os alunos prestavam atenção na performance do ator que procurava sensibilizar o público. A performance produziu lágrimas em alguns alunos e, perguntado se haviam gostado, eles responderam que sim, alguns que acharam bonito e emocionante.

Dando continuidade, apresentei aos alunos o poema *Tratado geral das grandezas do ínfimo*, de Manoel de Barros. A leitura do poema aconteceu através dos três tipos de performance referenciadas por Zumthor<sup>44</sup>: leitura silenciosa e individual, leitura oral (em áudio) e performance ao vivo (oral e visual). Ocorridas uma após a outra, a intenção era apenas que os alunos lessem, sem que houvesse comentários por parte do pesquisador para que não os influenciasse nas respostas do questionário. No entanto, alguns aspectos foram observados durante cada leitura.

---

<sup>44</sup> ZUMTHOR, 2002, p. 69.

Figura 2 - Leitura silenciosa / diagnóstico



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Durante a leitura silenciosa e individual os alunos se demonstraram inquietos, alguns liam mais rápido ocasionando conversas entre eles, já outros demoravam mais e até reliam o poema. Certas palavras do poema que não constavam no glossário e que tinham dúvidas, alguns perguntavam o significado tanto ao professor pesquisador quanto aos colegas.

Já a FIG. 3, reporta ao instante em que o poema em áudio estava sendo lido. Os alunos foram convidados a fecharem os olhos no decorrer da leitura para que percebessem os aspectos sonoros tanto da voz como dos elementos que compunham a performance (o ritmo, a melodia, sonoplastia). Nessa leitura todos a realizaram em total silêncio, alguns franziam a testa, outros sorriam, atentos à leitura.

Figura 3 - Leitura em áudio / diagnóstico



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Por fim, a terceira leitura foi apresentada por meio da performance completa. Utilizando-me da teatralização, compartilhamos da leitura performatizada do poema, acompanhada de elementos visuais e sonoros. Enquanto fruía a leitura, os alunos sorriam manifestando prazer e animação.

Figura 4 - Leitura encenada / diagnóstico



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Finalizada a primeira etapa do momento literário, pautada pelos aspectos da observação direta intensiva, os alunos tiveram acesso ao questionário. Para que o respondessem, os alunos foram para a parte externa da escola afim de que se sentissem livres para analisar as perguntas e responde-las sem constrangimentos.

A seguir, passemos à análise das perguntas e respostas obtidas por intermédio do instrumento de diagnóstico aplicado, o questionário<sup>45</sup>.

De início, tratarei sucintamente de apresentar o questionário, sua composição e os objetivos das perguntas propostas para depois passarmos à análise das respostas. O questionário foi redigido em uma linguagem simples e clara para atender às especificidades do alunado infantil, contendo apenas oito perguntas, sendo, a maioria delas, perguntas abertas. Busquei iniciar o questionário com perguntas mais gerais: “Gosta de ler?”, “Gosta de ler poemas?”, “A escola te ajudou a gostar de ler?”. Depois as perguntas passaram a ser mais direcionadas à experiência do aluno com a leitura poética no decorrer dos anos iniciais: “Participaram de eventos literários?”, “Sua professora levou poemas para a sala de aula?”, “Já declamou poemas?”, “Lembra-se de algum poema que já leu?”. E, por último, as perguntas fizeram referência ao momento anterior, das leituras do poema de Manoel de Barros: “Qual

<sup>45</sup> Ver apêndices 2 e 3.

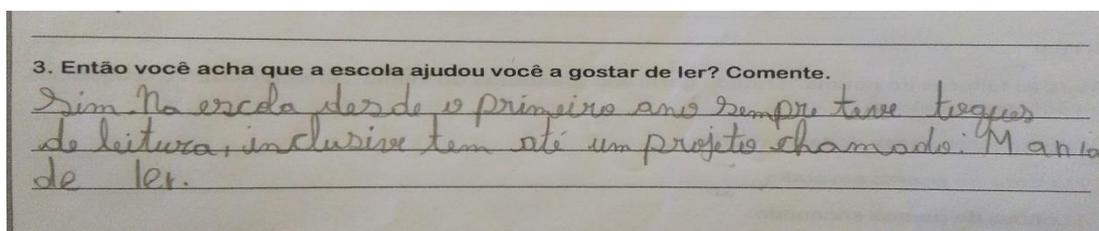
você mais gostou?” “Redija um parágrafo explicando porque você gostou mais, seus sentimentos...”.

As perguntas do questionário seguiram uma progressão lógica e gradativa para que os sujeitos pudessem entender, sentindo-se à vontade para respondê-las. A ideia com esse procedimento foi de buscar respostas quanto ao gosto dos alunos pela leitura literária e poética, se haviam tido experiências com esse tipo de leitura e quais experiências eram essas, bem como compreender qual o tipo de leitura que mais agradava esses sujeitos (a leitura silenciosa, oralizada ou encenada). Com efeito, as respostas garantiram o diagnóstico, até esse momento, como denota a análise a seguir.

Partindo da premissa da abordagem por meio da observação direta extensiva do questionário aplicado, o gosto pela leitura é evidente nos alunos. Quase a totalidade dos alunos<sup>46</sup> respondeu gostar de ler por ela provocar a imaginação, por meio dela adquirir conhecimento e aprender coisas novas, além de afirmarem que “a leitura nos faz viajar”, resposta de grande parte dos alunos. Nesse mesmo rumo, eles fizeram o julgamento da leitura poética; um hábito prazeroso, emocionante, que proporciona “viagens” e imaginação.

O gosto pela leitura está relacionado ao fato de a escola evidenciar a leitura literária por meio de eventos que, conforme responderam, foram eventos que ocorreram várias vezes no decorrer do ano, que lhes provocaram o gosto e o hábito da leitura. Momentos esses, descreve o aluno na FIG. 5, de leitura e apresentações realizados dentro do projeto da escola. Entretanto, ao responderem como se dava o trabalho com os poemas na sala de aula, foi perceptível certo tratamento com o gênero: a poesia era tratada, na maioria das vezes, de forma utilitária, com outros fins alheios ao da vivência literária, um dos grandes problemas no tratamento com a poesia na escola conforme já apontava Sorrenti (2009)<sup>47</sup>.

Figura 5 - Excerto / escola e gosto pela leitura



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

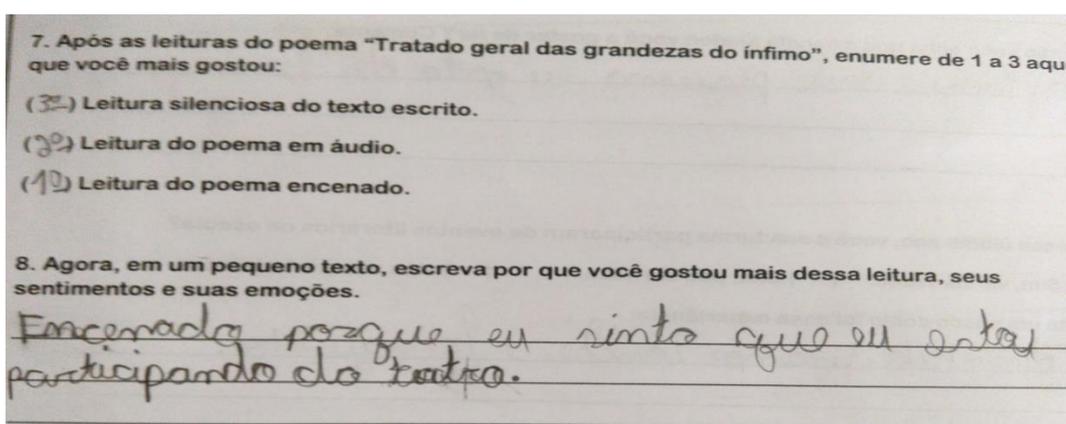
<sup>46</sup> Apenas seis dos 56 alunos responderam não gostar de ler.

<sup>47</sup> SORRENTI, 2009, p. 17-20.

Sobre a oralidade, a turma se dividiu, uma vez que muitos relataram gostar de oralizar poemas por meio de declamações e apresentações; outra grande parte disse nunca ter declamado ou participado de situações de exposição oral por vergonha ou timidez. Contudo, a maioria dos alunos se lembrou de poemas com os quais tiveram algum tipo de contato, o que traduz que, embora esses alunos não tivessem muita experiência oral com a poesia, a experiência poética foi garantida por outros meios.

Analisando as respostas da segunda parte do questionário, indagados sobre as leituras do poema *Tratado geral das grandezas do ínfimo*, os alunos sequenciaram as leituras que mais gostaram. Quase unânime, as respostas sequenciadas foram: 1º- leitura do poema encenado, 2º- leitura do poema em áudio, 3º- leitura silenciosa do texto escrito. Questionados sobre os motivos, muitos disseram “porque foi divertido e engraçado”, “ajudou a entender melhor”, “me deu um sentimento de alegria”, “foi diferente”, “foi criativo”. A FIG. 6 revela, nas palavras de um dos alunos, o segredo da leitura por meio da performance: “porque eu sinto que estou participando do teatro”, ou seja, a performance favorece a leitura para outros e os atrai. Essa fala, revela o poder da performance que coloca a poesia em outro âmbito – próximo do seu sentido real - que impele o sujeito a uma participação mais integral, cognitiva, mas também física, corporal, envolvendo todos os sentidos. Além disso, todas as afirmativas dos alunos acerca da leitura exibem as características de uma leitura performática, como era de interesse.

Figura 6 - Excerto / poema encenado



7. Após as leituras do poema “Tratado geral das grandezas do ínfimo”, enumere de 1 a 3 a que você mais gostou:

(3) Leitura silenciosa do texto escrito.

(2) Leitura do poema em áudio.

(1) Leitura do poema encenado.

8. Agora, em um pequeno texto, escreva por que você gostou mais dessa leitura, seus sentimentos e suas emoções.

Encenada porque eu sinto que eu estou participando do teatro.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Assim, diante das análises, concluiu-se que a prática literária até o momento nesse nível de ensino tem garantido o prazer e o gosto da leitura, muito embora o tratamento com o texto poético careça em várias de suas especificidades, como a da fruição. Concluiu-se

também que o trabalho com a oralidade necessitava ser aprimorado com a pesquisa e, por fim, concluiu-se que a experiência poética e estética por meio da performance constitui uma maneira prazerosa para os alunos-participantes no desenvolvimento da pesquisa com a leitura de poesias.

### **2.2.2 Diagnóstico 2: anos finais**

O trabalho proposto para obtenção do diagnóstico com a turma do 8º ano foi através do método da observação direta extensiva, utilizando-se do questionário como ferramenta para esse fim. Da turma de 36 alunos, foram observados 30, uma vez que houve seis alunos faltosos. O questionário aplicado contém as mesmas características do questionário explicitado anteriormente dos anos iniciais, contudo o número de perguntas proposto para essa turma corresponde a 11.

Na aula anterior à aplicação do questionário, foi necessário explicar aos alunos o objetivo da aula seguinte (sobre a pesquisa, o objetivo, a intencionalidade, a ferramenta de uso, o gênero) e convidá-los a responderem ao questionário, uma vez que eles não fazem parte da turma na qual seria aplicada a intervenção; mas, por fim, todos se mostraram animados e dispostos para execução do trabalho.

Analisemos a disposição e o teor das perguntas do questionário<sup>48</sup>.

As perguntas seguiram uma progressão lógica, procurando saber do aluno o seu interesse pela leitura, se gosta de ler, qual tipo de leitura mais agrada a eles, se gostam de ler poesias e se sentiam prazer na leitura poética. Depois as perguntas foram direcionadas à leitura no ambiente escolar: se havia eventos literários na escola; se a escola proporcionou a eles o gosto e prazer pela leitura; como se dispunham as aulas de leitura dentro das aulas de língua portuguesa; se o hábito de leitura desses leitores havia mudado no decorrer dos ciclos escolares; no que tange à oralidade, se eles já gostavam de oralizar poemas; e por fim, foi solicitado um trecho de algum poema que viesse à lembrança.

O que foi analisado e exposto até agora (as perguntas e as respectivas respostas dos alunos) já garantiria o resultado diagnóstico. Porém, analisando de maneira qualitativa as respostas, quando perguntado aos alunos em relação ao gosto pela leitura, a resposta “mais ou

---

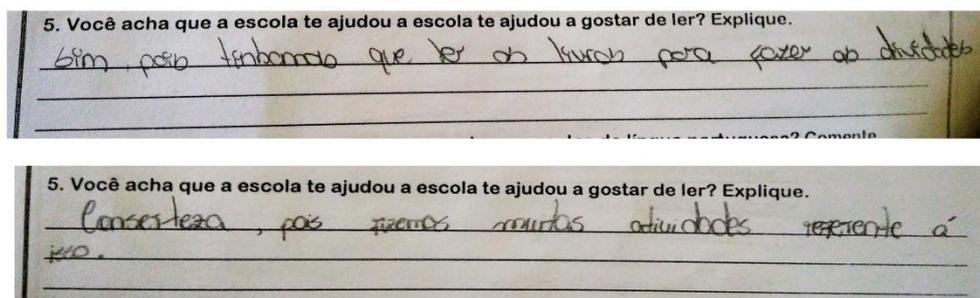
<sup>48</sup> Ver apêndices 4 e 5.

menos” prevaleceu em relação às demais. Explicaram esse termo utilizado dando vários motivos, mas o motivo que parece ter sobressaído estava em respostas como “depende pra quê”. Foi possível entender que a leitura literária, nesse contexto, tem acontecido no ambiente escolar para objetivos específicos solicitados pelo professor ou pela instituição escolar, desvirtuando-a do sentido da literatura.

Dando prosseguimento, foi possível concluir também que a prática da leitura literária nos anos finais no que tange à interação e à leitura no âmbito coletivo (por meio de eventos e apresentações literárias) acontece, porém, poucas vezes. Esses eventos são considerados “experiências legais” no ponto de vista dos alunos por se tratarem de momentos para discussão e partilha de experiências literárias entre os colegas.

Sobre a escola proporcionar o gosto pela leitura, as opiniões se dividiram. Contudo a compreensão de leitura exposta pelos alunos desvirtuava do sentido compreendido sobre literatura, conforme apresenta a FIG. 7.

Figura 7 – Importância da escola para a leitura



Fonte: Compilação/ arquivo pessoal do pesquisador.

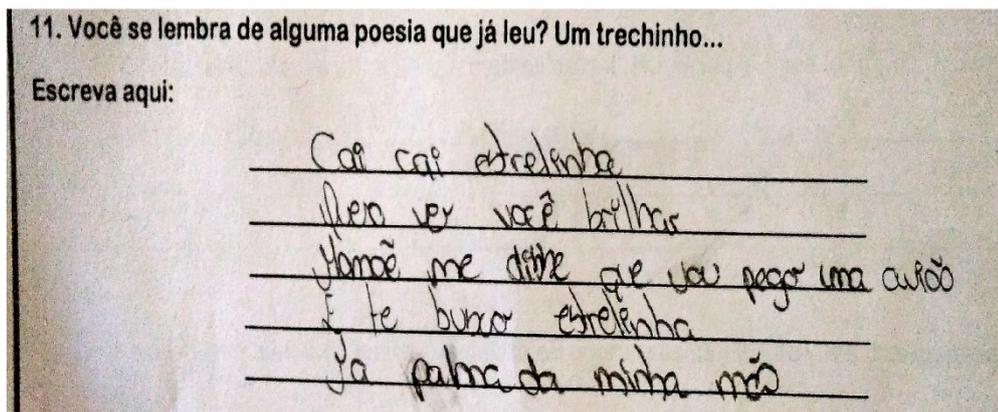
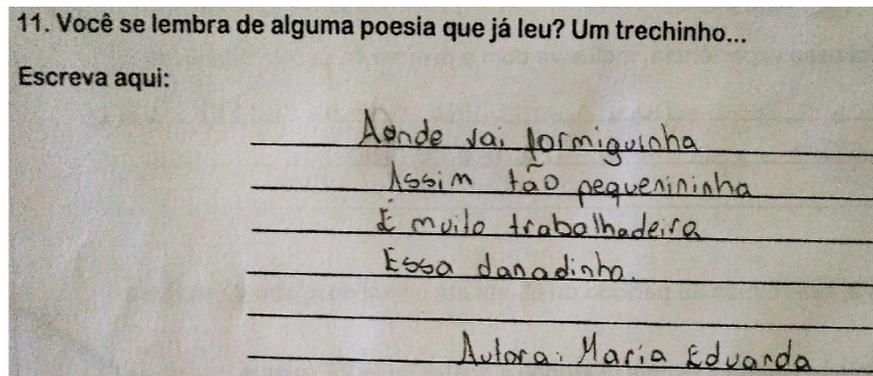
Podemos notar com facilidade que as respostas apontaram uma prática de leitura literária com finalidades que destoam da fruição estética; poucos alunos citaram a leitura como método para obter conhecimento ou imaginação. Conforme afirmaram, a aula destinada à leitura acontecia uma vez na semana, enquanto as outras eram voltadas para conceitos gramaticais e/ou outros estudos da disciplina de Língua Portuguesa.

Questionados sobre o hábito de leitura, metade dos alunos pontuou que esse hábito houvesse aumentado no decorrer dos anos do ensino fundamental. Os que responderam que o hábito diminuiu partiram do fato da escola não obter obras que lhes agradassem. Na mesma conjuntura, sobre o hábito de leitura, aproximadamente todos os alunos responderam ter esse exercício em casa em detrimento do espaço escolar, relatando diversas causas como: “O tempo da escola é pouco”, “Porque em casa é um lugar mais calmo”, “Na escola eu tinha

outras coisas para fazer”. As respostas denotam a dificuldade da escola com o trabalho literário, até mesmo porque poucos alunos se lembraram de citar o projeto de leitura da escola “Mania de ler”. Quase a totalidade dos alunos afirmou que professores trabalharam com leitura poética, mas novamente na ótica da utilidade do poema, como pretexto para realização de perguntas.

Já nas últimas perguntas do questionário, um fato instigante: indagados se eles já haviam oralizado algum poema ou participado de apresentações literárias, grande parte dos alunos respondeu que sim, mas que sentiam muita vergonha e ficavam ansiosos. Finalmente, quando solicitado um trecho de algum poema de que se lembravam naquele momento, poucos conseguiram lembrar e os que lembraram expuseram poemas como:

Figura 8 - Trechos de poemas /diagnóstico



Fonte: Compilação/ arquivo pessoal do pesquisador.

Como é notável, os poemas expostos pelos alunos são compreendidos como poemas infantis, tanto pelo teor do texto como pelo fato de serem poemas culturalmente utilizados para as crianças do ensino fundamental dos anos iniciais. Além desses, explicitados pelas figuras, poemas da cultura popular infantil como “Minha enxadinha” e “As borboletas” também foram citados.

Logo, ao concluir a prática de diagnóstico, atestei que as aulas e os momentos destinados à leitura literária na escola não abrangiam, até àquele momento, as potencialidades da literatura, uma vez que elas se pautavam em interesses equivocados da leitura, que não os da experiência entre texto-leitor-mundo. Esse acontecimento parece ter produzido leitores “mediócras”, não no sentido pejorativo da palavra, mas como eles mesmos expuseram: leitores “mais ou menos”.

Concluí, ainda, que a leitura compartilhada, bem como a leitura oralizada era falha, já que a maior parte dos alunos relatou realizar leituras em casa, ou seja, uma leitura individual, solitária e uma experiência incompleta <sup>49</sup>do poder da literatura, justificando a carência do projeto “Mania de ler” <sup>50</sup>nas atribuições da leitura literária. Não obstante, também percebicarente o trabalho com poesia na escola; embora os alunos afirmem gostar de ler, o tratamento com a leitura poética parecia ter esbarrado na sistematização da linguagem, sufocando a imaginação criadora dos alunos, como contextualiza Sorrenti (2009, p. 18), não atribuindo os aspectos da humanização e nem contribuindo para o letramento literário.

Arrematando, por fim, averiguou-se que a poesia e a experiência da leitura poética se não estavam presentes, pelo menos se distanciavam dos alunos com a passagem dos anos do ensino fundamental II, uma vez constatado que não se recordavam de poemas ou leituras poéticas senão aqueles com os quais tiveram experiência na infância, nos anos iniciais.

Interessante observar, comparando as duas análises, alguns pontos específicos e ainda algumas conclusões quanto ao diagnóstico do problema.

1º) Havia uma diminuição do gosto pela leitura do 5º para o 8º ano, muito em decorrência do tempo disponibilizado para a literatura nas aulas de língua portuguesa;

2º) O trabalho com o texto poético parecia diminuir em direção aos anos finais do ensino fundamental pelo fato dos alunos se recordarem apenas de leituras poéticas da infância; o que demonstrou que o lúdico, o jogo e a arte possibilitados pela leitura poética concentravam-se nos anos iniciais da vida escolar desses alunos. Porém, aparentou ser um gênero que agradava aos alunos dos dois níveis, mesmo que na sua prática as especificidades da literatura não estivessem sendo contempladas;

3º) Os eventos literários no ambiente escolar tendiam a diminuir de um ciclo para o outro, uma vez que a prática de leitura literária nos anos finais era em sua maior parte realizada em casa, mediante uma leitura individual, não beneficiando o prazer da convivência e dos vínculos sociocomunitários;

---

<sup>49</sup> ZUMTHOR, 2002, p. 69.

<sup>50</sup> O referido projeto é apresentado adiante neste texto, a partir da página 68.

4º) Com relação à oralidade - competência da disciplina de língua portuguesa tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais - o trabalho desenvolvido na escola parecia não estar alicerçado, necessitando de aprimoramento;

5º) A leitura poética realizada por meio da performance agradava ao público participante da pesquisa, além de ser prática que capaz de enriquecer o projeto de leitura da escola.

Conseqüentemente, diante dos dados estruturados e da análise apresentada, foi possível diagnosticar uma ruptura com a prática literária (poética) na passagem dos anos iniciais para os anos finais, atestando as observações previamente realizadas pelo pesquisador: a leitura literária nos anos finais tende a diminuir e até a se engessar quando se refere à prática literária poética, que toma rumos opostos ao da experiência, da fruição, da sensibilidade; tornando-se assim, uma leitura que não contribui para a formação humana e leitora do aluno.

Após o exposto, diagnostiquei o problema e que o mesmo necessitaria de uma intervenção para que o letramento literário fosse alcançado pelos alunos e que pudesse trazer contribuições para a formação desses sujeitos.

### **2.3 Apresentação do espaço comunitário e escolar: o campo de pesquisa**

A apresentação do que chamo aqui como “campo de pesquisa”, refere-se aos espaços comunitário e escolar dos participantes e do pesquisador, sob a ótica de uma observação assistemática<sup>51</sup>, registrando características, fatos e fenômenos desses espaços. Pode-se entender a necessidade da apresentação desses espaços, uma vez que eles são de total relevância, como exposto na introdução, para os caminhos trilhados pela pesquisa. Exponho.

O contexto comunitário da pesquisa é a cidade de Turmalina, com pouco mais de 19 mil habitantes. Sua economia é fundamentada nos setores moveleiro e cerâmico e no plantio de eucalipto para exportação. Esses setores e atividades geram trabalho e renda para as famílias da região. A cidade possui renda per capita, de acordo com o PIB de 2017, de 15649,91 R\$, ocupando a 220ª posição no ranking das cidades do Estado.

Fazendo uma análise empírica da realidade sociocultural da comunidade, estimo-a como campo apropriado para o trabalho com a poesia haja vista os aspectos e elementos

---

<sup>51</sup> O que caracteriza a observação assistemática "é o fato de o conhecimento ser obtido através de uma experiência casual, sem que se tenha determinado de antemão quais os aspectos relevantes a serem observados e que meios utilizar para observá-los" (RUDIO apud MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 192).

poéticos que compõem o contexto da cidade. Partindo do ponto de vista social, a cidade é economicamente de baixa renda, sendo a maioria da população da zona urbana. Contudo são as características culturais que julgo serem mais relevantes para a conjuntura poética da comunidade.

Cidade marcada pela oralidade, a poesia encontra-se nos cantos populares que ressoam dos cantadores nas festas religiosas; nos versos das “rezadeiras” que saem às ruas declamando orações e preces; no toque dos tambores que dão ritmo ao sono dos habitantes nas noites festivas. Além disso, os festivais de música popular dão, a meu ver, um ar literário a esse espaço comunitário pelas letras das canções, os cantores e suas performances. Por conseguinte, os concursos de poesia, causos e crônicas ainda permeiam esse ambiente tornando-o, como foi dito, poético.

Num segundo panorama, a cidade possui a tradição no artesanato e outros elementos da terra, que são utilizados na fabricação de bonecas de barro e tecidos bordados por pessoas da comunidade. Esses elementos conferem expressividade poética, pois conforme Lajolo (2001, v. 1) “o poeta é assim, quem descobre e faz poesia a respeito de tudo: de gente, de bicho de planta, de coisas do dia a dia, da vida da gente, de um brinquedo [...]” e como cita Paz (1982, p. 21), a propósito de Aristóteles, “a pintura, a escultura, a música e a dança também são formas poéticas. Tal como a tragédia e a épica”. Para os rumos da pesquisa, ignorar o contexto sociocomunitário dos participantes implica na relação limitada com o gênero.

No que diz respeito ao espaço escolar, o campo de pesquisa é a Escola Estadual Lauro Machado. Essa instituição pertence à rede estadual de ensino e está localizada à Praça Luiz Machado, nº 23, no centro da referida cidade. É mantida pela Secretaria Regional de Ensino (SRE) de Diamantina/MG. É um educandário que atende atualmente alunos dos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo a esses estudantes a educação básica do Ensino Fundamental I e II, do 1º ao 9º ano. Congrega alunos, em sua maioria, da zona urbana, todavia atende também alunos da zona rural. Considerando o ensino fundamental II, o alunado urbano é de classe social média cujos pais vivem, sobretudo, do trabalho no setor privado, moveleiro e cerâmico, e cujas mães são, em sua maioria, do lar ou exercem o trabalho doméstico. Já o alunado proveniente da zona rural é de classe social médio/baixa, cujos pais exercem o trabalho com a agricultura, muitos deles dispendo dos programas e benefícios do governo.

A escola conta com espaço estrutural limitado, a saber, 11 salas de aula; não possui laboratório e sala de informática; a biblioteca, denominada *Lúcia Casasanta*, é um espaço pequeno e não propicia ao aluno a leitura nesse ambiente que geralmente é realizada no pátio

ou na quadra de esportes; não possui sala de supervisão (a mesma é incluída na sala de professores); enfim, a escola é pequena, com espaço de infraestrutura desfavorável para muitas práticas do ensino e da aprendizagem.

Quanto aos professores, são treze que lecionam para o Ensino Fundamental do nível I e dezenove que lecionam para o nível II<sup>52</sup>. Desses, três professores responsáveis pelo Ensino da Língua Portuguesa no Fundamental II. Além desses, a escola dispõe de uma (01) bibliotecária para cada turno (matutino e vespertino), responsável por reger o projeto de leitura da escola e proporcionar a troca de livros literários aos alunos. A escola, em dois turnos de expediente, nos níveis de ensino fundamental, compreende um corpo docente de 32 funcionários e discente de 640 alunos, desses, 408 no Ensino Fundamental II<sup>53</sup>.

Segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para o ensino fundamental II, a referida escola se encontra em ascensão progressiva com proficiências acima da média e das metas propostas conforme diagnostica a FIG.9:

Figura 9 - Resultados do ensino fundamental II

4ª série / 5º ano		8ª série / 9º ano						3ª série EM								
Escola	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
EE LAURO MACHADO	3.0	3.2	3.7	5.0	5.4	6.0	6.2	3.1	3.3	3.7	4.1	4.6	4.8	5.1	5.3	

Fonte: Site Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>54</sup>

Nessa perspectiva, cabe acrescentar à presente pesquisa o desempenho da escola na penúltima edição (2016) do concurso da Olimpíada de Língua Portuguesa. A escola garantiu, no gênero Poema, medalha de ouro com uma aluna do 6º ano do ensino fundamental. A FIG. 10 apresenta o texto vencedor.

<sup>52</sup> Dados referentes ao ano de 2020.

<sup>53</sup> Esses dados são relativos ao ano de 2020, no momento da escrita do referente texto.

<sup>54</sup> Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 21 jan. 2019. (Houve alteração na ilustração – corte – para fins de informação).

Figura 10 - Poema Da minha janela

## Da minha janela

Aluna: Natália Godinho Amaral

Abro a janela do tempo  
Vejo o meu aconchego  
Ainda ontem uma criança  
Toda cheia de anseios  
De latas d'água na cabeça  
De pés descalços no terreiro.

Abro a janela do tempo  
E o que vejo é uma menina  
Já crescida, menina-moça  
Sedutora, toda linda  
Transformou-se numa joia  
Joia rara, Turmalina.

Abro a janela do meu quarto  
Vejo rendas e bordados,  
Janelas vizinhas com cortinas  
Todas feitas de retalhos  
Fazem contraste com o meio-fio  
Branquinho de cal pintado.

Abro a janela do meu quarto  
Há namoradeiras na varanda  
São elas as bonecas de barro  
Debruçadas ou de mãos na cintura  
Espiondo o tempo, a cidade,  
Com toda a sua formosura.

Queria abrir minha janela  
E sentir as manhãs perfumadas  
Mas... Por aqui as carvoarias  
Têm deixado só fumaça.  
É o progresso que cobre  
Os sorrisos pelas praças.

Abro agora minha janela  
Para te desejar, jovem amada,  
Que seu futuro se desenhe lindo.  
Voe livre no tempo, crie asas!  
Terra de uma "turma linda"  
Turmalina, minha casa.

Professor: Marcone Mendes da Conceição  
Escola: E. E. Lauro Machado – Turmalina (MG)

Fonte: Site Escrevendo o futuro<sup>55</sup>

Com relação ao público-alvo da pesquisa, os participantes são os alunos do 6º ano 02, do turno matutino. A classe é composta por 39 alunos com idades entre 11 e 12 anos. A escolha da turma se deu por ser o 6º ano responsável pela passagem dos ciclos, fundamental 1 para fundamental 2, momento em que ocorre a ruptura com determinada experiência com o texto literário.

<sup>55</sup> Disponível em: < <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/textos-dos-finalistas/artigo/2290/texto-dos-alunos-finalistas-de-2016> >. Acesso em. 21 jan. 2019. (Houve alteração na ilustração – corte – para fins de informação).

Assim, tendo em vista o contexto levantado, o objetivo concentrou-se em dar continuidade a essa experiência com a arte poética, proporcionando uma leitura que abrangesse os demais alunos da escola, uma vez que os pressupostos da performance garantiriam essa possibilidade.

### **2.3.1 O projeto de leitura “Mania de Ler”**

Conforme foi apresentado no início deste trabalho, da necessidade de promover a escolarização da literatura, vale ressaltar que essa escolarização acontece utilizando caminhos seguros para que, efetivamente, o letramento literário seja promovido no espaço escolar. Dessa maneira, atribuí como fins desse trabalho, além de outros objetivos, a contribuição para o projeto de leitura da EELM, no que tange aos anos finais do ensino fundamental. Para isso, farei uma breve análise do referido projeto de leitura, refletindo sobre alguns aspectos pertinentes e importantes para a nossa pesquisa.

O projeto de leitura “MANIA DE LER” surgiu diante da preocupação com os alunos que leem e não interpretam e pela necessidade de inseri-los no mundo da leitura, por meio de atividades lúdicas e prazerosas promovendo a alfabetização por meio do hábito e gosto pela leitura. Haja vista o problema abordado e que deu origem ao projeto de leitura, percebi que é compromisso da escola não somente o envolvimento dos sujeitos com a leitura, mas também com a atividade escrita. Conforme expõe o projeto da escola, o objetivo consiste em contribuir para que os alunos adquiram competências e habilidades necessárias à aquisição da leitura e escrita, bem como seus usos e funções sociais por meio de atividades prazerosas, histórias, contos, fábulas, poemas, cantos, despertando, incentivando e promovendo a leitura e visando à formação do caráter do leitor no educando desde o início das etapas de escolaridade.

O projeto elenca quinze objetivos específicos que devem ser desempenhados no decorrer do ano escolar, dentre os quais três deles demonstram certa similaridade com os objetivos que regem este trabalho: Incentivar a leitura simbólica e visual de forma lúdica; Utilizar a técnica de dramatizar e recontar histórias; Realizar momentos para que os alunos construam o hábito de ouvir histórias e de sentir prazer nas situações que envolvem a leitura de histórias.

Sendo assim, as ideias são consonantes no que diz respeito ao tratamento da leitura enquanto performance, que possibilita o prazer estético pela experiência da leitura literária. Entretanto, a pesquisa, nos pressupostos da intervenção, contribui de maneira específica para esse projeto de leitura nos aspectos da oralidade. Apesar de o projeto ter como um dos objetivos estimular a produção do texto oral, esse aspecto aparece vago e indiscriminado dentre os demais. Nota-se, assim, que a proposta do tratamento da poesia como foi apresentada, explora de maneira precisa e específica os aspectos da oralidade, não apenas estimulando a produção oral, como também promovendo o letramento oral dos sujeitos.

Cabe esclarecer que o projeto “MANIA DE LER”, encontra-se em vigor nos anos iniciais desde 2010, porém, introduzido aos anos finais em 2015, ou seja, ainda em processo de adaptação.

Finalmente, apresentados o contexto comunitário e escolar, a turma e os participantes da pesquisa, bem como o projeto de leitura da escola, a pesquisa busca aprofundar nas atribuições da poesia no ambiente escolar, suas características e suas funções literárias, sociais e práticas para o desenvolvimento do docente no letramento literário, promovendo a humanização dos participantes e dos demais alunos. Para isso, o objeto a ser conhecido, descrito, esclarecido e usado como proposta de intervenção, sob uma perspectiva dinâmica e diferenciada no problema referido é a poesia e o poema. Dessa forma, analisemos, a partir do relato exposto a seguir, o caminho para obtenção do corpus utilizado neste trabalho.

## **2.4 Apresentação do corpus**

O processo de intervenção metodológica da nossa pesquisa consistiu em várias etapas. O começo desse processo de intervenção se deu em delinear o corpus. Para isso, retomemos a ideia da pesquisa fazendo um percurso semântico: a realidade, o problema, a resolução e o objetivo. Isto é, a literatura no ensino infantil; a ruptura com universo literário; o resgate por meio da leitura literária poética e, por fim, a humanização e a promoção dos vínculos entre sujeitos e comunidade.

Por conseguinte, observando esse caminho, parti do pressuposto de que a leitura performática oferece todos os elementos necessários para que a pesquisa chegue com êxito ao final desse percurso.

Tendo elegido o poema (poesia) como provedor da literatura para promoção do letramento literário nos anos finais do ensino fundamental, descartei a ideia de selecionar obras ou de utilizar uma única classificação e gênero de poemas como corpus por entender que, ao eleger classes/gêneros e/ou obras, poderia limitar o resultado final de satisfazer e aguçar o prazer literário, a alegria, o bem-estar e o gozo da leitura poética.

Segundo Zumthor<sup>56</sup>, “a performance é o único modo vivo de comunicação poética”, sendo assim, o corpus tomado não poderia ser diferente da proposta da pesquisa. Dado o caráter empírico do trabalho, utilizei como corpus gravações de performances poéticas em áudio, vídeo e ao vivo.

A utilização desse corpus objetivou proporcionar, antes de qualquer coisa, um contato e uma experiência estética com o texto poético, uma experiência leitora dinâmica e diferente como proposta de aguçar os sentimentos, a criatividade e a imaginação dos sujeitos como ouvintes. Assim, estando mais familiarizados com a leitura, a performance também foi realizada tendo os participantes como intérpretes. Pois bem: ao utilizar essas gravações performáticas em áudio, vídeo, bem como as ao vivo, os participantes da pesquisa teriam a oportunidade de participar de uma atividade leitora apreciando uma leitura artística, o que já despertaria o poeta esquecido da infância, pois como revela MORICONI, “todo leitor ou leitora de poesia é um pouco poeta também [...]” (2009, p. 9); assim aconteceu.

Alguns esclarecimentos importantes acerca do corpus da pesquisa:

Primeiro: quanto aos poemas em áudio e vídeo, distinguimo-los dos conceitos de “áudiopoema” e “vídeopoema” (gêneros de movimentos originados nos anos 70 e 80 que se apropriaram da tecnologia para renovar a produção poética), uma vez que o uso desses gêneros necessitaria de um refinamento teórico que foge do propósito da pesquisa.

Segundo: as performances ao vivo foram realizadas por intérpretes convidados previamente para a participação nas oficinas.

Terceiro: a performance da voz (áudios) ou acompanhada de elementos visuais (vídeos) foram buscadas em sites da internet, haja vista melhor disponibilidade de acervos de performances.

Quarto: essas performances (áudio e vídeo) são provenientes de declamações de sujeitos performers, sendo eles atores ou cantores intérpretes, consagrados ou não, que não são autores dos poemas lidos, ou os próprios autores dos poemas, utilizando-se da performance.

---

<sup>56</sup> Único modo vivo: “Poderíamos de forma mais mecanicista, dizer que é o único modo eficaz.” (ZUMTHOR, 2002, p. 34).

Quinto: os participantes da pesquisa também se utilizam da performance apresentada como corpus. Embora os atos de performance tenham o poder de propiciar a experiência poética não tão somente ao performer, mas também ao público (entendendo performance como ação interativa), os participantes-colaboradores da pesquisa utilizaram os textos poéticos para também realizarem leituras como intérpretes, ou seja, leitura performática. Isso ocorreu dentro do processo metodológico de intervenção, explicitado adiante.

Sexto: para chegar ao repertório de poemas no qual foi utilizado, foi selecionado pelo professor mediador três eixos temáticos para dar início à seleção dos poemas, eixos esses: “O eu”, “O tempo” e “O meu lugar”. A escolha desses eixos temáticos se deu por serem temas que possuem abrangência para ideias e assuntos que permitissem aos alunos participantes da pesquisa contribuir com suas percepções, visões, pensamentos e sentimentos acerca da realidade em que vivem.

Assim, através de um questionário<sup>57</sup>, busquei conhecer o participante da pesquisa, bem como fazê-lo analisar sobre si mesmo, reconhecendo-o. Perguntas do tipo: “quem sou eu para minha família?”, “quem sou eu para meus amigos e como eles me veem?”, “quem sou eu para mim?” instigaram os alunos a se analisarem de forma crítica, sob seus pontos de vistas. Exposições delicadas foram expostas pelos alunos, como a que fez uma das estudantes; ela disse: “Sou uma pessoa que não tem sentimentos... uma pessoa triste, por fora sou feliz, mas por dentro sou triste e ninguém percebe”. Exposições como essa, fizeram-me crer que a perspectiva estava correta quanto à necessidade de conhecer os colaboradores da pesquisa. Conhecer a turma é um momento essencial para a seleção dos poemas, assim é possível perceber como eles podem contribuir para a formação humana desses sujeitos.

Também se realizou um segundo questionário<sup>58</sup> a fim de situar o participante na fase da vida em que ele se encontra: adolescência, escolar, familiar. Destarte foi possível perceber do aluno, suas visões acerca do passado, do tempo presente e as expectativas para o futuro. As perguntas instigavam esses alunos a refletirem sobre valores como “No tempo em que vivemos hoje, quais seriam as coisas boas que deixam as pessoas felizes?”, e foram convidados a escreverem uma carta que presumisse às pessoas o valor do tempo.

Enfim, para a sondagem sobre o lugar onde vivem, os alunos foram sujeitos à escrita um texto que explanasse qual (quais) o melhor lugar para eles, tendo em vista a comunidade local, a fim de que eu pudesse colher as suas impressões e conhecimentos acerca daquilo que realmente é importante ou que tem significado para eles a respeito do lugar onde vivem.

---

<sup>57</sup> Ver apêndices 6 e 7.

<sup>58</sup> Ver apêndices 8 e 9.

Seguindo esse percurso de sondagem e os objetos de análise atentamente examinados, depreenderam-se alguns subtemas que foram essenciais para a escolha do corpus. Foram levantadas, pelos alunos, questões importantes:

A) Ao refletirem sobre si mesmos, foi possível perceber que a turma se divide entre introvertidos e extrovertidos; a fé e o medo também foram elementos citados como presentes em suas vidas;

B) Já a respeito do tempo, os participantes trouxeram muitas reflexões acerca da felicidade e da empatia, além de abordarem a violência como problema do tempo atual. Refletiram: “Felicidade para mim é poder conviver com as pessoas, ter harmonia, compaixão e amor”, “É possível deixar as pessoas felizes apenas com palavras de amor e carinho... e deixá-las tristes, falando mal delas e criticando-as”, “Deixar as pessoas felizes é ajudá-las”, “Se todas as pessoas amassem e respeitassem umas às outras, sem requerer nada em troca, a vida de todos seria melhor do que é”, “As pessoas ficam tristes devido à falta de respeito e caráter, porque umas se acham melhores do que outras por terem mais dinheiro”.

O texto de um estudante contemplou o pensamento de todos os outros quando escreveu uma carta, conforme apresenta a FIG. 11, relatando suas observações sobre o tempo e suas nuances, suas impressões e esperanças futuras.

Figura 11 - Carta de aluna sobre o tempo / sondagem

7) Imagine que você teria a oportunidade de dizer para todas as pessoas, em rede nacional, na televisão. Escreva uma carta, nela você pedirá as pessoas para valorizar o tempo. Comece lembrando do passado, depois mostre às pessoas como é o tempo de hoje e, por último, revele às pessoas o que você espera e deseja para o tempo futuro.

Queridos humanos,

A vida é preciosa demais para ficar perdendo tempo não sendo feliz e fazendo as pessoas infelizes, cuide e aproveite a vida com as pessoas que você ama e se importa, mesmo sem parte as dores por as pessoas felizes pois elas sempre vão estar do seu lado para te ajudar e sempre te farão felizes, e supere as dores, essa sempre será a melhor opção.

Se as pessoas vissem como antigamente não existiria ninguém triste, pois as pessoas não iam mais deixar de aproveitar a vida com as pessoas que amam para mexer no celular ou fazendo coisas desnecessárias, como está acontecendo hoje.

No tempo de hoje as pessoas não se preocupam tanto em viver em sintonia com as outras e agem como se não precisassem umas das outras para viver.

O tempo nos ajuda a perceber o quando nossa vida passa rápido, mas muita gente não percebe isso por estar distraída com outras coisas que não vão ajudar em nada na vida.

Muitas vezes deixamos as coisas boas passarem despercebidas por não prestarmos atenção no que estamos fazendo, ou por estar preocupado com o celular que você esqueceu ou até por ter perdido um jogo de videogame. Os aparelhos eletrônicos trouxeram muitos benefícios ao ser humano como também atrapalharam demais a vida dele. As famílias deixam de se reunir nas datas especiais por causa de uma discussão sendo que isso poderia ser resolvido com calma, várias vezes uma coisinha bobo se transforma em uma briga. A vida é muito curta para desperdiçá-la com coisas bobas, mas, infelizmente esse é o mundo em que vivemos.

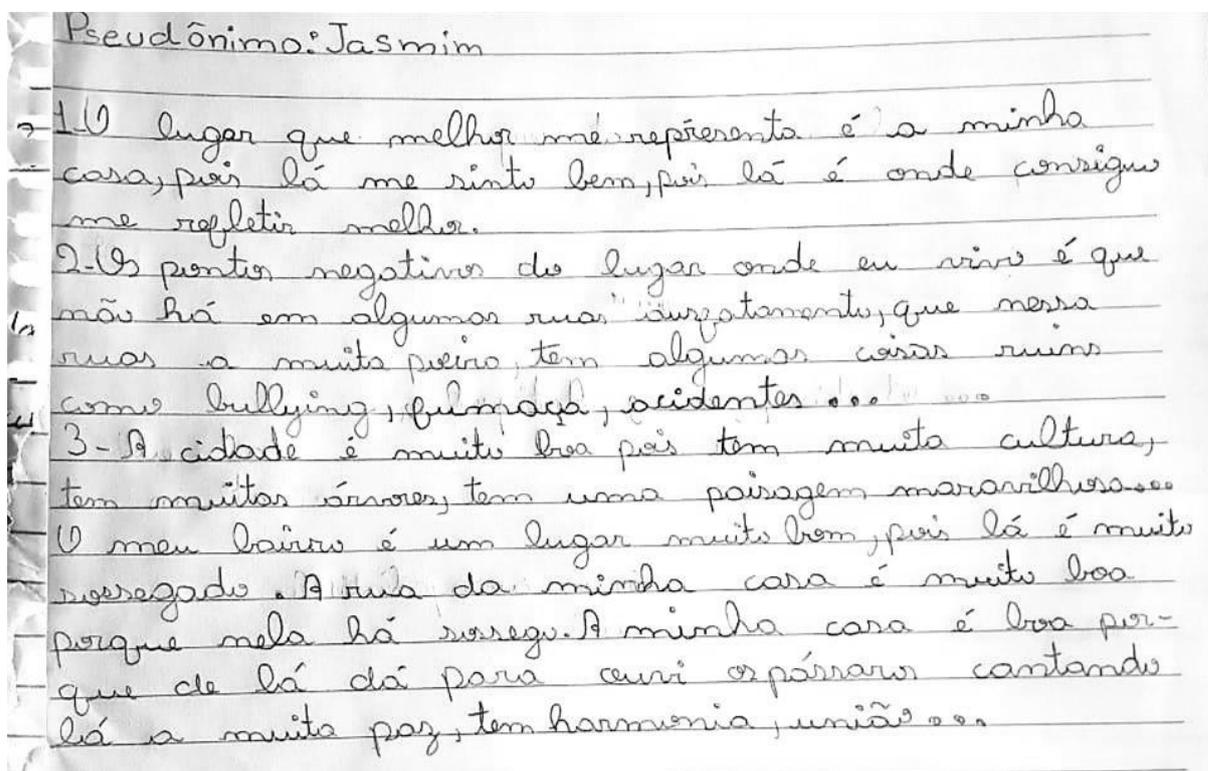
Eu espero que no futuro tudo isso mude, e desejo que mude para melhor.

Com carinho,

C) Quanto à reflexão sobre o lugar onde vivem, houve uma surpresa. Ao retratarem o lugar, os mesmos não revelaram como sendo importantes e essenciais para eles, componentes da cidade como a cultura ou ambientes da comunidade, eles destacaram, entretanto, outras questões como o valor da família, condicionando a reflexão para um viés íntimo acerca do lugar. Isso foi muito interessante, uma vez que atribuímos à família a ideia de proteção, consonante ao plano de violência social, também supracitado por eles no processo de sondagem. Abordaram nos textos aqueles que são os melhores lugares para eles: “O lugar que me representa é a sala de estar da minha casa, porque é onde eu descanso e passo a maior parte do tempo”, “O lugar que me representa é o meu quarto”, “Gosto de estar na minha casa, principalmente no meu quarto porque é onde me sinto bem”, “Minha casa. Porque é onde eu vivo, passo a maior parte do tempo lá, é onde está a minha família” “Eu me sinto na minha casa porque lá eu tenho a minha família e as coisas que eu gosto”. Ou seja, a maioria dos alunos relacionaram a casa e família como sendo o melhor lugar, conforme denota a FIG. 12.

O texto apresenta a ideia da maior parte dos estudantes. Alguns ainda relacionaram praças, outros citaram o estádio devido aos momentos de lazer que os fazem felizes.

Figura 12 - Texto de aluna sobre o lugar / sondagem



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

A partir do panorama apresentado, foi possível chegar a uma seleta de 15 poemas, os quais compõem o corpus da pesquisa. O quadro a seguir apresenta os poemas com suas respectivas características.

Quadro 1 - Seleta de poemas

Poema 1: Matéria de poesia Autor: Manoel de Barros Tipo de performance: ao vivo Endereço: ****	Poema 2: Felicidade Autor: Sergio Vaz Tipo de performance: áudio Endereço: <a href="https://www.palcomp3.com.br/oteatromagico/a-sociedade-do-espetaculo-felicidade/">https://www.palcomp3.com.br/oteatromagico/a-sociedade-do-espetaculo-felicidade/</a>
Poema 3: A arte de ser feliz Autor: Cecília Meireles Tipo de performance: áudio Endereço: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=45M96OKcFCw">https://www.youtube.com/watch?v=45M96OKcFCw</a>	Poema 4: Metade Autor: Oswaldo Montenegro Tipo de performance: ao vivo Endereço: ****
Poema 5: Sempre haverá uma alguém Autor: Bráulio Bessa Tipo de performance: vídeo Endereço: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=AgJM5tjHT0E">https://www.youtube.com/watch?v=AgJM5tjHT0E</a>	Poema 6: Nunca é tarde Autor: Bráulio Bessa Tipo de performance: vídeo Endereço: <a href="https://eucosmico.com.br/poesia-braulio-bessa-declama-nunca-e-tarde-com-a-maestria-de-sempre/">https://eucosmico.com.br/poesia-braulio-bessa-declama-nunca-e-tarde-com-a-maestria-de-sempre/</a>
Poema 7: Apanhador de desperdícios Autor: Manoel de Barros Tipo de performance: áudio Endereço: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=erXRk3Rmq_0">https://www.youtube.com/watch?v=erXRk3Rmq_0</a>	Poema 8: O menino e sua mãe no colo Autor: Padre Fábio de Melo Tipo de performance: vídeo Endereço: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=TNUmTfddQ7Y">https://www.youtube.com/watch?v=TNUmTfddQ7Y</a>
Poema 9: O menino da sua mãe Autor: Fernando Pessoa Tipo de performance: áudio Endereço: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Z1_2FRipHZY">https://www.youtube.com/watch?v=Z1_2FRipHZY</a>	Poema 10: Cidadezinha Autor: Mario Quintana Tipo de performance: áudio Endereço: <a href="http://www.crianceiras.com.br/mario-quintana/videos">http://www.crianceiras.com.br/mario-quintana/videos</a>
Poema 11: Poeta lírico Autor: Mário Quintana Tipo de performance: áudio Endereço: <a href="http://www.crianceiras.com.br/mario-quintana/videos">http://www.crianceiras.com.br/mario-quintana/videos</a>	Poema 12: Ritmo Autor: Mário Quintana Tipo de performance: áudio Endereço: <a href="http://www.crianceiras.com.br/mario-quintana/videos">http://www.crianceiras.com.br/mario-quintana/videos</a>
Poema 13: I Juca Pirama Autor: Gonçalves Dias Tipo de performance: ao vivo Endereço: ****	Poema 14: Poema para a filha Autor: Wellington Sabino Tipo de performance: vídeo Endereço: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=JN97EDi2ODM">https://www.youtube.com/watch?v=JN97EDi2ODM</a>
Poema 15: José Autor: Carlos Drummond de Andrade Tipo de performance: ao vivo Endereço: ****	Poema: ***** Autor: ***** Tipo de performance: ***** Endereço: ****

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Ao utilizar o corpus em questão, foi pretensão aproximar das preposições teóricas que nos apresenta Paul Zumthor (2002). Como já discutido, para ele – e para o propósito da pesquisa –, a leitura poética só existe por meio da performance e explicita quais são essas leituras através de níveis.

Primeiramente, a leitura individual do texto poético propriamente dito (do texto disponibilizado no espaço da folha de papel). Essa leitura não engloba todos os caracteres da performance, quer dizer, a leitura solitária e puramente visual marca o grau performancial

mais fraco, aparentemente mais próximo do zero. Utilizando gravações de performances (declamações), viabilizou-se o contato com a oralidade e os efeitos estéticos característicos da leitura poética.

Em segundo lugar, a relação entre performance e leitura que tende a se reduzir quando um elemento é suprimido, como no caso da audição sem a visualização ou vice-versa.

Em terceiro lugar é a performance completa, que se opõe à leitura solitária e silenciosa, a performance com audição acompanhada dos elementos visuais da cena.

No caso, o corpus proposto garantiu os dois últimos aspectos tidos como essenciais da/na/para a leitura poética, na qual os participantes também se tornam leitores e não apenas expectadores. Utilizando-se das performances gravadas ou ao vivo, adentramos em áreas específicas da poesia como o ritmo, as imagens, os signos, a palavra.

A argumentação da escolha do corpus exposto ainda pode ser esclarecida devido a um elemento motivador: a tecnologia. Poemas em vídeo e áudio necessitam mediação de aparelhos tecnológicos e isso, além de chamar a atenção dos adolescentes, compõe os parâmetros curriculares como metodologia de ensino da Língua em sala de aula.

Sorrenti (2009, p.29) afirma que “O adolescente costuma andar muito ocupado com as novas tecnologias e não são muitos os que se dispõem a desarmar o seu tumultuado coração para acolher os versos”, sendo assim, não seria plausível incorporar os versos à tecnologia para agradar aos participantes? Assim fizemos.

A fim de não alongar em demasia expondo o corpus, vislumbra-se que a sua escolha abraçou de forma integral as especificidades da leitura poética nas quais a pesquisa apresenta.

## **2.5 Plano de ação: uma proposta à luz da teoria**

Partamos da elucidação da ideia metodológica aplicada e que compôs todo o processo de intervenção; posteriormente a essas explicitações, explanarei a proposta utilizada como método para a aplicação das atividades metodológicas.

### **2.5.1 Poiesis, aisthesis, katharsis: rumos metodológicos**

Tendo em vista o delicado rumo no qual a pesquisa percorreu, enveredando pelos caminhos de uma leitura que muitas vezes é negligenciada pelas instituições de ensino, a leitura subjetiva, tratei de refinar os cuidados acerca da metodologia que seria utilizada no plano de ação. Comunguei das preposições teóricas de Rosiane Xypas na obra *A leitura Subjetiva no Ensino de Literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor*<sup>59</sup> ao revelar a necessidade de uma literatura na escola que viabilize seu ensino e que promova o letramento literário por dois motivos essenciais: “O primeiro, é que não pode haver Literatura sem leitura de textos literários; e o segundo, é que a compreensão escrita, se ensina porque nenhum conhecimento se constrói fora da consciência” (2018, p. 12).

Sendo assim, objetivou-se uma metodologia<sup>60</sup> que desenvolvesse o leitor literário, no que tange à pesquisa, o leitor de poesia. Seguindo esse pensamento, era necessária uma metodologia que contemplasse alguns pontos essenciais da pesquisa, essencialmente que fosse ao encontro do problema diagnosticado na realidade escolar. Mediante o tema da pesquisa, o problema diagnosticado, as teorias levantadas e o contexto apresentado na perspectiva de uma leitura que parte da experiência poética e estética, provedora do prazer e do gozo da arte literária e ainda que concretizasse os aspectos da oralidade, busquei aparo nas teorias de Hans Robert Jauss que nos fornecem dados para provocar o que ele chama de leitor ideal<sup>61</sup>, a partir da reflexão da Estética da Recepção, em comunhão com o leitor real<sup>62</sup>, refletido por Xypas (2018).

Para que esses leitores apareçam, buscou-se simultaneamente, nas três categorias básicas apontadas por Jauss (1979) - poiesis, aisthesis e katharsis – uma alternativa para esse fim. Essas três categorias foram consideradas e utilizadas como uma experiência adequada para a sutil proposta na qual foi planejada a ação de intervenção.

---

<sup>59</sup> XYPAS, Rosiane. *A leitura subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor*. Olinda, PE: Nova Presença, 2018.

<sup>60</sup> O termo *metodologia* aparece no decorrer do texto como outras expressões: *experiência, prática metodológica, processo interventivo, práxis metodológica*. Esses modalizadores de escrita facilitam a compreensão a respeito daquilo que se propôs com a *Estética da Recepção*.

<sup>61</sup> Em Lima (1979), o autor retrata a teoria da Estética da Recepção e as concepções teóricas de Jauss, e expõe uma gama de considerações acerca daquele que é o leitor ideal, revelando esse leitor como sendo aquele que é sempre capaz de destruir seus horizontes para experimentar do prazer do texto, uma experiência estética como forma de prazer e conhecimento.

<sup>62</sup> Em Xypas (2018), explica o leitor real como sendo aquele frui do texto a partir da razão e da emoção. Esse leitor é capaz de criar seu próprio texto a partir da leitura do texto a partir das marcas de subjetividade presentes nele. Além disso, acrescenta que leitor real é aquele que não tem medo de dizer “foi isso que senti”. Aspectos importantes que foram trabalhados no processo de intervenção.

Na Estética da Recepção, encontra-se intrinsecamente a temática da pesquisa na relação da leitura poética com a arte. Ela funciona como metodologia por retratar-se uma atividade produtiva, receptiva e comunicativa fundamentada sobre o prazer estético da leitura; assim, a experiência da leitura constitui elemento essencial dentro desse processo.

Jauss (1979) explica que a experiência estética não se inicia na compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor, mas a experiência de uma obra de arte realiza-se em sintonia com seu efeito estético, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Essa experiência estética se dá da relação texto-leitor, conforme explica o teórico, e dessa relação gera um *efeito*. De outro modo também, essa relação provoca a *recepção*, que está relacionado ao “momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial, trazido pelo leitor de uma determinada sociedade” (JAUSS, 1979, p. 73). A união desses dois processos constitui a Estética da Recepção.

A prática metodológica utilizada na ação interventiva está ancorada nos três eixos dos quais se materializa a Estética da Recepção: poiesis, aisthesis e katharsis. Para os fins da ação de intervenção, de forma resumida, reconhece-se a poiesis como sendo o efeito da relação leitor e texto; a aisthesis, a recepção do destinatário, ou seja, aquilo que o texto provocou internamente em seu leitor, suas reflexões; e a katharsis como a ressignificação da leitura, as implicações dessa leitura no leitor em relação ao que é externo, considerando o seu mundo social. Dessa forma, a leitura não é considerada um ato, mas um processo de criação artística a partir da experiência estética da leitura subjetiva.

De tal experiência, veio-me a compreensão de alguns aspectos considerados importantes para a abordagem da leitura de poesias. Enumero:

- 1) A possibilidade da experiência estética dos alunos. Eles teriam a oportunidade de sentir o texto, despertando sentimentos, emoções e manifestando a expressão artística.

- 2) Promover a leitura subjetiva. Assim seria possível focar no leitor no processo de leitura, utilizando ora o leitor ideal, ora o leitor real.

- 3) A abordagem de uma leitura individual e coletiva no ambiente escolar. Por meio da performance, seria possível realizar esses dois tipos de leitura. As declamações performatizadas contemplariam não só o aluno, enquanto performer, como também os espectadores, os quais seriam capazes de fruir das performances e estabelecer um tipo de leitura coletiva.

4) A possibilidade de trabalhar a oralidade dos alunos. Essa metodologia engloba todos os aspectos da performance e com ela a oralidade. Utilizando a experiência estética da leitura de poesias de forma sistemática, a oralidade seria a característica por excelência a ser praticada do *Retiro Literário*<sup>63</sup>, uma vez que a experiência poética passa pelo uso da voz.

5) Despertar o prazer pela leitura poética nos anos finais do ensino fundamental. Foi possível compreender que essa metodologia garantiria o prazer pela leitura poética que está condicionada ao prazer estético que propõe a *Estética da Recepção*, haja vista o encantamento alcançado com essa prática metodológica.

6) Refletir e observar a importância da mediação no que tange à leitura literária.

Foi possível estabelecer com a Estética da Recepção uma dinâmica metodológica sistemática de ensino da leitura poética, no qual são compreendidos o conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. Com isso, o trabalho comunga da ideia de Lajolo (1993) quando defende uma sistematização do trabalho com a literatura, seja ele individual ou em grupo, de modo que o aluno adquira habilidades de leitura e escrita.

Assim, por meio dos fundamentos da poiesis, aisthesis e katharsis, foi possível elaborar um plano que o professor pudesse ao mesmo tempo atuar como leitor, participante e mediador da prática da leitura.

Embora a práxis metodológica utilizada se concentrasse no tripé da *Estética da Recepção*, de Jauss: a poiesis, aisthesis e katharsis, vale ressaltar que os pensamentos acerca da *performance*, do teórico Paul Zumthor, e da leitura subjetiva, de Rosiane Xypas, compuseram o cenário da metodologia adotada por comungarem de perspectivas teóricas semelhantes e complementares. Para Zumthor (2002), a leitura poética passa por operações compostas pela produção, comunicação, recepção, conservação e repetição, componentes que são percebidos na *Estética da Recepção*. Inclusive, os pensamentos de Rosiane Xypas acerca da leitura subjetiva também estão em conformidade com os de Jauss (1979) no que diz respeito à preocupação em compreender a importância do leitor nos processos de leitura no encontro com o texto literário, de diálogo intercultural, e a realização de um engajamento pessoal que seja capaz de construir uma identidade.

Por fim, esses elementos reunidos compõem a práxis do processo interventivo utilizado para que os objetivos fossem alcançados e a prática de leitura contemplasse todos os requisitos para o êxito da pesquisa. A partir daí, foi possível elaborar o plano de ação

---

<sup>63</sup> Nome dado à ação de intervenção explicitada no próximo tópico.

construído sob a perspectiva do *Retiro Literário*, cujo detalhamento está expresso no capítulo seguinte.

A proposta para a intervenção foi cuidadosamente pensada e articulada para que os objetivos fossem alcançados com ela. Vale ressaltar que o objetivo da pesquisa, em outras palavras, está centrado na prática da leitura literária e poética sob o viés da performance, almejado que, pela leitura subjetiva, os participantes pudessem sentir essa leitura que proporciona reflexão e emoção, explorando os sentimentos, obtendo com efeito o letramento literário e a humanização desses sujeitos.

### **2.5.2 Retiro Literário: uma estratégia**

O uso do texto literário poético no espaço escolar, haja vista seu caráter subjetivo, fruidor e sensibilizante, precisa estar atrelado a um método eficiente para que não se restrinja apenas ao acesso ao texto, mas à apropriação do que se lê; uma articulação de construção de significados entre palavra-leitor-mundo. Neste sentido, tornou-se importante proporcionar aos alunos o convívio direto com poemas, para que, assim, familiarizem-se com eles. Na perspectiva almejada pela pesquisa, procurou-se proporcionar uma leitura literária poética por meio da performance, o que significa utilizar-se de uma metodologia que se configura como essencial para experiência estética na dimensão da fruição do texto.

Tratarei de descrever neste tópico a proposta, a que chamarei de estratégia metodológica, pois retratará os métodos e práticas utilizadas para/ no percurso metodológico da ação de intervenção, também os objetivos do plano de ação, explicitados à luz das perspectivas teóricas levantadas na pesquisa.

Para chegar à proposta metodológica aplicada, foi preciso retomar alguns aspectos importantes da realidade da Escola Estadual Lauro Machado. A mesma não possui ambiente propício para práticas literárias que exigem espaço amplo: a biblioteca não comporta a quantidade de alunos da turma na qual foi aplicada a intervenção; o espaço aberto da escola como o pátio e a quadra de esportes também são limitados, destinados para as aulas de Educação Física; a sala na qual se encontra a turma no turno matutino é utilizada por outra turma do turno vespertino; por ser uma escola pequena, o barulho poderia atrapalhar as aulas já que seriam destinadas à leitura; a classe é cheia, uma turma de 39 alunos.

Diante dos levantamentos feitos, foi necessário pensar em uma estratégia de ação que fosse eficaz e que se esquivasse desses percalços. Assim, elaborei uma proposta da qual chamei de *Retiro Literário*.

Retemos a ideia de Retiro, segundo algumas reflexões teóricas de Paul Zumthor, a partir do enquadramento no qual o teórico retrata a prática da poesia pelo uso da voz e do corpo como um ritual. Para ele, o trabalho com a poesia, no cumprimento de sua tarefa, dá-se a uma prática ritualista. “O ritual, um comportamento codificado e normalizado, atesta e obriga, mais do que os textos” (ZUMTHOR, 1993, p. 87), quer dizer que a prática da leitura poética como performance exige além dos textos impressos, um processo do uso da linguagem. Outrossim, entende que, para que haja uma mudança, mesmo que seja de reflexão, capaz de formar sujeitos, o tempo é fator crucial. A duração do processo na qual as pessoas estão inseridas é o que implica a criação de valores; além desse, outros pontos são determinantes como reconhecer o teatro e a música como formas de linguagem, explica Zumthor.

Sendo assim, compreendemos com o teórico que a prática da leitura em performance exige tempo e linguagem e que por isso realizar um *Retiro Literário* seria a oportunidade de o aluno se (re)encontrar na poesia, resgatando o poeta perdido na infância, por meio de atividades com o uso da linguagem em forma de um ritual. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Priberam, a palavra *retiro* significa:

**re•ti•ro**

(derivação regressiva de *retirar*)

*substantivo masculino*

1. Lugar retirado.
2. Refúgio.
3. Casa de campo ou em sítio ermo.
4. Remanso; solidão.
5. Período de afastamento da vida .ativa, consagrado à meditação religiosa, ao recolhimento, à oração.<sup>64</sup>

Seguindo a linha de pensamento do teórico Zumthor (1993) e considerando a perspectiva da pesquisa de abordar uma leitura poética frente à carência dos trabalhos com a literatura nos anos finais do ensino fundamental, recolher-se para essas atividades, em busca de remanso e proporcionando aos alunos o contato direto com a poesia, fez-se essencial.

O *Retiro Literário* foi a maneira encontrada para que os alunos pudessem fruir da leitura poética de forma prazerosa e que pudessem abraçar todas as potencialidades da

<sup>64</sup> "**retiro**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008 2013, <https://dicionario.priberam.org/retiro> [consultado em 15-10-2019].

performance. O *Retiro* também foi planejado pensando na dificuldade acerca da oralidade da turma, ou seja, a pesquisa não alcançaria seus objetivos expondo os alunos à prática da oralidade sem prepará-los. Pensando assim, esse método utilizado serviu como meio de refúgio para que oralizassem, haja vista que estariam entre colegas e não se intimidariam com essa prática.

Com base em todos esses conceitos, o *Retiro Literário* foi um dos métodos utilizados como intervenção. Haja vista os percalços mencionados anteriormente de não haver espaço adequado na escola, e buscando cativar os alunos, foi utilizada para a prática intervencionista do *Retiro* a área de um refeitório em construção da escola. Era um espaço desocupado e que continha apenas algumas colunas levantadas, porém, um espaço propício para que a turma pudesse se retirar para a intervenção. O espaço era uma área ao lado da sala da própria turma e da quadra de esportes. De imediato, pensei que não seria o local adequado devido ao barulho que pudesse vir das aulas de educação física, entretanto era o melhor lugar que teríamos, haja vista a nossa realidade de infraestrutura, para tal prática.

Para que o *Retiro* acontecesse, foi preciso interromper com as atividades do planejamento das aulas Língua Portuguesa. A intenção, *a priori*, era a de proporcionar aos alunos participantes da pesquisa o contato com a poesia e a literatura sem que houvesse preocupação com os compromissos da disciplina de Língua Portuguesa, mas que apenas pudessem deleitar do tempo destinado à leitura subjetiva no qual foi disposto. Assim fizemos.

A intervenção foi realizada entre os meses de setembro e outubro de 2019 e teve como tema *Retiro Literário: Porque, nesta vida, somos ser de poesia*. Esse tema reflete a completude proposta da pesquisa de fazer a poesia presente nos anos finais do ensino fundamental. A ideia de se retirar para a prática da leitura literária e poética, envolvendo vários aspectos da linguagem como arte, compreende a necessidade de fazer esses aspectos em constante decurso no ensino fundamental II. Compreende também que “nesta vida”, ou seja, na fase em que os participantes da pesquisa se encontram e a qualquer fase da vida é momento para se viver a experiência com a poesia. Atribuí esse conceito à ideia Neuza Sorrenti (2009) ao passo que defende e retrata a importância e a promoção da poesia para o público adolescente e juvenil. Dessa forma, cria-se a alusão quanto à pretensão de buscar o poeta perdido na infância, conforme questiona Carlos Drummond de Andrade (1974), na intenção de provocar os alunos para o prazer poético e estético da leitura.

O processo de intervenção aconteceu por meio de 10 oficinas, as quais estão relatadas nos próximos capítulos. A partir de agora, trato de detalhar essas oficinas: quais os objetivos, quais os textos utilizados, as práticas interventivas propostas e demais características.

### 3 DESCRIÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo será realizada a exposição e o detalhamento do plano de ação. Enfocarei aqui a proposta do retiro literário para esclarecer as ideias acerca da experiência da leitura apresentada como metodologia e, também, em revelar os sentidos dos poemas utilizados nesse processo. Ainda, argumentarei sobre os objetivos paralelamente às preposições teóricas a fim de demonstrar a relação teoria/prática. Para isso, apresentarei quadros que expõem de maneira sucinta e esclarecida cada oficina realizada e, em seguida, serão percorridas cada uma das dez (10) oficinas, suas características e as motivações para sua realização.

O objetivo desta ação concentra-se em aplicar, por meio do que denominei de oficinas<sup>65</sup> poéticas, estratégias atribuídas ao contexto literário, sobretudo poético, que promovam o prazer e a fruição do texto poético e estabeleçam vínculos com o imaginário poético da comunidade, promovendo a proficiência literária dos alunos. As oficinas relacionadas a seguir são apresentadas em um contexto de retiro, denominado retiro literário e, posteriormente, em atividades literárias e poéticas. Segue a descrição do plano de ação, que se deu em três etapas:

Primeira etapa: “Retiro Literário”, trabalhado em oito oficinas. Momento destinado à prática literária com os participantes colaboradores da pesquisa, os alunos do 6º ano 02.

Segunda etapa: “Que abram as cortinas”, organizado em duas oficinas. Momento em que as cortinas do retiro se abrem para que os demais alunos da escola possam aproveitar, mesmo que timidamente, da experiência de leitura acontecida no retiro. Esse é o momento de ampliar a ação para que outros discentes possam vivenciar a prática de leitura que os participantes da pesquisa experienciaram.

Terceira etapa: “Sarau poético”: Este terceiro momento consiste na conclusão do trabalho de ação, em que, por meio da realização de um sarau poético, a escola e a comunidade são envolvidas. Evento de cunho artístico e que oportunizará a experiência da leitura poética a um maior número de pessoas.

---

<sup>65</sup> Em alguns momentos esse termo aparece como “laboratório” para evitar repetições em demasia.

### 3.1 Primeira etapa: O retiro literário

As oficinas 1 e 2 concentraram-se em introduzir o tema e o contexto da intervenção aos participantes da pesquisa.

Quadro 2 – Oficina 1

<b>Ações</b>	<b>OFICINA 1</b>
<b>Nome</b>	PARA COMEÇO DE CONVERSA... A POESIA!
<b>Objetivos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender os conceitos de poema e poesia e explicar sobre o retiro literário;</li> <li>2. Resgatar a experiência dos alunos com o poema;</li> <li>3. Despertar sensibilidade e prazer estético pelas mais diversas artes;</li> <li>4. Organizar o ambiente para que esteja propício à metodologia que será aplicada.</li> </ol>
<b>Recursos</b>	<p>Mural para afixar poemas;          Tecidos coloridos;          Datashow;          Acessórios para pintura;          Aparelho de som.</p>
<b>Detalhamento das ações</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. PERFORMANCE AO VIVO DO POEMA: <b>MATÉRIA DE POESIA</b>, de Manoel de Barros.</li> <li>2. Conversa explicativa sobre o que é o poema / poesia e leitura performatizada, ilustrada pelo vídeo proposto;</li> <li>3. Realizar a pintura de painéis como forma de despertar a sensibilidade enquanto as músicas do grupo O Teatro Mágico são tocadas para que, através dos variados ritmos musicados, os sentimentos sejam despertados;</li> <li>4. Roda de conversa sobre os sentimentos expostos nas pinturas (o prazer estético e a arte).</li> </ol>
<b>Carga horária</b>	2 aulas (de 50 minutos)
<b>Participantes Envolvidos</b>	Performer: Oficineira Nyanne Lorena

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Intitulada *Para começo de conversa... a poesia*, a Oficina 1 é o momento de introduzir os participantes da pesquisa naquela que é a proposta para intervenção. Nesse primeiro momento, a oficina busca o diálogo com os alunos, esclarecendo quais são os processos dos

quais eles estarão participando, bem como ouvir suas expectativas e seus questionamentos. Também é o momento de animá-los quanto à proposta, com o fito de que possam aproveitar todas as atividades de maneira prazerosa e atuante.

Cabe, nesse início do processo de intervenção, resgatar a experiência dos alunos com a poesia e o texto poético. Refletindo as perspectivas teóricas de Pignatari (2011) em seu excêntrico discurso acerca da comunicação poética, o (re)conhecimento é possível porque o sujeito poeta é aquele que faz uso da linguagem, também, para expor seus sentimentos. Propõe-se, assim, fazer fluir com os alunos essa habilidade, de se fazer linguagem pela exposição de seus sentimentos e por meio de variadas manifestações artísticas.

Além disso, haja vista o viés artístico tematizado pela pesquisa com o gênero poema, relacionar as manifestações artísticas como presença da arte literária é de suma importância para aguçar o prazer dos sujeitos quanto à prática da leitura poética, a que serão expostos posteriormente.

Retomando as reflexões de Lajolo (1993), esse momento foi estruturado pensando em um rompimento com o cenário exposto e criticado pela autora acerca do ensino de literatura na escola, em que os textos são usados meramente como objeto de técnicas de análise, anulando aquilo que lhe é próprio, como a ambiguidade, a conotação, a subjetividade e o prazer. A fim de que o leitor faça sua leitura de mundo, é necessário que haja liberdade para que o sujeito pense e reflita. Essa oficina é o momento de o aluno começar a relacionar as características de leitura que serão realizadas nas oficinas seguintes. Rildo Cosson (2014), entre outros autores, alertam sobre a importância da motivação para a leitura literária e, segundo o próprio autor, tal motivação pode acontecer de diversas maneiras. Pressupõe-se que a motivação por meio da exposição artística seja relevante, uma vez que o contexto artístico abordado é capaz de despertar a sensibilidade dos participantes, já relacionando o prazer estético e fundamentos importantes da literatura.

Sob a perspectiva artística, é preciso atenção no concernente à organização do local, que, conforme aponta Cosson (2014), é parte importante e essencial no processo do letramento literário, por isso considere importante que, no decorrer da intervenção, os espaços físicos colaborem na apropriação dos conhecimentos e na recepção das leituras.

Essa oficina se encarrega de compor o participante no universo da arte, sob a ótica de uma literatura diferenciada e dinâmica, que difere dos aspectos das aulas da disciplina de Língua Portuguesa, muitas vezes tidas como enfadonhas pela visão muito gramatical que os alunos têm ou que são trazidas a eles. Dessa maneira, a primeira oficina tem o intuito de

estabelecer relações no campo da literatura, buscando tratar a arte como ponto de início e peça-chave para as práticas de leitura propostas nas demais oficinas.

Com isso, nesta primeira oficina, o poema proposto *Matéria de Poesia*, de Manoel de Barros, compõe características defendidas na pesquisa, principalmente quanto ao subjetivismo da relação entre poesia e poema. Paz (1982), ao mostrar essa relação, expõe que o texto poético se apoia na experiência poética, sendo esta a magia contemplada nas imagens expostas pelas palavras. Manoel de Barros faz várias associações da poesia com elementos simples e desvalorizados pela sociedade; ao mesmo tempo, o leitor é capaz de criar imagens e refletir sobre o que seja a poesia. Leiamos<sup>66</sup>:

I.

Todas as coisas cujos valores podem ser  
disputados no cuspe à distância  
servem para poesia.

O homem que possui um pente  
e uma árvore  
serve para a poesia.

Terreno de 10 x 20, sujo de mato — os que  
nele gorjeiam: detritos semoventes, latas  
servem para poesia

Um chevroleté gosmento  
Coleção de besouros abstêmios  
O bule de Braque sem boca  
são bons para poesia

As coisas que levam a nada  
têm grande importância.  
Cada coisa ordinária é um elemento de estima  
Cada coisa sem préstimo  
tem seu lugar  
na poesia ou na geral

O que se encontra em ninho de João-Ferreira:  
caco de vidro, garampos,  
retratos de formatura,  
servem demais para poesia

As coisas que não pretendem, como  
por exemplo, pedras que cheiram  
água, homens  
que atravessam períodos de árvore,  
se prestam para poesia

Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma  
e que você não pode vender no mercado  
como, por exemplo, o coração verde

---

<sup>66</sup> Barros, Manoel de. *Poesia Completa*. São Paulo. Editora Leya. 2010

dos pássaros,  
serve para poesia.

As coisas que os líquenes comem  
— sapatos, adjetivos —  
têm muita importância para os pulmões  
da poesia

Tudo aquilo que a nossa  
civilização rejeita, pisa e mijá em cima,  
serve para poesia—

Os loucos de água e estandarte  
servem demais  
O traste é ótimo  
O pobre-diabo é colosso

Tudo que explique  
o alicate cremoso  
e o lodo das estrelas  
serve demais da conta  
Pessoas desimportantes  
dão para poesia  
qualquer pessoa ou escada

Tudo que explique  
a lagartixa da esteira  
e a laminação dos sabiás  
é muito importante para poesia

O que é bom para o lixo é bom para a poesia

Importante sobremaneira e a palavra repositório;  
a palavra repositório eu conheço bem:  
tem muitas repercussões  
com um algibe entupido de silêncio  
sabe a destroços

As coisas jogadas fora  
têm grande importância  
— como um homem jogado fora

Aliás é também objeto de poesia  
saber qual o período médio  
que um homem jogado fora  
pode permanecer na terra sem nascerem  
em sua boca as raízes da escória

As coisas sem importância são bens de poesia  
Pois é assim que um chevrolé gosmento chega ao poema, e as andorinhas de junho.

A poesia de Manoel de Barros tem papel fundamental nesta oficina, pois é importante desmitificar para o aluno-leitor que poesia é difícil de entender; esse é um dos motivos pelo qual estamos perdendo leitores de poesias. Associando essas proposições às concepções de Neusa Sorrenti (2009), compreende-se a necessidade de uma mediação que viabilize o prazer e o gosto pela leitura literária, principalmente para o público adolescente, começando pela

escrita do texto poético, que precisa ser simples ou em consonância com as realidades dos leitores. Nesse sentido, julguei o poema *Matéria de Poesia* uma manifestação propícia da poesia para compor essa oficina.

Assim, no universo da literatura, os gêneros poema e a poesia devem ser apresentados aos discentes. Para evitar falas em demasia por parte do professor, a proposta é a apresentação de um vídeo aos alunos para que alguns pontos essenciais sejam esclarecidos acerca da literatura e arte: *O que é poema? O que é poesia?* Faz-se importante esclarecer esses termos aos alunos ao introduzir esse percurso de intervenção devido à própria característica que apresenta a pesquisa na abordagem da leitura poética como arte. Ora, os alunos precisam reconhecer a funcionalidade do poema, a qual se dá na expressividade poética, uma vez que as leituras realizadas por eles serão, inicialmente, via auditiva-visual, sem o texto nas mãos. Logo, o que é mais importante para o poema, sua escrita ou suas leituras? Tal reflexão constrói significados para os discentes e os permite compreender a proposta de leitura que se seguirá.

O vídeo esclarece, de maneira didática, dinâmica e artística, traços importantes sobre poema, poesia e performance. O vídeo em questão<sup>67</sup> encontra-se disponível em uma plataforma digital, vinculada à Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, que disponibiliza vídeos, fotos e animações de forma atraente como recursos para a aprendizagem e capacitação de professores. Por meio dele, é possível dialogar sobre as diferenças entre poema e poesia e a suas relações com a performance. E o professor mediador precisa se esforçar em esclarecer esses termos aos alunos, muito embora uma compreensão mais profunda eles só obtenham na prática, no decorrer do retiro literário.

Ademais, a proposta da oficina é proporcionar o contato direto dos discentes com a arte, tornando-os protagonistas no seu processo de formação leitora. Sendo assim, requer-se dos sujeitos envolvidos fazer painéis com pinturas diversas, despertando sua sensibilidade e seus sentimentos. Os temas *O eu*, *O tempo* e *O lugar*, estabelecidos como enfoque temático para o retiro, são expostos aos alunos para que se expressem a respeito dessas temáticas. Ao mesmo tempo, outras atividades artísticas, como dobraduras e artesanatos, são propostas para que a criatividade artística seja manifestada, aguçando o prazer por aquilo que é próprio da literatura. O material artístico obtido com essa prática deverá ser utilizado no ambiente destinado ao retiro literário.

Depois de realizados os trabalhos, organiza-se uma roda de conversa a fim de que os estudantes expressem aquilo que mais consideraram interessante nesse primeiro momento e o

---

<sup>67</sup> Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/multirio/a-multirio>. Acesso em: 1º dez. 2019.

professor possa acolher as expectativas, os sentimentos e as realidades apresentadas para que seja dado prosseguimento ao processo de ação, uma vez que esses sujeitos não são apenas participantes, mas colaboradores da pesquisa.

Conforme apresenta o quadro a seguir, a oficina 2 cuida de assegurar aspectos importantes da leitura subjetiva explicitada por Rosiane Xypas (2018) sobre a importância de acolher as impressões de leitura do leitor literário por meio de suportes nos quais os sentimentos possam ser explicitados. Assim, nesta oficina, é solicitado aos estudantes a confecção de um diário de leitura ou caderno de leitura.

Quadro 3 - Oficina 2

<b>Ações</b>	<b>OFICINA 2</b>
<b>Nome</b>	MEU CADERNO DE LEITURA
<b>Objetivos</b>	1. Confeccionar o caderno de leitura que será utilizado no decorrer das demais oficinas.
<b>Recursos</b>	Materiais para confecção do caderno (próprios dos alunos).
<b>Detalhamento das ações</b>	1. Explicar sobre o caderno de leitura, sua função e utilização no decorrer das oficinas; 2. Entrega e confecção dos cadernos; 3. Jogo: Caça-palavras.
<b>Carga horária</b>	1 aula (50 minutos cada)
<b>Participantes Envolvidos</b>	

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Pensando na leitura subjetiva, o diário de leitura serve como suporte para que o aluno possa exprimir sentimentos, emoções, anseios e impressões acerca de tudo o que ocorrerá dentro do retiro. O diário também servirá como canal entre o aluno e professor para posteriores conclusões, apontamentos e como objeto de análise ao final do retiro literário. De mais a mais, é importante que sejam explicadas aos alunos as características do gênero Diário e que a escrita diária é essencial para os fins da pesquisa. Também é interessante ressaltar que, embora o diário seja algo íntimo e pessoal, o professor precisará recolhê-los para analisá-los, por isso têm total liberdade para registrarem o que quiserem.

No tocante ao diário, servirá para acolher os textos poéticos e para demais usos que forem necessários no decorrer da ação, a qual acontecerá sem outros materiais didáticos, como cadernos ou livros. A propósito, suspender-se-ão as atividades que estavam sendo realizadas para o início de atividades diferenciadas com a literatura, nesse caso, o retiro literário. Sendo assim, para as atividades propostas, somente o diário de leitura se faz necessário.

Outrossim, a oficina 2 traz como proposta de atividade um jogo de caça-palavras, que objetiva instigar os alunos a perceberem elementos essenciais da arte poética e literária, contextos que serão percebidos nas próximas oficinas.

Figura 13 - Jogo Caça-Palavras

e m c s v a o o o n r i e	INSPIRAÇÃO
e i r o r i n t ã o i d i	CRIATIVIDADE
a d i f e r e n ç a a e h	ORIGINALIDADE
i s a h e r t e a d m a i	DIFERENÇA
ç v t r e e i m r e e f o	AMOR
r o i ç r v n i i t a c r	CONHECIMENTO
i n v i n r h c p d r r r	SONHAR
t t i r a v r e s b o i n	LER
n a d r a r a h n o s g s	OBSERVAR
e d a d i l a n i g i r o	SENTIR
s e d n ç e m o m i r a a	VONTADE
o m e g a r o c i a d o i	CORAGEM
r ã v a n s r o v r e e b	

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

A atividade em tela propõe atingir o objetivo especificado por meio da ludicidade, visto que o lúdico desvela a vida dentro da experiência poética, capaz de levar os sujeitos à

imaginação, retomando mais uma vez Sorrenti (2009). Essa liberdade poética acontece pelo jogo de construção e desconstrução dos saberes. Na verdade, embora a atividade seja simples, em união com as demais, é capaz de assegurar o clima de exploração poética, a criatividade e a criação.

Concluídas as duas oficinas iniciais, os participantes são retirados para o espaço disponibilizado à realização do retiro literário. As oficinas que seguem estão embasadas nas perspectivas da Estética da Recepção para a prática da leitura poética, organizadas nas experiências da poiesis, aisthesis e katharsis. Essas oficinas possuem objetivos específicos para a abordagem dos três eixos temáticos<sup>68</sup>, entretanto o objetivo geral é utilizar de forma sistemática essa práxis estética estudada por Jauss, relacionando-a como fundamentadora do processo de leitura instaurada nas oficinas do retiro literário.

Cabe ressaltar que o ambiente destinado ao retiro, nas oficinas descritas a seguir, estará de acordo com as temáticas abordadas, facilitando a recepção e compreensão leitora dos colaboradores da pesquisa. O cuidado com esses aspectos é essencial e, por isso, a proposta é que, para cada oficina aplicada, as características do ambiente estejam condizentes. Cumpre salientar também que, neste capítulo, propõe-se descrever os poemas selecionados para cada oficina, analisando-os ora pelos aspectos da performance, ora pelos aspectos textuais da obra. Apesar de não possuírem tanta relevância quanto os primeiros – refletindo o propósito da pesquisa –, julguei a análise dos últimos importante, do ponto de vista da conjuntura textual: aspectos artísticos, ritmo, melodia e/ou figuras. De qualquer maneira, pelos propósitos da *Estética da Recepção*, os dois aspectos são complementares.

### **Oficina 3 – Eixo temático: O Eu**

Apresento a síntese da proposta da Oficina 3, intitulada *Espelho, espelho meu...*

O título foi pensado com a finalidade de contextualizar o universo literário do aluno na sua infância, já que o desencadeamento do prazer na experiência atual desperta as experiências do passado, conforme apontou Lima (1979). Sendo assim, esse título adentra o

---

<sup>68</sup> Recordo que essas temáticas são três: O eu, o tempo e o lugar, bem como os subtemas diagnosticados na sondagem do corpus e outras características como a oralidade, o ritmo, a melodia e a teatralidade, elementos levantados no referencial teórico.

imaginário do leitor, nas lembranças dos personagens da obra *Branca de Neve e os Sete anões*, aproximando os discentes ao contexto literário.

Quadro 4 - Oficina 3

<b>Ações</b>	<b>OFICINA 3 - (Eixo temático: O Eu)</b>
<b>Nome</b>	“ESPELHO, ESPELHO MEU...”
<b>Objetivos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promover, por meio da leitura performática, a poiesis, aisthesis e katharsis;</li> <li>2. Favorecer, no contexto abordado, o reconhecimento de si próprio, tendo como base a leitura poética;</li> <li>3. Provocar a sensibilidade para o estético;</li> <li>4. Provocar a sensibilidade para a valorização de si próprio e do outro.</li> </ol>
<b>Recursos</b>	Datashow; Aparelho de som; Espelho grande.
<b>Detalhamento das ações</b>	<p><b>POIESIS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. PERFORMANCE EM ÁUDIO DO POEMA <b>FELICIDADE</b>, de Fernando Anitelli;</li> <li>2. PERFORMANCE EM ÁUDIO DO POEMA <b>A ARTE DE SER FELIZ</b>, de Cecília Meireles.</li> </ol> <p>(Registro do caderno de leitura)</p> <p><b>AISTHESIS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mediação realizada pelo professor (momento de conversa para explorar os sentimentos e as emoções);</li> <li>2. PERFORMANCE AO VIVO DO POEMA <b>METADE</b>, de Oswaldo Montenegro, pelo próprio professor.</li> <li>4. Dinâmica do espelho: diante do espelho, o aluno se enxerga e, fazendo uma breve reflexão sobre si, escreve no espelho seus sentimentos, suas emoções, palavras que as representam.</li> </ol> <p>(Registro no caderno de leitura)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Os participantes recebem a letra dos poemas para afixarem no caderno de leitura. Os alunos são convidados a realizar a leitura oral dos poemas para os demais colegas.</li> </ol> <p><b>KATHARSIS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como toda leitura literária implica mudança de pensamento, neste momento, é aberta a discussão sobre o tema para uma possível prática de ação a ser desenvolvida ao final do retiro literário.</li> </ol>
<b>Carga horária</b>	2 aulas (50 minutos cada)
<b>Participantes Envolvidos</b>	

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Os objetivos da oficina, pensada para 02 aulas, norteiam-se em promover, por meio da performance, a poiesis, aisthesis e katharsis, além de favorecer aos sujeitos o autorreconhecimento, com base na leitura poética. A ideia de colocar o próprio ser em evidência está alinhada com a importância do leitor no processo de leitura. Para isso, a proposta foi articulada embasada nas reflexões de Lajolo (1993) a respeito dos *leitores: esses*

*temíveis desconhecidos*<sup>69</sup>. Consoante à autora, com cujo posicionamento concorda esta pesquisa, é preciso seduzir o leitor e, antes, é preciso construir hipóteses relativas ao leitor que deseja seduzir. Nesse sentido, o interesse em conhecer o leitor anteriormente à aplicação da intervenção foi fundamental.

No momento de sondagem para o corpus da pesquisa, na perspectiva da temática *O Eu*, os alunos apontaram questões relevantes sobre alteridade, empatia, *bullying* e felicidade. Esses apontamentos foram trazidos para dentro da oficina, pensando em um leitor que é capaz de formar a si mesmo e contribuir para a formação humana de outros sujeitos. Além disso, são temas muito presentes na realidade dos alunos, como o *bullying* no ambiente escolar. Também é presumível a ideia de empatia devido às pluralidades e diversidades das mais diferentes instâncias da sociedade.

Nessa seara, a oficina busca retratar temáticas por meio da leitura em performance na intenção de provocar a sensibilidade estética e a sensibilidade para a valorização de si e do outro. Logo, os poemas selecionados e suas respectivas performances procuram contribuir para a leitura a ser realizada pelos alunos, tomando seus próprios pontos de vista acerca do assunto.

Além do ambiente, que deve estar preparado para o momento, os recursos utilizados são: 01 projetor, aparelho de som, microfone e 01 espelho grande.

A partir de agora serão detalhadas as ações propostas, tomando o caminho da poiesis, aisthesis e katharsis.

## **A poiesis**

Para a experiência da poiesis, a obra é colocada ante o sujeito leitor para que possa fruir o texto performatizado, na busca em satisfazer sua necessidade por meio da arte, como explica Jauss. Seguindo esse raciocínio, foram apresentadas duas performances em áudio dos poemas *Felicidade* e *A arte de ser feliz*.

Como explicado anteriormente, será realizada a análise dos poemas nos dois aspectos: da performance e do texto. Com o fim de que a compreensão acerca de todos os elementos da poiesis seja facilitada para o público-alvo, e almejando uma leitura inteligível, também serão detalhados os poemas no corpo do texto.

---

<sup>69</sup> Título do capítulo da obra “Do mundo da leitura para a leitura do mundo” (1993).

Felicidade?  
 Disse o mais tolo: "Felicidade não existe."  
 O intelectual: "Não no sentido lato."  
 O empresário: "Desde que haja lucro."  
 O operário: "Sem emprego, nem pensar!"  
 O cientista: "Ainda será descoberta."  
 O místico: "Está escrito nas estrelas."  
 O político: "Poder"  
 A igreja: "Sem tristeza? Impossível.... (Amém)"

O poeta riu de todos,  
 E por alguns minutos...  
 Foi feliz!<sup>70</sup>

Apresenta-se inicialmente a performance do poema *Felicidade*, de Sérgio Vaz, por Fernando Anitelli. O performer realiza a sua leitura, declamando a poesia obedecendo às pontuações e, ao mesmo, utilizando esses elementos textuais como expressividade de seus sentimentos. Observa-se, também, ser uma declamação clara e que acompanha a melodia textual da performance. Os elementos da voz como os timbres, as pausas e a clareza estão condicionados ao próprio texto poético, que, por ser relativamente pequeno, com poucos versos, possui vastos componentes linguísticos.

Para o poema *A arte de ser feliz*, de Cecília Meireles, foi selecionado uma performance que também utiliza a melodia como pano de fundo.

Houve um tempo em que a minha  
 janela se abria para um chalé.

Na porta do chalé brilhava  
 um grande ovo de louça azul.  
 Neste ovo costumava pousar  
 um pombo branco.

Ora, nos dias límpidos,  
 quando o céu ficava da mesma  
 cor do ovo de louça,  
 o pombo parecia pousado no ar.

Eu era criança,  
 achava essa ilusão maravilhosa e  
 sentia-me completamente feliz.

Houve um tempo em que a minha  
 janela dava para um canal.

No canal oscilava um barco.  
 Um barco carregado de flores.  
 Para onde iam aquelas flores?  
 Quem as comprava?

<sup>70</sup> Disponível em: <https://literariosite.wordpress.com./2016/06/19/49/>. Acesso em: 1º dez. 2019.

Em que jarra... em que sala,  
diante de quem brilhavam,  
na sua breve experiência?  
E que mãos as tinham criado?  
E que pessoas iam sorrir de  
alegres ao recebê-las?

Eu não era mais criança,  
porém minha alma ficava  
completamente feliz.

Houve um tempo em que a minha  
janela se abria para um terreiro,  
onde uma vasta mangueira  
alargava sua copa redonda.

À sombra da árvore, numa esteira,  
passava quase o dia todo sentada  
uma mulher, cercada de crianças.  
E contava histórias.

Eu não podia ouvir, da altura da janela,  
e mesmo que a ouvisse, não entenderia,  
porque isso foi muito longe,  
num idioma difícil.

Mas as crianças tinham tal expressão  
no rosto, e às vezes faziam com as mãos arabescos tão compreensíveis, que eu  
participava do auditório, imaginava os assuntos e suas peripécias e me sentia  
completamente feliz.

Houve um tempo em que na minha janela havia um  
pequeno jardim seco.

Era um tempo de estiagem,  
de terra esfarelada,  
e o jardim parecia morto.

Mas todas as manhãs vinha um pobre  
homem com um balde e em silêncio,  
ia atirando com a mão umas gotas  
de água sobre as plantas.

Não era uma rega:  
era uma espécie de aspersão ritual,  
para que o jardim não morresse.

E eu olhava para as plantas,  
para o homem, para as gotas de  
água que caíam de seus dedos magros  
e meu coração ficava  
completamente feliz.

Mas, quando falo dessas pequenas  
felicidades certas, que estão diante  
de cada janela, uns dizem que essas  
coisas não existem, outros que só  
existem diante das minhas janelas

e outros finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.<sup>71</sup>

No decorrer da performance, o intérprete utiliza-se de um tom de voz que possibilita a compreensão e o entendimento do texto, o qual narra uma história. Há certo mistério no uso da voz, ora sussurrando, ora pausando as falas, tornando interessante ao ouvinte, já que o texto parece produzir pela narrativa uma indagação ao leitor: qual/ o que é a arte de ser feliz?

Os dois poemas, sobretudo, abordam a temática da felicidade sob vários âmbitos, o que possibilita ao leitor expandir suas reflexões e pensamentos. Entendo que a felicidade ou a *pseudo* busca da felicidade pelo ser humano seja algo que interessa aos alunos nessa fase da vida, uma vez que eles mesmos evidenciaram ser uma característica que envolve o *Eu*, quer dizer, é um tema universal.

Dando seguimento à oficina, à medida que as performances acontecem, os alunos são convidados a registrar no diário de leitura suas impressões e sentimentos. Essa atividade de escrita é livre, e o aluno pode escrever no diário depois das performances ou até mesmo no decorrer da leitura.

## **A Aisthesis**

O próximo passo da oficina passa pela experiência da aisthesis. Nesse momento, é preciso pensar no efeito que a obra de arte provoca no leitor, nas relações de troca entre eles e as percepções criadas a partir da leitura. Propõe-se a participação do professor como mediador a fim de que possa contribuir para a manifestação das impressões dos alunos em relação a suas leituras, estimulando o olhar desses sujeitos para o mundo ao redor, numa espécie de abertura do campo de visão. Essa prática é pertinente, uma vez que, pelo olhar do aluno, o professor é visto como participante do processo em que ele está envolvido.

É importante esclarecer, inclusive, que o docente não atua nesse processo com uma postura de permissividade, a ponto de deixar os participantes da pesquisa livres o bastante para que o procedimento proposto para a leitura acabe por não favorecer o letramento literário; pelo contrário, o processo da aisthesis, aqui preparado de forma sistemática e dinâmica, busca envolver o aluno e instigá-lo a gozar da experiência de leitura em sua totalidade.

---

<sup>71</sup> Disponível em: <https://www.ricardogondim.com.br/perolas/a-arte-de-ser-feliz/>. Acesso em: 1º dez. 2019.

Observando as considerações postas no parágrafo anterior, primeiramente o professor pratica essa mediação sobre as leituras realizadas com os alunos por meio de perguntas formuladas previamente ou a partir do comportamento dos estudantes durante a leitura. Em seguida, apresenta a dinâmica do espelho. Para introduzir a dinâmica, uma performance ao vivo do poema *Metade*<sup>72</sup>, de Oswaldo Montenegro, propõe aguçar a curiosidade dos alunos para a atividade da qual desfrutarão, bem como elucidar a temática da oficina. Na obra, o eu lírico trata de expor aquelas que são suas características empíricas, fazendo colocações acerca de si mesmo, mas que viabiliza o leitor pensar sua condição e formação como sujeito humano. Eis o poema:

Que a força do medo que tenho  
 não me impeça de ver o que anseio  
 que a morte de tudo em que acredito  
 não me tape os ouvidos e a boca  
 porque metade de mim é o que eu grito  
 mas a outra metade é silêncio.  
 Que a música que ouço ao longe  
 seja linda ainda que tristeza  
 que a mulher que amo seja pra sempre amada  
 mesmo que distante  
 porque metade de mim é partida  
 mas a outra metade é saudade.  
 Que as palavras que eu falo  
 não sejam ouvidas como prece e nem repetidas com fervor  
 apenas respeitadas como a única coisa  
 que resta a um homem inundado de sentimentos  
 porque metade de mim é o que ouço  
 mas a outra metade é o que calo.  
 Que essa minha vontade de ir embora  
 se transforme na calma e na paz que eu mereço  
 e que essa tensão que me corrói por dentro  
 seja um dia recompensada  
 porque metade de mim é o que penso  
 mas a outra metade é um vulcão.  
 Que o medo da solidão se afaste  
 e que o convívio comigo mesmo se torne ao menos suportável  
 que o espelho reflita em meu rosto num doce sorriso  
 que eu me lembro ter dado na infância  
 porque metade de mim é a lembrança do que fui  
 a outra metade não sei.  
 Que não seja preciso mais do que uma simples alegria  
 pra me fazer aquietar o espírito  
 e que o teu silêncio me fale cada vez mais  
 porque metade de mim é abrigo  
 mas a outra metade é cansaço.  
 Que a arte nos aponte uma resposta  
 mesmo que ela não saiba  
 e que ninguém a tente complicar  
 porque é preciso simplicidade pra fazê-la florescer  
 porque metade de mim é plateia

<sup>72</sup> Disponível em: <https://www.portalraizes.com/metadeoswaldos/>. Acesso em: 1º dez. 2019.

e a outra metade é canção.  
E que a minha loucura seja perdoada  
porque metade de mim é amor  
e a outra metade também.

Após a performance, realiza-se a atividade dinamizada, cujo escopo é favorecer a expressividade dos sentidos e sentimentos dos alunos através da consciência do “eu” e do “outro”, explorando a afecção de alteridade e empatia. A dinâmica consiste em colocar um espelho encoberto em determinado local do espaço do retiro, de maneira que os alunos não possam enxergá-lo de onde estão. O mediador diz aos alunos que naquele local estará a pessoa mais importante de suas vidas e que eles deverão deixar escrita ali o que aquela pessoa representa para eles. De maneira organizada, e com um fundo musical, o participante vai um a um até esse local e, ao se deparar consigo mesmo no espelho, olha-se e escreve no próprio espelho a palavra que o representa. Após isso, retornam aos seus lugares para relatar no diário suas impressões.

Com efeito, a dinâmica tende a incitar os comportamentos sensoriais e emocionais dos sujeitos, o que, vinculados à experiência artística e literária proporcionada no momento, favorece o reconhecimento do aluno acerca de si e do outro nas relações sociais. Roland Barthes (1987), nas suas reflexões sobre o uso da linguagem, aponta que todos esses elementos reunidos, atuando como componentes da língua e da literatura, oportunizam a compreensão e a libertação do sujeito. Acredita-se também que, além disso, pelas concepções de Antônio Candido (1999), ela pode contribuir para a humanização, pois desperta uma reflexão e um crescimento pessoal, psicológico e espiritual.

Buscando solidificar os objetivos dessa experiência, o mediador utiliza-se de perguntas e questionamentos acerca da dinâmica realizada, contribuindo para que os alunos se expressem pelo uso do diário.

Para finalizar, os estudantes recebem os textos dos poemas performatizados e, posteriormente, leem e adicionam ao diário. Depois disso, o momento é livre para os alunos declamarem para os colegas os poemas que escolherem. Esse instante das oficinas é importante, porquanto o aluno-performer entra em ação e toma voz. Assim, é o momento de a oralidade compor esse percurso interventivo como ato de performance, característica essencial do fazer poético, pois, como já elucidado teoricamente, a poesia só se faz por completo no momento em que é falada.

## **A Katharsis**

A katharsis<sup>73</sup>, nos anais da pesquisa, é o que leva o leitor a mudar seus modos, costumes e ações na sociedade pela visão reflexiva e ampliada obtida como receptor da prática da leitura. Assim, essa experiência catártica é tomada nesse ponto do plano de ação como o momento de recolher dos alunos os fatos, as visões e opiniões sobre a comunidade e sobre os comportamentos sociais. Ao final de cada oficina, por meio da temática proposta e das atividades realizadas, espera-se que os participantes experienciem de tal modo a leitura, que suas reflexões possam tornar-se concretas, provocando uma mudança social. Por isso, o mediador recolhe essas reflexões que se tornarão ações práticas da oficina 10.

#### **Oficina 4 – Eixo temático: O Tempo**

Na música<sup>74</sup> de Caetano Veloso *Oração ao tempo*, o compositor, em prece, oferece elogios ao tempo ao mesmo tempo em que o transforma em poesia: *Tempo, tempo, tempo, tempo*. Sob essa temática, a oficina 4 explora a experiência da poiesis, aisthesis e katharsis conforme descritos a seguir.

---

<sup>73</sup> Os momentos da katharsis sugeridos nas próximas oficinas seguem as mesmas características que estão expostas nesta primeira oficina, cada qual com sua respectiva temática, e com o mesmo objetivo; sendo assim, optou-se por não descrever esse momento nas oficinas 4, 5 e 6, evitando repetições de escrita.

<sup>74</sup> “Oração ao tempo”, composição e interpretação de Caetano Veloso, está no álbum *Cinema Transcendental*, de 1979.

Quadro 5 - Oficina 4

<b>Ações</b>	<b>OFICINA 4 - (Eixo temático: O tempo)</b>
<b>Nome</b>	TEMPO... TEMPO... TEMPO... TEMPO
<b>Objetivos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promover, por meio da leitura performática, a poiesis, aisthesis e a katharsis;</li> <li>2. Refletir, no contexto abordado, o valor do tempo e das coisas na vida e na sociedade;</li> <li>3. Reconhecer especificidades da poesia de cordel;</li> <li>4. Promover o prazer e a sensibilidade para as questões sociais.</li> </ol>
<b>Recursos</b>	<p>Datashow;  Aparelho de som;  Doces e alimentos típicos da região nordestina;  Materiais e ambiente que retomam características nordestinas.</p>
<b>Detalhamento das ações</b>	<p><b>POIESIS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. PERFORMANCE EM ÁUDIO E VÍDEO DO POEMA DE CORDEL: <b>SEMPRE HAVERÁ UM ALGUÉM</b>, de Bráulio Bessa;</li> <li>2. PERFORMANCE, ÁUDIO E VÍDEO DO POEMA DE CORDEL: <b>O TEMPO (NUNCA É TARDE)</b>, de Bráulio Bessa. (Registro no caderno de leitura)</li> </ol> <p><b>AISTHESIS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecer o poeta Bráulio Bessa: biografia do autor;</li> <li>2. Mediação realizada pelo professor (momento de conversa para explorar os sentimentos e emoções);</li> <li>3. Dinâmica “Doces versos”: Cada participante recebe um doce e um trecho ou poema de cordel para que realize a leitura oral e performática; (Registro no caderno de leitura)</li> <li>4. Os participantes recebem a letra dos poemas para afixarem no caderno de leitura. Os alunos são convidados a realizar a leitura oral dos poemas para os demais colegas.</li> </ol> <p><b>KATHARSIS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como toda leitura literária implica mudança de pensamento, neste momento é aberta a discussão sobre o tema para uma possível prática de ação a ser desenvolvida ao final do retiro literário.</li> </ol>
<b>Carga horária</b>	2 aulas (50 minutos cada)
<b>Participantes Envolvidos</b>	

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

A oficina foi estruturada de modo que a experiência artística e literária da poesia de cordel seja enaltecida dentro desse processo de intervenção, por pensar que a literatura cordelista abrange vários aspectos daquilo que a pesquisa contextualiza. Ressalto dois deles.

Primeiro: remete à cultura local da comunidade na qual os alunos vivem. Alguns traços característicos do nordeste brasileiro se assemelham com a cultura do nordeste mineiro, onde estão esses sujeitos. Nesse sentido, o trabalho com cordel facilita a fruição leitora pelos alunos, que se identificam mais facilmente com o meio sociocultural, o que é defendido por

Oberg (2014). É preciso não apenas ter acesso ao texto poético, mas haver apropriação do que se lê, estabelecendo relações entre texto e mundo. Assim, a poesia de cordel possibilita a fruição, já que são textos que traduzem o contexto sociocultural da sociedade. Pensando assim, o contexto abordado com o cordel é facilmente recebido e apropriado pelos leitores.

Segundo: os aspectos da oralidade. A poesia de cordel apresenta a voz em seu uso mais performático, e essa relação com a voz é capaz demonstrar marcas de identidade e personalidade que ajudam na compreensão do texto.

Tomando esses dois parâmetros para a experiência do tripé da Estética da Recepção, intenta-se, ainda, com a temática e as performances dos poemas, sensibilizar os leitores para a valorização da vida e do tempo, ao mesmo tempo em que os conscientiza para questões sociais. Com o propósito de alcançar os objetivos traçados, o cenário merece atenção: o espaço do retiro testemunha as características regionais nordestinas e a literatura cordelista. De antemão, no início dessa oficina, pensada para 02 aulas, faz-se necessário elucidar a sua proposta aos alunos, anteriormente à experiência da poiesis, para que se sintam atraídos por ela.

## **A poiesis**

Na busca da experiência estética da poiesis, foram selecionados dois poemas do poeta matuto - como se autodescreve - Bráulio Bessa. As performances são realizadas pelo próprio autor, o qual elucidar dois assuntos que favorecem a reflexão acerca do tempo. As duas performances, em áudio e vídeo, intitulam-se *Sempre haverá um alguém* e *Nunca é tarde*, e a reflexão que se pode fazer é a da importância da voz na performance, já que o poeta sublinha na sua interpretação o aspecto vocal. Os timbres utilizados pelo performer garantem um caráter emocional de expressividade, mas sem exageros, porque, se assim fizesse, não possibilitaria ao público leitor (os alunos) uma recepção autônoma, mas influenciada. Pensando nisso, foram selecionadas as performances de Bráulio Bessa por possibilitar fruir a leitura, já que, na leitura de performer nordestino, a voz traz consigo um tom reflexivo.

Essas performances, de maneira análoga, lembram a postura exercida no *stand-up*, que designa um espetáculo – de humor – executado por uma única pessoa, que se apresenta em pé (por isso o termo *stand-up*), sem uso de acessórios, cenários ou caracterização. O performer Bráulio Bessa demonstra esse aspecto em suas leituras, por não utilizar de elementos externos para compor a performance, com exceção do fundo musical que acompanha o rito. Contudo, o aspecto da voz se sobressai, e, como já bem explicado, em harmonia com as ideias de

Zumthor (2002), a voz emana do corpo. Consequentemente, ela contribui para a percepção do aluno de que a realização da leitura em performance pode acontecer de diferentes maneiras.

O poeta, além de performer, é o autor do cordel. Nesse âmbito, Bessa consegue, com maestria, explorar os sentimentos no ato da leitura, já que ele mesmo, como autor, se reconhece no momento da performance. No texto *Sempre haverá um alguém*, o autor apresenta um paralelismo sintático-semântico que joga no cenário do texto uma gama de reflexões acerca das dificuldades nas relações humanas, trazendo novamente ao retiro a ideia de empatia, isto é, as relações sociais como fatores de humanização. Um exemplo é quando poetiza “Já que sempre haverá alguém para lhe socorrer / Só é preciso ser justo e grato para perceber /Que sempre haverá alguém precisando de você”.

Vejamos o poema<sup>75</sup> na íntegra:

Se por acaso você não conseguir caminhar  
Se seus pés se enfraquecerem e a estrada se alongar,  
Sempre haverá um alguém capaz de lhe carregar

Se por acaso você sentir a alma sangrar  
E se a alma ferida fizer você chorar,  
Sempre haverá alguém capaz de lhe consolar

Se por acaso você sentir o mundo lhe escapar  
E tudo for solidão e a solidão lhe machucar,  
Sempre haverá alguém capaz de lhe abraçar

Se por acaso você não conseguir enxergar  
Perdido dentro de si vendo tudo se apagar,  
Sempre haverá um alguém capaz de lhe encontrar

Se por acaso você sentir a vida açoiar  
E na hora da agonia você se desesperar,  
Sempre haverá um alguém capaz de lhe acalmar

Se por acaso você ver tudo se apressar  
Se todo mundo correr se o tempo acelerar  
Sempre haverá um alguém capaz de lhe esperar

Se por acaso você deixar de acreditar  
Se a própria humanidade lhe decepcionar,  
Sempre haverá um Alguém capaz de lhe inspirar

Se por acaso você sentir medo de amar  
Se achar que não é mais capaz de se apaixonar,  
Sempre haverá um alguém capaz de lhe conquistar

Sempre haverá amor, sempre haverá o bem  
Numa via de mão dupla, com a força de um trem,  
Alguém ajuda você e você ajuda alguém

<sup>75</sup> Disponível em: <http://kantinhodaedite.blogspot.com/2018/08/sempre-havera-alguem.html>. Acesso em: 3 ago. 2019.

Já que sempre haverá alguém para lhe entender  
 Lhe carregar, lhe acalmar, lhe abraçar quando doer,  
 Alguém para lhe confortar quando o mundo lhe bater

Já que sempre haverá alguém para lhe socorrer

Só é preciso ser justo e grato para perceber  
 Que sempre haverá alguém precisando de você.

O cordelista explora a valorização do tempo no percurso da vida. Tanto no poema acima quanto no cordel *Nunca é tarde*<sup>76</sup>, transmite-se claramente a ideia de que o tempo é um componente da vida humana. Certamente o último poema dá um enfoque maior, indo mais ao encontro do tema explorado na oficina, uma vez que o eu lírico tenta a todo instante convencer seu receptor sobre importância de aproveitar o tempo no instante em que se vive, remetendo ao *carpe diem*.

O tempo se escorrega  
 Despretenciosamente  
 Não há força que segure  
 Por mais que a gente tente  
 Cada minuto pra trás  
 Foi um que andou pra frente

E mesmo correndo doido  
 Nesse galope feroz  
 Vez por outra ele amansa  
 E deixa de ser algoz  
 Inté parece que diz:  
 Dá tempo de ser feliz

Pois nunca é tarde para nós  
 Nunca é tarde para viver  
 E aprender com a vida  
 Pra perceber que a estrada  
 Nem sempre será florida  
 E que sempre há uma cura  
 Até pra pior ferida

Nunca é tarde para o rancor  
 Se transformar em perdão  
 Pra perceber que nem sempre  
 Você tem toda razão  
 Pra sentir mais com a mente  
 E pensar mais com o coração

Nunca é tarde para ser bom  
 Quando a maldade chegar  
 Nunca é tarde pra sorrir  
 Quando a lágrima rolar  
 Nunca é tarde pra ser forte  
 Quando o corpo fraquejar

---

<sup>76</sup> Disponível em: <https://roldanalencar.blogspot.com/2018/06/nunca-e-tarde-poesia-de-braulio-bessa.html>. Acesso em: 3 ago. 2019.

Acredite, nunca é tarde  
 Pra abraçar um amigo  
 Pra proteger um estranho  
 Que tá correndo perigo  
 Nunca é tarde pro seu peito  
 Se tornar um grande abrigo  
 Nunca é tarde para plantar  
 Uma árvore no chão  
 Nunca é tarde para ser grato  
 Por nunca faltar o pão  
 E aprender a dividi-lo  
 Com quem não tem nenhum tostão

Nunca é tarde para sonhar  
 Em algo quase impossível  
 Entender que a esperança  
 Nem sempre será visível  
 Nunca é tarde para o fraco  
 Se torna um imbatível  
 Imbatível como o tempo  
 Que todo dia avisa  
 Que a conta que ele faz  
 Quase sempre é imprecisa  
 E até a calculadora  
 Não sabe e fica indecisa

A conta de quando  
 A peça da vida sai de cartaz  
 Onde o ator principal é você  
 E ninguém mais  
 O tempo é um segredo  
 E acredite, é muito cedo  
 Pra dizer tarde demais.

Sem dúvidas, os dois poemas, suas respectivas performances e os elementos extratextuais envolvidos garantem o aspecto da poiesis na oficina.

## A Aisthesis

A atividade dinamizada desta oficina chama-se *Doces Versos*<sup>77</sup>, que se dispõe a instigar os discentes à leitura como performer. Primeiramente, são selecionados alguns cordéis ou trechos que estarão dependurados em varais espalhados no cenário. A ideia, relativamente simples, é fazer com que o aluno oralize os cordéis. Embora simples, essa atividade concentra a característica principal do cordel, a oralidade. A escrita está adstrita ao oral quando tomamos a poesia de cordel, pois o poeta condiciona os elementos da escrita para

<sup>77</sup> O nome foi pensado tendo em vista a característica da dinâmica em trocar doces por leitura: o aluno recebe um doce e doa a sua leitura do poema de cordel aos demais participantes. Além disso, o nome faz menção à ideia de que as palavras na literatura de cordel e na poesia têm um caráter prazeroso, aludindo ao gosto doce que elas transmitem tanto na escrita como na oralidade performática do poema.

a cultura. Por isso, a dinâmica *Doces Versos*, embora pareça simples, é capaz de envolver os alunos na performance, entendendo-a como parte da leitura. Nessa prática, inspirados pelas performances de Bráulio Bessa, os alunos escolhem poemas do varal para realizar suas leituras individuais e se familiarizarem com o texto, retirando dele as impressões que direcionarão as suas interpretações. Depois, eles vão à frente recitar os cordéis, empreendendo suas performances e favorecendo a leitura numa dimensão coletiva.

A performance que se destaca com essa atividade é a performance da voz, como designa Zumthor (2002). A poesia de cordel garante essa característica oralizável, tratada pelo teórico. Outrossim, os alunos são capazes de fruir a leitura, visto que os textos de cordel sintetizam aspectos próprios da cultura e ressaltam a linguagem poética na sua essência, que se dá pelo uso da voz.

Os discentes realizam as performances. É claro que, nesse primeiro contato com a experiência da performance, é comum que estejam ainda acanhados, levando talvez a uma performance imatura, com poucos recursos expressivos. Desse modo, eles precisam ser motivados através de palmas, palavras de acolhimento e satisfação, fazendo-os notáveis e valorizados. Isso despertará neles o poeta adormecido, o qual, segundo Carlos Drummond de Andrade, está perdido na infância. Por fim, a atividade consiste em nada mais do que favorecer a performance oral dos participantes a partir da prática da poiesis e mediada pelo professor para o fenômeno da aisthesis. Torna-se de fundamental importância o papel do mediador antes, durante e depois dessa atividade, dando condições para que as leituras possam fluir sem contratempos e lembrando os alunos da importância do registro no diário.

## **A Katharsis**

Pensando a Katharsis na perspectiva apresentada para todas as oficinas, segue o mesmo itinerário da oficina anterior.

## **Oficina 5 – Eixo temático: O Lugar**

Com o fim de que os vínculos sociocomunitários sejam fortalecidos, a oficina 5 foi pensada em abordar o lugar onde vivem os sujeitos da pesquisa. Nos moldes do que retrataram os alunos acerca do tema, foram levantadas por eles questões íntimas e delicadas

para a abordagem: os afetos familiares e a violência urbana. Assim, para o planejamento e a elaboração da oficina, foi necessária cautela, sem uma abordagem muito ampla das atividades dinamizadas, devido ao caráter pessoal que os alunos priorizaram tematizar. As escolhas dos poemas, no entanto, ajudarão que o tema seja abordado nos âmbitos da performance para a poiesis, aisthesis e katharsis, conforme sintetiza o quadro a seguir.

Quadro 6 - Oficina 5

<b>Ações</b>	<b>OFICINA 5 - (Eixo temático: O lugar)</b>			
<b>Nome</b>	AQUI DO MEU LUGAR			
<b>Objetivos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promover, por meio da leitura performática, a poiesis, aisthesis e katharsis;</li> <li>2. Reconhecer a importância do meio para a formação humana;</li> <li>3. Proporcionar uma leitura que favoreça o reconhecimento do lugar onde vivem.</li> </ol>			
<b>Recursos</b>	Objetos que destaquem as características locais; Datashow; Aparelho de som.			
<b>Detalhamento das ações</b>	<table border="1"> <tr> <td> <p><i>POIESIS:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. PERFORMANCE EM ÁUDIO DO POEMA: APANHADOR DE DESPERDÍCIOS, de Manoel de Barros;</li> <li>2. PERFORMANCE EM VÍDEO E ÁUDIO DO POEMA: O MENINO E SUA MÃE NO COLO, de Padre Fábio de Melo.</li> </ol> <p>(Registro no caderno de leitura)</p> </td> </tr> <tr> <td> <p><i>AISTHESIS:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mediação realizada pelo professor (momento de conversa que reconheça a importância do lugar e suas peculiaridades e visão dos alunos acerca do assunto); (Registro no caderno de leitura)</li> <li>2. PERFORMANCE EM ÁUDIO DO POEMA: O MENINO DA SUA MÃE, de Fernando Pessoa;</li> <li>3. Mediação realizada pelo professor (momento de conversa que reconheça a importância do lugar e suas peculiaridades e visão dos alunos acerca do assunto); (Registro no caderno de leitura)</li> <li>4. Os participantes recebem a letra dos poemas para afixarem no caderno de leitura. Os alunos são convidados a realizar a leitura oral dos poemas para os demais colegas.</li> </ol> </td> </tr> <tr> <td> <p><i>KATHARSIS:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como toda leitura literária implica mudança de pensamento, neste momento é aberta a discussão sobre o tema para uma possível prática de ação a ser desenvolvida ao final do retiro literário.</li> </ol> </td> </tr> </table>	<p><i>POIESIS:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. PERFORMANCE EM ÁUDIO DO POEMA: APANHADOR DE DESPERDÍCIOS, de Manoel de Barros;</li> <li>2. PERFORMANCE EM VÍDEO E ÁUDIO DO POEMA: O MENINO E SUA MÃE NO COLO, de Padre Fábio de Melo.</li> </ol> <p>(Registro no caderno de leitura)</p>	<p><i>AISTHESIS:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mediação realizada pelo professor (momento de conversa que reconheça a importância do lugar e suas peculiaridades e visão dos alunos acerca do assunto); (Registro no caderno de leitura)</li> <li>2. PERFORMANCE EM ÁUDIO DO POEMA: O MENINO DA SUA MÃE, de Fernando Pessoa;</li> <li>3. Mediação realizada pelo professor (momento de conversa que reconheça a importância do lugar e suas peculiaridades e visão dos alunos acerca do assunto); (Registro no caderno de leitura)</li> <li>4. Os participantes recebem a letra dos poemas para afixarem no caderno de leitura. Os alunos são convidados a realizar a leitura oral dos poemas para os demais colegas.</li> </ol>	<p><i>KATHARSIS:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como toda leitura literária implica mudança de pensamento, neste momento é aberta a discussão sobre o tema para uma possível prática de ação a ser desenvolvida ao final do retiro literário.</li> </ol>
<p><i>POIESIS:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. PERFORMANCE EM ÁUDIO DO POEMA: APANHADOR DE DESPERDÍCIOS, de Manoel de Barros;</li> <li>2. PERFORMANCE EM VÍDEO E ÁUDIO DO POEMA: O MENINO E SUA MÃE NO COLO, de Padre Fábio de Melo.</li> </ol> <p>(Registro no caderno de leitura)</p>				
<p><i>AISTHESIS:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mediação realizada pelo professor (momento de conversa que reconheça a importância do lugar e suas peculiaridades e visão dos alunos acerca do assunto); (Registro no caderno de leitura)</li> <li>2. PERFORMANCE EM ÁUDIO DO POEMA: O MENINO DA SUA MÃE, de Fernando Pessoa;</li> <li>3. Mediação realizada pelo professor (momento de conversa que reconheça a importância do lugar e suas peculiaridades e visão dos alunos acerca do assunto); (Registro no caderno de leitura)</li> <li>4. Os participantes recebem a letra dos poemas para afixarem no caderno de leitura. Os alunos são convidados a realizar a leitura oral dos poemas para os demais colegas.</li> </ol>				
<p><i>KATHARSIS:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como toda leitura literária implica mudança de pensamento, neste momento é aberta a discussão sobre o tema para uma possível prática de ação a ser desenvolvida ao final do retiro literário.</li> </ol>				
<b>Carga horária</b>	2 aulas (50 minutos cada)			
<b>Participantes Envolvidos</b>				

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

O nome da oficina, *Aqui do meu lugar*, evoca o sentido de pertencimento ao local onde moram os participantes da pesquisa e favorece o (re)conhecimento dos saberes e problemas locais. A intenção é que, por intermédio da leitura, os estudantes construam um

olhar poético acerca da comunidade local e das relações sociais, visando uma transformação social. Para dar início, o mediador aborda a temática e colhe dos alunos suas percepções, visões a respeito da temática, bem como explica as indagações feitas por eles, propiciando também suas escritas no diário de leitura.

## A poiesis

Os efeitos da poiesis nessa oficina são oferecidos e almejados pelas obras: *Apanhador de desperdícios*, de Manoel de Barros e *O menino e sua mãe no colo*, de padre Fábio de Melo; o primeiro sob a performance em áudio, e o segundo em áudio e vídeo. Foram selecionadas essas duas obras pelo fato de dialogarem com o contexto afetivo e sensível do lugar, segundo a visão dos alunos.

*Apanhador de desperdícios*, na performance do declamador, é realizada com um fundo musical, que traz a voz do intérprete desfocada, não tão evidente. Esse aspecto da voz garante uma experiência que envolve a curiosidade, pois o performer parece querer esconder algo do leitor-ouvinte. Outra questão é a tentativa de aproximar o leitor-ouvinte do performer, já que ele narra como se estivesse sussurrando e necessitasse de atenção. Essa relação é a mais provável, porquanto, no início do poema, é revelada uma especificidade do eu lírico quando ele diz “Uso a palavra para compor meus silêncios”, e finaliza “Só uso a palavra para compor meus silêncios”. A performance da voz utilizada pelo intérprete no áudio reflete a voz do eu lírico no poema sobre os silêncios que são compostos pelas palavras. Esses silêncios compostos são retratados em meio aos versos do início e final do poema<sup>78</sup>, como podemos ver:

Uso a palavra para compor meus silêncios.  
 Não gosto das palavras  
 fatigadas de informar.  
 Dou mais respeito  
 às que vivem de barriga no chão  
 tipo água pedra sapo.  
 Entendo bem o sotaque das águas  
 Dou respeito às coisas desimportantes  
 e aos seres desimportantes.  
 Prezo insetos mais que aviões.  
 Prezo a velocidade  
 das tartarugas mais que a dos mísseis.  
 Tenho em mim um atraso de nascença.  
 Eu fui aparelhado

<sup>78</sup> Disponível em: <https://www.portalraizes.com/linesqueciveis-poemas-de-manoel-de-barros/>. Acesso em: 3 ago. 2019.

para gostar de passarinhos.  
 Tenho abundância de ser feliz por isso.  
 Meu quintal é maior do que o mundo.  
 Sou um apanhador de desperdícios:  
 Amo os restos  
 como as boas moscas.  
 Queria que a minha voz tivesse um formato  
 de canto.  
 Porque eu não sou da informática:  
 eu sou da invencionática.  
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.

O poeta Manoel de Barros é um autor que retrata em seus versos as coisas simples (como relatado na oficina 1) e expõe aspectos do seu lugar, que, aos seus olhos, é formado de elementos triviais, mas de suma importância para ele. Conclui-se que a ideia trazida no texto e vislumbrada na performance congrega os pensamentos dos participantes sobre a simplicidade do lugar onde vivem, tornando a leitura mais acessível para esses sujeitos.

Quanto à performance do poema *O menino com sua mãe no colo*, de Padre Fábio de Melo, utilizei uma performance realizada pelo próprio autor na tentativa de aproximar as impressões a respeito de afetividade, família, proteção e afeição revelados pelos alunos com o texto e performance do cantor e intérprete. Na performance em vídeo, o autor está em uma apresentação e realiza o ato com um fundo musical em tom um tanto fúnebre e triste. A voz segue a mesma característica, permitindo que as sensações, as impressões e os sentimentos do performer emocionem e comovam os leitores. Inclusive, o próprio autor se emociona em determinados momentos pela leitura que ele próprio realiza, e finaliza a performance cantando uma canção que contempla a cena da performance realizada.

O texto declamado relata a vontade do eu lírico, como filho, de colocar sua mãe no colo “E poder inverter a ordem dos fatos”, evocando sentimentos de gratidão e reconhecimento aos cuidados da mãe. Assim, o poema traz à tona especificidades acerca das relações afetivas familiares, oportunizando aos alunos o reconhecimento do tema e colaborando para as performances desses sujeitos, posteriormente. Vale a pena trazer à tona o poema<sup>79</sup> para a leitura em sua totalidade:

Descansa no meu colo a tua cabeça de mulher  
 Deixa que eu seja o teu pai ainda que por um instante  
 Vivamos o parto às avessas  
 Eu que sou o teu filho  
 Por hora quero ser o teu pai  
 Só pra ter o prazer de te ver menina  
 Tão cheia de sonhos

<sup>79</sup> Disponível em: <http://www.fabiodemelo.com.br/o-menino-e-sua-mae-no-colo/>. Acesso em: 3 ago. 2019.

Só pra puxar os teus cabelos  
 E neles colocar laços bordados de alegrias  
 Cores de tempos antigos, distantes  
 Quando nem imaginavas que eu seria o teu filho  
 Vem aqui, fica quietinha  
 Permita que eu cuide das tuas coisas,  
 De teu guarda roupa tão cheio de desordens  
 Não importa  
 O remédio eu te trarei, o teu alimento eu plantarei  
 E ajeitarei o teu travesseiro de um jeito que gostes  
 Só pra descobrir a alegria de reverter os poderes do tempo  
 E poder inverter a ordem dos fatos  
 Só pra ter a graça de te chamar de minha filha,  
 Minha menina, minha mãe  
 Só pra ter a graça de evitar os teus choros futuros  
 Tuas dores constantes, teus medos tão delicados  
 Medo de me perder, de que eu morra antes da hora  
 De que não estejas por perto no momento em que eu precisar de tua mão  
 Como no passado, quando me conduziás contigo  
 Como se fossemos um só  
 Um nó de gente, amarrado e costurado no amor do sobrado de teu peito  
 Um amor que Deus esqueceu no mundo  
 E que eu vi de perto, refletido nos teus olhos  
 Quando a vida nos apresentava motivos para perder a esperança  
 Ôh! Minha mãe  
 Que saudade eu sinto de nós dois juntos

Feitas as leituras (ou no processo delas), os alunos registram, mais uma vez, suas impressões no diário.

### **A Aisthesis**

Ao introduzir esse momento, a sugestão é que o mediador retome as ideias levantadas na poiesis, tanto referenciando os poemas lidos e seus contextos quanto retomando as impressões dos leitores participantes da pesquisa. Cabe dialogar sobre a importância do lugar para a formação dos sujeitos, as características gerais da comunidade local, além das já explicitadas.

A atividade dinamizada para essa oficina não foi pensada como algo materializado, semelhante às demais. O que se pretende aqui é fazer um contraponto entre as duas vertentes em volta do eixo temático, ou seja, a relação afetiva e a violência. Para isso, tendo abordado na poiesis as relações afetivas e sentimentais nos poemas e nas performances, agora a pretensão é tematizar a violência numa perspectiva diferente, enfatizando os problemas enfrentados na e pela comunidade.

Inicialmente, o mediador pede aos participantes que escrevam nos diários 5 pontos positivos da sua comunidade que eles conseguiram perceber após as performances realizadas,

a partir das reflexões e suas leituras. Essa prática garantirá que todos os alunos consigam enxergar o contraste que está sendo vislumbrado acerca do lugar onde vivem. Após os pontos anotados, apresenta aos discentes a performance em áudio do poema *O menino da sua mãe*, de Fernando Pessoa, que trata de demonstrar essa outra realidade de violência, contrapondo com o vivenciado na experiência anterior. É claro que, utilizando esse poema nesse momento, os alunos experimentarão da poiesis, porém visando a aisthesis como resultado final.

A performance do poema *O menino da sua mãe* é realizada pela atriz Marília Pêra. Com vistas a refletir sobre os aspectos performáticos da atriz, vejamos o conteúdo do poema<sup>80</sup>:

No plano abandonado  
Que a morna brisa aquece,  
De balas trespassado  
— Duas, de lado a lado —,  
Jaz morto e arrefece.

Raia-lhe a farda o sangue.  
De braços estendidos,  
Alvo, louro, exangue,  
Fita com olhar langue  
E cego os céus perdidos.

Tão jovem! Que jovem era!  
(Agora que idade tem?)  
Filho único, a mãe lhe dera  
Um nome e o mantivera:  
«O menino da sua mãe».

Caiu-lhe da algibeira  
A cigarreira breve.  
Dera-lha a mãe. Está inteira  
E boa a cigarreira.  
Ele é que já não serve.

De outra algibeira, alada  
Ponta a roçar o solo,  
A brancura embainhada  
De um lenço... Deu-lho a criada  
Velha que o trouxe ao colo.

Lá longe, em casa, há a prece:  
«Que volte cedo, e bem!»  
(Malhas que o império tece!)  
Jaz morto, e apodrece,  
O menino da sua mãe.

<sup>80</sup> Fernando Pessoa, in 'Antologia Poética'. Disponível em: <https://ultimato.com.br/sites/gladircabral/2018/11/10/o-menino-da-sua-mae/>. Acesso em: 3 ago. 2019.

Diferentemente da função do timbre melódico e triste utilizado na performance de Padre Fábio de Melo, a performer Marília Pêra, na sua leitura, utiliza essas mesmas características do timbre, porém tomando uma dimensão inversa, provocando no leitor-ouvinte uma reflexão sobre a experiência do sofrimento e da dor resultantes da violência social. A performer utiliza uma linguagem ofegante a fim de reproduzir as sensações dos personagens narrados, do menino e da mãe. A performance fica ainda mais sensível por ser realizada por uma mulher, levando o leitor a inferir que a própria performer seja a mãe do menino morto, além disso a música de fundo, carregada de melancolia, permite ao leitor aproximar-se da leitura realizada pelo intérprete.

Após a performance, nesse contexto da *aisthesis*, o que se pretende é que o leitor reflita sobre as características do lugar onde vivem, que apresenta não só aspectos positivos, mas também negativos, por exemplo a violência urbana, que envolve diretamente o público da idade dos alunos participantes da pesquisa. O próprio texto reproduz essa realidade quando retrata a idade do menino morto exclamando: “Tão jovem! Que jovem era!”. Pelo fato de não afirmar a idade do menino, os leitores se aproximam do texto ao passo que eles se veem na realidade social vivida pelo menino do texto.

A mediação deve ser realizada levantando hipóteses e questionamentos acerca da performance, bem como favorecendo o diálogo acerca da temática a fim de que todos reflitam e participem do momento. Feito isso, os alunos são convidados a anotar no diário 5 pontos negativos do lugar onde vivem, como produto das suas reflexões com a performance. Após a escrita, receberão o texto impresso para afixarem nos diários e realizarem suas leituras pessoais. Posteriormente, o mediador conduz o momento para que os próprios alunos declamem os poemas aos colegas. Para esse momento, vale ressaltar que o mediador visa à oralidade dos alunos, logo, para que essa oralidade aconteça, os discentes precisam ser motivados e inspirados para a leitura, não havendo imposição por parte do mediador nem rejeição e indiferença por parte dos colegas.

### **A katharsis**

Seguem, na experiência da *katharsis*, os objetivos que são propostos para todas as oficinas. Contudo, para a oficina 5, deverão ser levantadas as reflexões sobre o contexto local e como elas podem influenciar nas relações sociais.

### **Oficina 6 – Eixo temático: Poesia de corpo e alma**

O título da oficina 6 é *Poesia de corpo e alma*. A ideia central é abordar a leitura na perspectiva da performance, como dramatização e teatralidade. Para tanto, a proposta de leitura é regida pela experiência da poiesis, aisthesis e katharsis, conforme demonstra o seguinte quadro:

Quadro 7 - Oficina 6

<b>Ações</b>	<b>OFICINA 6</b>			
<b>Nome</b>	POESIA DE CORPO E ALMA: A teatralidade e a dramatização poética			
<b>Objetivos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promover, por meio da leitura performática, a poiesis, aisthesis e a katharsis;</li> <li>2. Proporcionar aos participantes o sentimento estético através da TEATRALIDADE e DRAMATIZAÇÃO;</li> <li>3. Praticar o recurso do corporal e teatral do poema;</li> <li>4. Reconhecer a importância, função e como o corpo reage na prática da performance.</li> </ol>			
<b>Recursos</b>	Datashow; Aparelho de som; Ambiente apropriado (Tema indígena).			
<b>Detalhamento das ações</b>	<table border="1"> <tr> <td> <p><i>POIESIS:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. PERFORMANCE EM ÁUDIO DO POEMA: I JUCA PIRAMA (trecho);</li> <li>2. PERFORMANCE AO VIVO DO POEMA: I JUCA PIRAMA (trecho). (Registro no caderno de leitura)</li> </ol> </td> </tr> <tr> <td> <p><i>AISTHESIS:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecer a biografia do autor Gonçalves Dias;</li> <li>2. Mediação realizada pelo professor (momento de conversa que reconheça as características teatrais as quais as performances poéticas apresentam); o corpo na performance, arte e poesia;</li> <li>3. Jogo: “Mímica Literária”: Consiste em um jogo no qual o aluno leitor se utiliza do corpo para representar trechos ou temas poéticos e literários. (Registro no caderno de leitura)</li> <li>4. Os participantes recebem a letra dos poemas para afixarem no caderno de leitura.</li> </ol> </td> </tr> <tr> <td> <p><i>KATHARSIS:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como toda leitura literária implica mudança de pensamento, neste momento, é aberta a discussão sobre o tema para uma possível prática de ação a ser desenvolvida ao final do retiro literário.</li> </ol> </td> </tr> </table>	<p><i>POIESIS:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. PERFORMANCE EM ÁUDIO DO POEMA: I JUCA PIRAMA (trecho);</li> <li>2. PERFORMANCE AO VIVO DO POEMA: I JUCA PIRAMA (trecho). (Registro no caderno de leitura)</li> </ol>	<p><i>AISTHESIS:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecer a biografia do autor Gonçalves Dias;</li> <li>2. Mediação realizada pelo professor (momento de conversa que reconheça as características teatrais as quais as performances poéticas apresentam); o corpo na performance, arte e poesia;</li> <li>3. Jogo: “Mímica Literária”: Consiste em um jogo no qual o aluno leitor se utiliza do corpo para representar trechos ou temas poéticos e literários. (Registro no caderno de leitura)</li> <li>4. Os participantes recebem a letra dos poemas para afixarem no caderno de leitura.</li> </ol>	<p><i>KATHARSIS:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como toda leitura literária implica mudança de pensamento, neste momento, é aberta a discussão sobre o tema para uma possível prática de ação a ser desenvolvida ao final do retiro literário.</li> </ol>
<p><i>POIESIS:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. PERFORMANCE EM ÁUDIO DO POEMA: I JUCA PIRAMA (trecho);</li> <li>2. PERFORMANCE AO VIVO DO POEMA: I JUCA PIRAMA (trecho). (Registro no caderno de leitura)</li> </ol>				
<p><i>AISTHESIS:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecer a biografia do autor Gonçalves Dias;</li> <li>2. Mediação realizada pelo professor (momento de conversa que reconheça as características teatrais as quais as performances poéticas apresentam); o corpo na performance, arte e poesia;</li> <li>3. Jogo: “Mímica Literária”: Consiste em um jogo no qual o aluno leitor se utiliza do corpo para representar trechos ou temas poéticos e literários. (Registro no caderno de leitura)</li> <li>4. Os participantes recebem a letra dos poemas para afixarem no caderno de leitura.</li> </ol>				
<p><i>KATHARSIS:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como toda leitura literária implica mudança de pensamento, neste momento, é aberta a discussão sobre o tema para uma possível prática de ação a ser desenvolvida ao final do retiro literário.</li> </ol>				
<b>Carga horária</b>	2 aulas (50 minutos cada)			
<b>Participantes Envolvidos</b>	Performance Prof. <sup>a</sup> . de Arte da escola: Joanne			

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Nesta oficina, adentramos na discussão acerca da poesia nos aspectos da teatralidade e dramatização por meio da performance. Visou-se com esse laboratório despertar o sentimento estético oferecido pela performance, tanto da voz quanto do corpo como expressão de linguagem artística, fazendo o participante reconhecer a importância desses elementos.

Essa proposta se relaciona também à noção de espetáculo retratado por Zumthor (2002) e Moriconi (2009). Devido a isso, os espaços onde será realizada a oficina ou onde acontecerão as performances receberão destaque nesse momento do retiro literário.

## A poiesis

Para a experiência da poiesis, a oficina oferece a obra *I Juca Pirama*, de Gonçalves Dias. Haja vista o objetivo de abranger aspectos do corpo como teatralidade e dramatização na dimensão de espetáculo, foram pensadas duas propostas de performance do mesmo texto: a da voz e a performance ao vivo. A performance ao vivo é imprescindível nesse contexto laboratorial, já que possibilita que a leitura poética alcance seu sentido completo, como reflete Zumthor (2002).

A obra de Gonçalves Dias *I Juca Pirama* é um ícone do romantismo brasileiro. De caráter indianista, é um poema composto de 484 versos, protagonizados pelos índios timbiras e tupis. Ela contribui para a poiesis por retratar esses elementos que garantem ao leitor a experiência estética: a própria característica da natureza engloba vários elementos, por exemplo as cores e os sons, além do enredo da história narrada, que vislumbra a presença do corpo na performance. Esses componentes reunidos apresentam, na prática da leitura, a linguagem como representação artística.

Uma vez que a obra é extensa, não possibilitando a leitura completa, alguns trechos foram selecionados de maneira que a compreensão seja garantida ao leitor performer e aos ouvintes. Serão retratados os trechos<sup>81</sup> a seguir para o reconhecimento do contexto abordado na obra como proposta para a performance ao vivo.

(O CENÁRIO)

No meio das tabas de amenos verdores,  
Cercadas de troncos — cobertos de flores,  
Alteiam-se os tetos d'altiva nação;

---

<sup>81</sup> Trechos retirados de I – Juca Pirama. Gonçalves Dias. *Antologia Poética*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Agir, 1969. Disponível em: [https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documents/i-juca\\_pirama.htm](https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documents/i-juca_pirama.htm). Acesso em: 27 out. 2019.

São muitos seus filhos, nos ânimos fortes,  
Temíveis na guerra, que em densas coortes  
Assombram das matas a imensa extensão.

(A CAPTURA)

Por casos de guerra caiu prisioneiro  
Nas mãos dos Timbiras: — no extenso terreiro  
Assola-se o teto, que o teve em prisão;  
Convidam-se as tribos dos seus arredores,  
Cuidosos se incumbem do vaso das cores,  
Dos vários aprestos da honrosa função.

(O CANTO DE MORTE)

Meu canto de morte,  
Guerreiros, ouvi:  
Sou filho das selvas,  
Nas selvas cresci;  
Guerreiros, descendo  
Da tribo Tupi.

Da tribo pujante,  
Que agora anda errante  
Por fado inconstante,  
Guerreiros, nasci;  
Sou bravo, sou forte,  
Sou filho do Norte;  
Meu canto de morte,  
Guerreiros, ouvi.

(SOBRE O PAI)

Eu era o seu guia  
Na noite sombria,  
A só alegria  
Que Deus lhe deixou:  
Em mim se apoiava,  
Em mim se firmava,  
Em mim descansava,  
Que filho lhe sou.

(O TUPI SE ENFURECE)

A taba se alborota, os golpes descem,  
Gritos, imprecações profundas soam,  
Emaranhada a multidão braveja,  
Revolve-se, enovela-se confusa,  
E mais revolta em mor furor se acende.  
E os sons dos golpes que incessantes fervem.  
Vozes, gemidos, estertor de morte  
Vão longe pelas ermas serranias  
Da humana tempestade propagando  
Quantas vagas de povo enfurecido  
Contra um rochedo vivo se quebravam.

Era ele, o Tupi; nem fora justo  
Que a fama dos Tupis - o nome, a glória,  
Aturado labor de tantos anos,  
Derradeiro brasão da raça extinta,  
De um jacto e por um só se aniquilasse.

## (QUEM CONTA A HISTÓRIA)

Um velho Timbira, coberto de glória,  
guardou a memória  
Do moço guerreiro, do velho Tupi!

E à noite, nas tabas, se alguém duvidava  
do que ele contava,  
Dizia prudente: - “Meninos, eu vi!  
“Eu vi o brioso no largo terreiro  
cantar prisioneiro  
Seu canto de morte, que nunca esqueci:  
Valente, como era, chorou sem ter pejo;  
parece que o vejo,  
Que o tenho nest’hora diante de mim.

“Eu disse comigo: Que infâmia d’escravo!  
Pois não, era um bravo;  
Valente e brioso, como ele, não vi!  
E à fé que vos digo: parece-me encanto  
Que quem chorou tanto,  
Tivesse a coragem que tinha o Tupi!”

Assim o Timbira, coberto de glória,  
guardava a memória  
Do moço guerreiro, do velho Tupi.  
E à noite nas tabas, se alguém duvidava  
do que ele contava,  
Tomava prudente: "Meninos, eu vi!"

Os trechos selecionados para a performance ao vivo reproduzem os pontos centrais da narrativa: o cenário; a captura do índio tupi pelos timbiras; o canto de morte de Juca Pirama; o reencontro do Tupi com o pai; o momento de fúria do guerreiro; e o final da narrativa, demonstrando quem é o narrador da história. Sugere-se que a performance ao vivo aborde as especificidades desse tipo de performance, mantendo a atenção aos elementos cênicos, como o próprio espaço do cenário, as vestimentas, as particularidades sonoras e o movimento corporal. Pensando na obra completa de *I Juca Pirama*, a presença do corpo na performance pode ser traduzida pela utilização das mãos, da cabeça, da fisionomia dos olhos e a movimentação em cena, conferindo à leitura do performer a excentricidade do espetáculo, conforme refletiu Moriconi (2009), em consonância com as ideias de Zumthor (2002) sobre a exploração das sensações do leitor ouvinte no jogo de som e imagem. Ou seja, na articulação desses elementos, a visão e a audição dos leitores são acionadas, facilitando a fruição da leitura.

Quanto mais elementos explorados no uso da performance, mais a fruição acontece. Por isso, uma performance em áudio será utilizada como estratégia de garantir toda a gama artística que se busca provocar nesse laboratório. A performance em áudio tem como objetivo

demonstrar paralelamente à performance ao vivo outras facetas da voz, retratando ora uma força dramática, ora sentimentos amenos e melancólicos de expressão artística que o performer destaca. No áudio, são performatizados os tons de voz do pai do Tupi e do narrador. Tais performances bem como a performance ao vivo levarão os ouvintes a experimentarem vários sentimentos provenientes do próprio texto de Gonçalves Dias, diferentes interpretações, favorecendo a recepção por parte do público.

Enfim, feitas as leituras da arte poética da poiesis, é interessante o levantamento de questionamentos acerca dos elementos abordados no espetáculo com as performances, referenciando as características do corpo e do cenário, dos efeitos sonoros e movimentos, fazendo observações e estimulando a reflexão. É importante deixar que eles exponham as ideias, manifestando livremente suas impressões acerca das suas leituras como ouvintes.

### **A Aisthesis**

Introduzindo esse momento de prazer da aisthesis, o mediador relembra aos participantes da pesquisa os elementos que estão sendo abordados na oficina, pois é importante que a reflexão desses elementos não se perca de vista, inclusive nos momentos de atividade dinamizada, uma vez que há o risco de esses alunos deduzirem a atividade como uma brincadeira sem objetivos específicos.

A proposta de suscitar a experiência da aisthesis nessa oficina 6 está baseada em um jogo intitulado *Mímica Literária*, cuja intenção é incentivar os alunos a se expressarem utilizando o corpo, afinal de contas o performer empresta o corpo à poesia para o ato da leitura como expressão de linguagem. O jogo quer também propiciar o corpo em cena, ou melhor, oportunizar que o aluno vá até à frente e se manifeste. A mímica como prática de expressão corporal beneficia o desenvolvimento das inteligências: cenestésica, interpessoal e emocional, intrapessoal, além da criatividade devido à ludicidade como elemento para favorecer a leitura. A postura corporal, no âmbito da leitura poética, acompanha e explicita a dimensão semântica do texto escrito e, por isso, sua posição e seus movimentos figuram essas inteligências que podem ser absorvidas do processo de leitura.

A princípio, o jogo *Mímica Literária* reitera a dinâmica principal da brincadeira de mímica infantil: alguém vai à frente e realiza movimentos corporais, sem o uso da voz, sobre algo que cabe ao público descobrir. No jogo em questão, algumas particularidades foram incrementadas a essa ideia de mímica a fim de que possa ser utilizada como recurso

pedagógico e expressivo para a leitura em performance. Tratarei de explicitar o passo a passo do jogo e considerações para que não haja equívocos ou dúvidas:

- 1º) O jogo se dá numa competição entre dois times;
- 2º) As cadeiras são dispostas em um espaço amplo de maneira que favoreça as mímicas, facilitando a visualização de todos os jogadores;
- 3º) Há uma roleta com quatro cores e quatro envelopes com as respectivas cores da roleta;
- 4º) Um jogador de cada equipe, um por vez, gira a roleta. Na cor em que a roleta parar, deve-se abrir o envelope da respectiva cor e retirar o tema<sup>82</sup> que será representado na mímica pelo aluno;
- 5º) A mímica é realizada pelos companheiros do próprio time, que tem a oportunidade de adivinhar. Caso não descubram, após certo tempo pré-determinado pelo mediador, o time adversário tem o direito de adivinhar. Caso não descubra, o intérprete revela o tema.
- 6º) É pertinente haver pontuação para os acertos. O time que realizar mais pontos ganha o jogo.

Cabe ressaltar aos discentes que o importante não é a competição em si, mas o propósito de excitar, de maneira dinâmica, a postura corporal. Outra sugestão é não obrigar os alunos a irem à frente para realizar as mímicas, pois essa conduta contraria a ideia de leitura prazerosa proposta, podendo ofuscar a pretensão didática do jogo. Ao contrário, para propiciar a *aisthesis*, o jogo precisa agir como contribuinte para trazer à tona a emoção, os sentimentos e o prazer estético nos movimentos e nas expressões do corpo.

Com esse jogo, vê-se a importância e uma forma de aplicabilidade do lúdico para a aprendizagem, segundo nos apontou Sorrenti (2009) e afirmam os Parâmetros Curriculares para o ensino nos anos finais do fundamental, por promover, além dos aspectos intrínsecos da performance, desenvolvimentos relativos aos campos afetivo, social, físico e cognitivo.

Esse momento é finalizado com as anotações nos diários sobre as impressões dos alunos sobre a atividade, relatando os pontos de vista e prazeres da prática da *aisthesis*.

## **A katharsis**

Este é o momento de expor aos alunos as considerações a respeito das temáticas trabalhadas na presente oficina. As reflexões acerca dos assuntos abordados têm o fim de

---

<sup>82</sup> Alguns temas são expostos como sugestão para o jogo no tópico seguinte, página 164.

revelar as concepções do leitor obtidas a partir de experiências com a poesia em ação (performatizadas) como manifestação artística.

### **Oficina 7– Eixo temático: Ritmo e melodia**

Uma forma de fruição do texto poético é observar todos os recursos expressivos que ele compõe: a organização, o ritmo, as repetições e as construções. Esses elementos conferem sonoridade e cadência, que, atreladas ao ritmo, estabelecem relações íntimas com a música.

Nesse sentido, a oficina 7 congrega as especificidades do ritmo e da melodia no poema. Assim, serão utilizados poemas musicados que favorecem o trabalho proposto com a leitura, pela experiência da oralidade. No retiro literário, a oficina 7, *Poesia... música para os meus ouvidos*, retrata o aspecto musical da poesia de forma lúdica e expressiva, segundo as perspectivas de Moriconi (2009). O autor, quando reflete os elementos musicais, por exemplo o ritmo e o compasso em junção com a oralidade e a expressão lírica do belo e da arte, afirma que todos eles reunidos na performance são capazes de gerar prazer ao leitor e seduzi-lo pela fruição.

A oficina está ancorada nessa alusão, haja vista a ideia de sedução causada pela poesia e performance em relação à arte musical. Observe o quadro em que são sintetizados os aspectos abordados:

Quadro 8 - Oficina 7

<b>Ações</b>	<b>OFICINA 7</b>
<b>Nome</b>	POESIA... MÚSICA PARA OS MEUS OUVIDOS: O ritmo e a melodia no poema
<b>Objetivos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promover, por meio da leitura performática, a poiesis, aisthesis e katharsis;</li> <li>2. Reconhecer especificidades do ritmo e da melodia do poema;</li> <li>3. Proporcionar aos participantes o sentimento estético através do som;</li> <li>4. Praticar o recurso do ritmo e da melodia na leitura em performance dos poemas;</li> <li>5. Reconhecer a importância, função e como o corpo reage na prática da performance.</li> </ol>
<b>Recursos</b>	Datashow; Aparelho de som; Tambores; Demais instrumentos musicais.
<b>Detalhamento das ações</b>	<p><b>POIESIS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. PERFORMANCE EM ÁUDIO E VÍDEO DO POEMA MUSICADO: <b>CIDADEZINHA</b>, de Mário Quintana, musicado por Márcio de Camillo (Projeto Crianças);</li> <li>2. PERFORMANCE EM ÁUDIO E VÍDEO DO POEMA MUSICADO: <b>POETA LÍRICO</b>, de Mário Quintana, musicado por Márcio de Camillo (Projeto Crianças);</li> <li>3. PERFORMANCE EM ÁUDIO E VÍDEO DO POEMA MUSICADO: <b>RITMO</b>, de Mário Quintana, musicado por Márcio de Camillo (Projeto Crianças).</li> </ol> <p>(Registro no caderno de leitura)</p> <p><b>AISTHESIS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecer o poeta Mário Quintana: biografia do autor;</li> <li>2. Mediação realizada pelo professor (momentos de conversa para que reconheçam a importância do ritmo e da melodia para a poesia e para o poema);</li> <li>3. Aula dinamizada: Reconhecer o ritmo, a melodia e o aspecto lírico dos poemas lidos, através do compasso musical existente nos poemas;</li> <li>4. Dinâmica Musical: Reconhecer os ritmos dos poemas performatizados, utilizando os instrumentos musicais;</li> </ol> <p>(Registro no caderno de leitura)</p> <p>5. Os participantes recebem a letra dos poemas para afixarem no caderno de leitura. Os alunos são convidados a realizar a leitura oral dos poemas para os demais colegas.</p> <p><b>KATHARSIS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como toda leitura literária implica mudança de pensamento, neste momento, é aberta a discussão sobre o tema para uma possível prática de ação a ser desenvolvida ao final do retiro literário.</li> </ol>
<b>Carga horária</b>	2 aulas (50 minutos cada)
<b>Participantes Envolvidos</b>	

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Em geral, o laboratório apoia-se na tentativa de alcançar a percepção estética dos participantes na experiência com os poemas musicados, fazendo-os perceber os elementos que conferem o aspecto musical.

## Poiesis

Para a poiesis, nessa parte da ação metodológica, foram utilizados três poemas do poeta Mário Quintana, musicados pelo compositor e músico Márcio de Camillo: *Cidadezinha*, *Poeta Lírico* e *Ritmo*. Essas performances fazem parte de um projeto intitulado *Crianceiras*, que se propõe a transformar poemas do autor em músicas com forte apelo educativo na intenção de aproximar crianças da poesia.

O poeta Mário Quintana, no poema *Cidadezinha*, parece descrever as características da comunidade dos participantes, quando descreve a pequena cidade como um lugar pacato e simples, bem similar aos aspectos locais. Tomemos o poema<sup>83</sup>:

Cidadezinha cheia de graça...  
Tão pequenina que até causa dó!  
Com seus burricos a pastar na praça...  
Sua igreja de uma torre só...

Nuvens que venham, nuvens e asas,  
Não param nunca nem um segundo...  
E fica a torre, sobre as velhas casas,  
Fica cismando como é vasto o mundo!...

Eu que de longe venho perdido,  
Sem pouso fixo (a triste sina!)  
Ah, quem me dera ter lá nascido!

Lá toda a vida poder morar!  
Cidadezinha... Tão pequenina  
Que toda cabe num só olhar...

A linguagem simples do poema alavanca a fruição da leitura pelo leitor a partir do momento em que ele relaciona o contexto poético com seu contexto comunitário. Entende-se, baseado em Cosson (2007), que oportunizar a experiência literária permite ao leitor alcançar saberes provedores da humanização, numa espécie de transformação pela arte poética.

Outro poema da oficina é o poema *Ritmo*<sup>84</sup>.

Na porta  
a varredeira varre o cisco  
varre o cisco  
varre o cisco

<sup>83</sup> Disponível em: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/texto/cidadezinha-de-mario-quintana/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/cidadezinha-de-mario-quintana/index.html). Acesso em: 3 ago. 2019.

<sup>84</sup> Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/ritmo-poema-de-mario-quintana/>. Acesso em: 3 ago. 2019.

Na pia  
a menininha escova os dentes  
escova os dentes  
escova os dentes

No arroio  
a lavadeira bate roupa  
bate roupa  
bate roupa

até que enfim  
se desenrola  
toda a corda  
e o mundo gira imóvel como um pião!

Utilizando esse poema, a noção de ritmo está nitidamente exposta nos propósitos desejados para o laboratório. O texto poético se utiliza de elementos expressivos os quais conferem um desenho rítmico, reforçado pela disposição de palavras em alguns versos. Com efeito, o texto escrito contribui para a performance musical pelas nuances sonoras que ele permite inferir e acionar na interpretação. Adiante, no momento destinado à Aisthesis, explanarei melhor a respeito da abordagem, visto ser imprescindível explorar o ritmo e a melodia.

Já com o poema *Poeta Lírico*<sup>85</sup>, como o próprio nome adianta, têm-se a intencionalidade da abordagem do lirismo poético ligado à música, performance e oralidade. No texto, o eu lírico exclama: “Não sou mais que um poeta lírico”. Essa exclamação parece soar de maneira irônica, já que o sentimento exposto é de alegria e gratidão do eu poético por ser um poeta. Em outras palavras, o lirismo apresentado pelo texto se dá no prazer do eu lírico em ser quem ele é, um poeta. Nesse sentido, a experiência da poiesis, que se dá pelo prazer, coloca o leitor no lugar do eu lírico, fazendo dele mesmo um poeta lírico pela experiência obtida.

“Não sou mais que um poeta lírico,  
Nada sei do vasto mundo...  
Viva o amor que eu te dedico,  
Viva Dom Pedro Segundo!” (Madrigal recusado)

“Há na vida tanta coisa,  
Tanta coisa e um só olhar!  
Toda tristeza dos rios  
É não poderem parar...” (Os rios)

---

<sup>85</sup> Mário Quintana, In A cor do invisível. Disponível em: <http://mario-quintana-rh.blogspot.com/2013/10/os-rios.html>. Acesso em: 3 ago. 2019.

A respeito das performances dos poemas, o próprio site *Crianceiras* trata de explicar sobre os poemas musicados. As características abordadas pelo site corroboram as ideias e os objetivos propostos para a oficina, por isso algumas observações do site explicitarão o caráter performático dos poemas.

A partir da análise sobre o poeta Mário Quintana, o site aponta aspectos do intérprete Márcio de Camillo e do uso da música nos poemas:

Apesar de o trabalho poético de Quintana não ser normalmente associado ao universo infantil, Márcio de Camillo se propôs a fazer essa ponte entre a criança e a poesia da forma mais encantadora possível. Suas melodias nos fazem viajar nos versos de Mario Quintana. Admirador do poeta desde a adolescência, Márcio usou como ponto de partida o livro de Quintana intitulado *Canções*. "Senti ali uma provocação inicial. E procurei brincar com a métrica, ouvir a melodia que cada poema traz", lembra o músico, que também trabalhou com poemas de outros livros do autor.<sup>86</sup>

Quando menciona que o intérprete se sentiu provocado pela leitura dos poemas do autor e que a partir disso foi possível ouvir a melodia que o poema traz, subtende-se que a melodia é elemento intrínseco do poema e que ela é capaz de provocar o leitor no momento em que este se deixa conduzir pelas sensações e pelos sentimentos proporcionados pelo poema.

Os três poemas referidos são performatizados pelo performer Márcio de Camillo em conjunto com os demais componentes do *Grupo Crianceiras*, que agregam elementos não somente da voz, mas também cenários, gestos, sonoplastia. Isto é, todos esses elementos reunidos estão totalmente ligados ao ato da performance e possibilitam a fruição da leitura pelo leitor que ouve ao espetáculo ou a ele assiste.

Por fim, feitas as análises poéticas, cabe lembrar que, na experiência da poiesis, o mediador antecipa aos participantes a temática da oficina, fazendo alusão ao ritmo, ao som e à melodia como elementos do poema. É salutar também que o cenário esteja em acordo com essa alusão, talvez expondo instrumentos musicais e outros objetos da mesma conjuntura, de forma que viabilizem a compreensão do tema. Realizadas as performances dos poemas musicados, o mediador destina um espaço de tempo para que os alunos façam a escrita de suas impressões, seus sentimentos, dialogando com diário a respeito das performances. Após isso, introduz-se a experiência da aisthesis.

## Aisthesis

<sup>86</sup> *Crianceiras.com.br*, 2016. Disponível em: <http://www.crianceiras.com.br/mario-quintana/disco>. Acesso em 23 de jun. de 2020.

Nesta parte da intervenção, cabe ao mediador o esforço em fazer os participantes da pesquisa compreender e perceber o aspecto rítmico do poema. O ritmo, muito embora pareça ser proveniente dos versos, o que se propõe é que seja trabalhada a compreensão de que é proveniente do leitor, e mais do que isso, da leitura do poema, que possibilita ao leitor criar vários ritmos. Nas palavras de Otavio Paz (1968), o poema é um conjunto de frases, uma ordem verbal, fundados no ritmo. Assim, o poeta encanta a linguagem por meio do ritmo, em que uma imagem suscita outra.

Nesse sentido, a atividade dinamizada dessa etapa consiste em fomentar a consciência rítmica dos participantes no que concerne à leitura poética e, ao mesmo tempo, incentivar a criatividade, a intuição e o ludismo do aluno, despertando nele a sensibilidade poética.

Para isso, o que se projeta é que, utilizando instrumentos de percussão, os alunos estabeleçam ritmos para os poemas musicados de Mário Quintana. De forma prática e divertida, os discentes acompanham a música (poema musicado) utilizando os instrumentos, bem como criando outros ritmos para esses poemas, assim eles estarão buscando sentidos para o texto, participando e refazendo a leitura do performer que musicou os poemas, realizando suas próprias performances e reconhecendo a característica rítmica e a melodia da poesia. Entende-se também que esse contato com o universo musical sensibiliza e capacita o leitor a realizar performances diferentes por meio do ritmo que se cria. Alguns instrumentos, como pandeiro, tambor, *cajon*, violão, entre outros, ajudam a compor esse momento musical para a experiência da *aisthesis*. Importante recordar a necessidade da mediação nesta etapa, para que não haja exaltações por parte dos participantes e que se garantam os objetivos pretendidos.

Ao final da experiência, espera-se que os alunos tenham compreendido as relações entre som e sentido na poesia por meio dos ritmos presentes ou que são possíveis de serem criados a partir dos textos. Espera-se ainda que eles tenham se apropriado dos variados sentidos de performance provenientes do ritmo que é estabelecido na leitura e, assim, os sentimentos, as emoções e a sensibilidade sejam aguçados. Embora pareça ingênuo, esse contato com música, propriamente dita, possibilita descobertas sensoriais capazes de promover o gosto pela leitura poética, pelo viés artístico e lúdico, para o público adolescente.

Feito isso, o diário de leitura é tomado para reflexões e relato desses alunos sobre a dinâmica e as leituras realizadas.

## **Katharsis**

Alguns pontos podem ser levantados sobre as experiências a que chegaram com esse laboratório, levantando alguns questionamentos:

- Qual a importância do ritmo para o poema?
- Como surge o ritmo para o poema?
- Os ritmos criados por vocês levaram à mesma interpretação do texto?
- É melhor a leitura de poesias quando a gente compreende isso?
- A partir dessa experiência com o ritmo e a melodia, vocês acham que ficaria mais fácil escrever poemas?

A kathasis provocada sugere uma possível mudança de visão sobre a poesia, fazendo os discentes abandonar a concepção de que poesia é chata, cansativa e que não vale perder tempo com esse tipo de leitura. Pelo contrário, ao final, vem à tona a certeza de que poesia pode ser divertida, interessante e instigante.

### **Oficina 8 – Solta o slam**

A oralidade é um dos pilares essenciais, ao lado da escrita, para se erguer a poesia, ou seja, o texto escrito não basta somente; para a poesia, o poético se dá, na sua completude, pela oralidade. A relevância da oralidade como elemento do fazer poético levantado pela pesquisa, foi explanada em todas as oficinas desenvolvidas até então, contudo, na oficina 8, o objetivo por excelência está na função da oralidade para a linguagem poética. Portanto, ela se difere das oficinas anteriores pelo fato de não abranger as experiências da poiesis, aisthesis e katharsis separadamente como atividades sequenciais, mas envolvidas em um procedimento estratégico, abrangendo a oralidade. Veja o quadro 9:

Quadro 9 - Oficina 8

<b>Ações</b>	<b>OFICINA 8</b>
<b>Nome</b>	Solta o slam
<b>Objetivos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promover, por meio da leitura performática, a poiesis, aisthesis e katharsis;</li> <li>2. Promover o contato dos alunos com o gênero oral SLAM (A utilização desse gênero no processo de leitura é uma estratégia de transmodalização para garantir o aspecto performático da leitura de poemas);</li> <li>3. Praticar a leitura performática no SLAM para posterior apresentação na oficina 9.</li> </ol>
<b>Recursos</b>	Datashow; Aparelho de som; Pedestal para microfone; Microfone.
<b>Detalhamento das ações</b>	<p>No primeiro momento da oficina, realiza-se uma conversa e demonstrações sobre o que é e quais os propósitos do SLAM. Apresenta-se o vídeo sobre performances em slam, disponibilizado no Site Escrevendo o Futuro.</p> <p><b>POIESIS:</b> 1. PERFORMANCE EM ÁUDIO E VÍDEO DO POEMA PRA FILHA, do poeta Wellington Sabino, autor e performer do poema; (Registro no caderno de leitura)</p> <p><b>AISTHESIS:</b> 2. Mediação realizada pelo professor (momento de conversa sobre as impressões, os sentimentos e as emoções da performance reproduzida). (Registro no caderno de leitura)</p> <p>3. Dinâmica “Praticando o SLAM”: Entregar trechos do POEMA: JOSÉ (de Drummond) aos alunos, e em círculo eles realizam a leitura em forma de slam;</p> <p>4. Os participantes recebem a letra dos poemas para afixarem no caderno de leitura.</p> <p>No segundo momento do laboratório, os alunos deverão produzir quadras poéticas ou poemas expressando sentimentos, concepções e pensamentos acerca dos temas abordados nas oficinas anteriores, utilizando as anotações do caderno de leitura; -Em seguida, com a ajuda do professor mediador, os alunos se preparam para apresentação coletiva em formato de slam; - Definir a conclusão da prática da katharsis e a ação poética a ser realizada na oficina 10. -Ensaaios para o slam.</p>
<b>Carga horária</b>	4 aulas (50 minutos cada)
<b>Participantes Envolvidos</b>	

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Ao passo que as oficinas aconteceram, os participantes da pesquisa já agregaram experiências poéticas pelas leituras dos textos, performances, atividades dinamizadas e mediações realizadas a tal ponto que cabe a eles tomar a cena e protagonizar suas próprias leituras. Sabendo disso, essa oficina consiste numa estratégia que objetiva promover a

oralidade dos alunos como performers (ou intérpretes) de suas próprias leituras e seus próprios textos. Como já foi dito, e seguindo os postulados da Base Nacional Comum Curricular, são imprescindíveis as práticas de linguagem em situação oral no âmbito do ensino-aprendizagem escolar na disciplina de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, utilizei na oficina o gênero slam em algumas de suas particularidades para o trabalho com a oralidade. Mas o que é o slam? Atento-me em responder a essa pergunta para que não haja dúvidas em relação ao seu uso. A revista *Na ponta do lápis* destaca uma entrevista com Roberta Estrela D'alva<sup>87</sup> sobre o slam e pontua:

Os slams de poesia, ou poetry slam, são batalhas de poesia falada, em forma de competição, campeonato, mas também é meio um programa de auditório, uma diversão, uma roda, um acontecimento, um encontro, sobretudo. Resumindo, é uma competição de poesia falada que tem três regras básicas: poemas próprios, de no máximo três minutos, sem acompanhamento musical (D'alva, 2018. p. 8).

O slam, além de um campeonato de poesia, também pode ser considerado um gênero oral possuidor de alguns aspectos interessantes: a presença do corpo em cena; o espetáculo criado com a ideia de público e auditório; é uma diversão com o uso da poesia; a abrangência da fala e do oral. Esses elementos reunidos, a nosso ver, configuram um universo propício para a proposta de promover a oralidade e a poesia. Há nesse conjunto de elementos um jogo artístico entre performer e público, no qual as leituras são realizadas por ambas as partes.

Interessou-nos o slam não pelo seu aspecto competitivo; consoante explica o inventor do slam - o americano Marc Smith -, para quem a competição é o que menos importa. Na verdade, o jogo existente entre performer e plateia faz com que as pessoas prestem atenção no que realmente importa: a poesia.

Tendo em vista esses sentidos, o slam compreende uma forma eficaz para o trabalho com a oralidade poética. Desse modo, é importante esclarecer que a finalidade da oficina não é a de abordar o gênero slam em todas as suas particularidades - inclusive a histórica - com os alunos. O slam é utilizado como um recurso ou uma ferramenta para a abordagem do ensino e da prática da oralidade poética. Esclarecendo isso, cai por terra outro questionamento que pode ser levantado sobre o slam: “Não seria impróprio trabalhar o slam com alunos do 6º ano, haja vista a linguagem ‘agressiva’ geralmente utilizada nesse gênero?”.

Não. Como a própria atriz declara na entrevista à revista *Na ponta do Lápis*, o slam é sucesso nas escolas porque dá voz e, afinal de contas, todos querem ser ouvidos. Quem

---

<sup>87</sup> Roberta Estrela D'Alva é atriz, MC, pesquisadora, cantora, apresentadora do programa Manos e Minas, da TV Cultura, e foi quem trouxe o slam para o Brasil. Nessa entrevista exclusiva, Roberta fala sobre sua trajetória e sobre a potência da poesia e do slam em abrir espaços.

escreve, escreve para ser ouvido. Logo, a finalidade do slam é proporcionar aos alunos participantes da pesquisa a expressividade dos sentimentos e pensamentos, elementos estéticos da poesia. A escola deve ser a impulsionadora dessa prática porque ela dá a voz, o professor dá a voz e o slam dá a voz no uso da linguagem e na exploração dos sentimentos do leitor. “É uma metodologia muito simples, é basicamente ter pessoa para falar e pessoa para ouvir, criando, assim, uma dinâmica” (D’ALVA, 2018, p. 10). O slam é isto: uma dinâmica incorporada à oficina para que sejam atingidos os objetivos pretendidos.

Logo, na prática, a oficina começa com o mediador apresentando a proposta e os objetivos aos alunos, relatando a importância da oralidade nesse momento, bem como os aspectos do gênero slam. Para isso, recomenda-se que os alunos assistam a um vídeo<sup>88</sup> retratando apresentações de performances de surdos em uma batalha de slam. No palco, um poeta declama; ao seu lado, outro poeta interpreta em língua de sinais. Um utiliza rimas e versos métricos, o outro desenha seus gestos pelo espaço à sua volta. A intenção é que os alunos percebam a poesia que transborda pelo corpo em um universo artístico e registrem suas experiências no diário de leitura.

O próximo passo é apresentar uma performance sugerida para a experiência da poiesis: *Poema pra filha*, reformatizada pelo próprio autor do texto, o poeta Wellington Sabino. O texto é uma declaração de amor a sua filha. O autor dirige suas palavras evocando vários sentimentos e desejos almejados para ela. De início, não é possível compreender que o discurso se dirige à filha do autor, possibilitando que os ouvintes façam uma leitura de que a mensagem está sendo direcionada a eles, provocando com isso uma aproximação entre performer-texto-leitor. A partir desse envolvimento, o leitor se apropria da mensagem e do discurso otimista do texto, que aborda valores, princípios e conselhos importantes para a formação cidadã. Veja o texto<sup>89</sup>:

Desejo que arme seu cabelo e que dele tenha orgulho.  
 Desejo que cante e celebre o dia 25 de julho.  
 Desejo que seja forte, mas que também possa ser amável .  
 Que seja frágil, mas não seja vulnerável.

Desejo que responda altura aos preconceituosos  
 E que saiba que para palavra ofensiva haverá milhões de abraços afetuosos.  
 Desejo que não desista.  
 Que não se intimide com esse mundo racista.

Que você reúna pessoas boas ao seu redor

<sup>88</sup> Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/poetas-do-corpo-slam-mostra-a-voz-dos-surdos/>. Acesso em: 18 nov. 2019.

<sup>89</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mtlPCFizwkc>. Acesso em: 21 ago. 2019.

Desejo que aprenda essa poesia de cor.  
 Desejo te ver crescendo ouvindo Mc Sofia.  
 Desejo também que saiba quem foi Simonal, Tim Maia e Luís Melodia.

E que não te falte referências; seja moda, na TV ou na NASA.  
 Mas que a maior referência que você encontre em casa.  
 Desejo que seja honesta, sincera e leal  
 E que nunca aprenda a não pagar o mal com o mal.

Desejo que olhe para o céu, que escolha sua estrela e descubra que é por você que  
 ela brilha.  
 Desejo que olhe para o espelho que ache semelhanças e que se alegre por ser minha  
 filha.  
 Desejo que tenha personalidade que não acredite em tudo que o povo diz.  
 Desejo que não se esqueça da sua história, da sua força e da sua raiz.

Desejo que seja linda, sonhadora e que seja feliz  
 Desejo que saiba que é você a poesia mais linda que eu já fiz  
 Desejo que brote, cresça e floresça como a flor que você é.  
 Minha linda, eterna, amada, flor de Lis.

A performance, em vídeo, do intérprete é a todo instante movida pelo sentimento do escritor e pai para emocionar o leitor. Durante o percurso da leitura, o performer utiliza um tom de voz que aguça e prende a intenção do ouvinte, um tom de voz alto, que chama e evoca a atenção da filha que, no momento da performance, está voltada para o público. O uso dos braços e dos movimentos rápidos parece transparecer o desejo real de que seu público acolha suas palavras e seus desejos. Há um jogo de sentimentos e de recursos expressivos em cena, como no momento em que o performer para sua leitura e se dirige à plateia, apontando para o céu e sugerindo que avistassem uma estrela, a mesma a que se refere no texto, naquele instante da performance. Esse gesto chama mais atenção para a expressividade poética do que para o próprio texto, ou seja, o performer empresta o corpo para a poesia, criando e recriando significados para aguçar a imaginação do público leitor.

Após a leitura, são feitas as mediações acerca da performance para que percebam as características relevantes destacadas na oficina: o corpo e a voz no slam.

Da poiesis para a experiência da aisthesis, a proposta dinamizada consiste na prática da oralidade dos alunos. Para tanto, eles utilizarão o poema *José*<sup>90</sup>, de Carlos Drummond de Andrade. Não vou ater-me a fazer análises do texto, haja vista que nosso objetivo maior se encontra nos aspectos sensoriais e estéticos fornecidos pela leitura poética. Contudo, é interessante refletir os pontos que nos chamam atenção na obra e que poderão ser explorados na atividade dinamizada.

A composição com versos livres, ausência de um padrão métrico, cenários e o uso de linguagem popular ampliam a possibilidade de compreensão e de várias interpretações. Ela

<sup>90</sup> Disponível em: <http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond14.htm>. Acesso em: 18 nov. 2019.

está dividida em seis estrofes, que serão repartidas aos alunos sem que reconheçam a totalidade do poema. O ideal é que atribuam sentidos aos trechos que receberam. Como mais de um aluno receberá a mesma estrofe, é pertinente ver como cada um deles leu a história e atribuiu impressões e interpretações. Quando o autor abre caminho no texto indagando “E agora, José?” e logo depois substitui "José" por "você", compreende-se que está se dirigindo ao leitor, como se todos os alunos fossem também os interlocutores.

Das seis estrofes do texto, as quatro primeiras abordam o questionamento “E agora, José?” e as duas últimas exploram incertezas que permitem ao leitor pensar e tirar conclusões próprias sobre várias questões da vida. Há ainda outro fator a considerar: é possível depreender os três eixos trabalhados nas oficinas anteriores: (1º) O eu, (2º) O tempo e (3º) O lugar. Na primeira estrofe, já é possível que o aluno reconheça o primeiro eixo trabalhado quando se questionaram “Quem sou eu?”. O autor então vai dando possibilidades para que o leitor se encontre ou se reconheça nos versos:

[...]  
 e agora, você?  
 você que é sem nome,  
 que zomba dos outros,  
 você que faz versos,  
 que ama, protesta?  
 [...]

Outrossim, é possível reconhecer o segundo eixo trabalhado sobre o valor do tempo, quando o texto indica a realidade do eu lírico, como se todas as suas possibilidades estivessem esgotadas e não houvesse mais tempo para mudança, nem sonhos e esperanças de um recomeço. Os versos de Drummond podem instigar o aluno-leitor a repensar valores e apontamentos sobre a vida e o tempo:

[...]  
 a noite esfriou,  
 o dia não veio,  
 o bonde não veio,  
 o riso não veio,  
 não veio a utopia  
 e tudo acabou  
 e tudo fugiu  
 e tudo mofou,  
 [...]

Já o eixo três, sobre o lugar, pode ter seu sentido explorado nos versos “quer ir para Minas/ Minas não há mais”, possibilitando que os alunos leitores - assim como fez o autor -

retomem aspectos da cidade local, a infância, aqueles locais que se tornaram uma espécie de refúgio para eles, da mesma maneira como expressa o autor.

Por fim, essa atividade de leitura com o poema *José*, do ícone Carlos Drummond de Andrade, oportuniza que várias performances sejam realizadas pelas várias leituras possíveis a partir de seus versos e dos questionamentos expostos pelo autor.

Conforme foi destacada anteriormente, a poesia se ergue em dois pilares: a leitura e a escrita. As especificidades da leitura poética têm sido destaque em todas as oficinas, por isso, tendo em vista que a disseminação da escrita fez com que a leitura assumisse uma ideia de intersubjetividade, de percepção interior, compreende-se que a escrita, ao atravessar o caminho da leitura, completa o seu agir poético. Pensando assim, é outra proposta de atividade desta oficina adentrar no universo da escrita poética.

Até este momento, várias impressões, advindas das experiências de leituras performáticas, foram registradas no diário de leituras. Logo, para a experiência e prática da escrita poética, o participante é convidado a revisitar suas impressões observando os sentimentos, as emoções e as leituras realizadas por eles.

A proposta é que os participantes produzam um texto poético embasado na ideia central daquilo que é o slam: o desejo de exposição (das emoções, dos sentimentos, das inquietações, dos pontos de vista, dos desejos). Ou seja, revisitando o diário e percebendo as leituras que foram feitas, eles se descobrem um alterleitor<sup>91</sup>, capaz de compreender e se identificar através de suas análises. Ao adentrarem no universo da leitura, eles reconstruíram significados ou recolheram trechos das obras que acharam significativos, de maneira empática.

O que essa atividade de escrita pretende, acima de tudo, é fazer o leitor se apropriar das suas experiências e organizá-las para a exposição. Os leitores agora se tornam escritores de suas experiências. Nesse momento, o aluno poderá se reconhecer ou reconhecer quem ele se tornou a partir de suas anotações no diário. De forma prática, cada participante escreve um poema autoral, tendo como inspiração as anotações do diário de leitura. Ressalto que a intenção não é a cobrança de rimas e métricas poéticas, mas a exploração dos sentimentos e das leituras para a atividade escrita. Assim, abarcam-se os postulados da Recepção, de Jauss (1979), de forma um tanto concreta, conforme a proposta metodológica do retiro literário.

É importante ressaltar isso aos alunos para que não se preocupem com a estrutura do poema, mas sim, com os dizeres no poema e fazê-los compreender que o objetivo do slam é dar voz. A exploração de questões do tipo “Quais são seus desejos pessoais?”, “O que você

---

<sup>91</sup> Segundo expõe Xypas (2018, p. 84).

gostaria de dizer às pessoas?”, “O que você gritaria para o mundo?”, “O que você concorda, ou discorda?” podem ser expostas aos discentes para auxiliar a escrita dos poemas. Essa proposta pode ser um pouco dolorosa para os participantes, uma vez que necessita expor sentimentos, traços de personalidade e emoções em público, por isso o papel do mediador é essencial no incentivo da escrita dos poemas.

Enfim, após os poemas feitos, um pequeno concurso de slam é promovido para a exposição das performances e leituras dos textos. Como exposto antes, a nota no slam é o que menos importa, e as performances não necessitam de julgamento, é apenas uma atividade metodológica utilizada para promover a oralidade e a fruição estética dos alunos. Essa característica necessita sempre estar em evidência. Para dar destaque à voz e ao corpo – como característica do slam –, o cenário escolhido para as performances não carece de ornamentos nem efeitos sonoros, destacando, entretanto, o corpo e a performance do aluno.

Após esse trabalho com leitura e escrita poética no slam, para a promoção da experiência da katharsis, pergunta-se: “O slam é um caminho para a poesia? Se sim, como externar essa experiência?” Espera-se que os alunos registrem suas conclusões no diário de leitura, tendo em vista a prática com a qual tiveram a experiência.

Cabe ressaltar que, na oficina 8, há um tempo destinado ao diálogo com os participantes sobre as impressões catárticas colhidas ao final de cada oficina. Por meio de diálogo e a partir dessas impressões, o momento destinado à prática da Katharsis ao final do retiro literário é planejado. O professor mediador expõe as temáticas abordadas e as reflexões realizadas pelos alunos a fim de que eles próprios sugiram ações que mereçam abordagem para a experiência da katharsis juntamente com a comunidade. As reflexões e visões acerca dos temas são convertidas em ações, logo é um momento que merece relevância dentro do período de 4 aulas destinadas à aplicação dessa oficina.

Expostas as oito oficinas propostas para o retiro literário, conclui-se a primeira parte do plano de ação de intervenção. Em sequência, serão explanadas as oficinas destinadas à segunda parte.

### **3.2 Segunda etapa: Que abram as cortinas**

Almejou-se, com a pesquisa, além de fomentar o letramento literário e provocar o prazer da leitura poética nos participantes, promover os vínculos sociocomunitários, estreitando laços entre participantes e comunidade.

Com o retiro literário, o trabalho com a poesia voltou-se integralmente para os participantes da pesquisa, utilizando os eixos temáticos para leitura poética como performance. Para esta segunda etapa, duas oficinas são propostas: a primeira, voltada ao público estudantil da Escola Estadual Lauro Machado; e a segunda, voltada à comunidade local.

Compreende-se que, nesse ponto da intervenção, seguidas atentamente as abordagens e atividades de leitura propostas, os participantes já colheram experiências capazes de fazê-los sujeitos leitores ativos, que se apropriam e remodelam suas leituras, investindo nela sua personalidade. Sendo assim, já são capazes de semear as experiências colhidas a outrem, promovendo a cultura da leitura poética nestas esferas, escolar (ensino fundamental II) e comunitário, para garantir o sucesso frente ao problema que se busca interromper.

Nessa seara, é preciso abrir as cortinas, sair do espaço e tempo para se colocarem em ação. A poesia é performance, é viva, é ação e só possui sentido completo no agir poético. Interessa-nos que os participantes sejam não só ouvintes, mas intérpretes e que se utilizem da performance para a leitura de poesias, despertando neles o desejo de dispersar esse saber poético, promovendo a leitura nos espaços que os rodeiam, fazendo desses ambientes uma espécie de retiros literários itinerantes. Alguém que se torna protagonista de suas ações, que sabe promover a autorreflexão crítica e social a partir da consciência literária de suas leituras, consegue transformar os ambientes sociais a que pertence. Com esse pensamento, relaciona-se a importância dos participantes na transformação do espaço escolar no que tange ao tratamento com a leitura e à experiência literária e poética nos anos finais do ensino fundamental. Esses sujeitos serão capazes de propor e sugerir a prática da literatura na escola, sem necessidade, talvez, de esperar da escola a iniciativa desse trabalho; além disso, serão capazes de influenciar, nas perspectivas do ensino da literatura, que, culturalmente, é um ensino puramente técnico, que não abrange os elementos essenciais como a subjetividade, a fruição e a estética.

Diante desse quadro, as duas oficinas desta etapa têm como finalidade envolver a escola e a comunidade no universo literário e poético por meio da experiência da poiesis, aisthesis e Katharsis. Cabe ressaltar que essas experiências não estão expostas separadamente no processo, mas sutilmente interligadas, simultaneamente, para atender os objetivos esperados. Passemos às análises e apresentações.

## Oficina 9 – O Encontro Literário

A intenção desta oficina é que ela seja um encontro dos estudantes da escola com a poesia.

Quadro 10 - Oficina 9

<b>Ações</b>	<b>OFICINA 9</b>
<b>Nome</b>	<b>QUE ABRAM AS CORTINAS... ENCONTRO LITERÁRIO</b>
<b>Objetivos</b>	1. Promover, por meio da leitura performática, a poiesis, aisthesis e katharsis; 2. Oportunizar aos demais alunos da escola a experiência realizada no retiro literário.
<b>Recursos</b>	Aparelho de som; Pedestal para microfone; Microfone; Demais materiais e objetos usados nas oficinas anteriores.
<b>Detalhamento das ações</b>	O slam será realizado no pátio da escola pelos participantes. Esse momento fará parte do “TOQUE DE LEITURA”, momento de leitura já organizado pela escola. As cortinas se abrem para que os demais alunos da escola possam participar das temáticas realizadas no retiro (O Eu, O Tempo, O Lugar), com música e dramaticidade.
<b>Carga horária</b>	1 aula (50 minutos)
<b>Participantes Envolvidos</b>	Estudantes da escola

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Como já mencionado, o objetivo dessa oficina é proporcionar aos demais estudantes da escola a oportunidade de vivenciar a leitura poética nos moldes do retiro literário.

Dessa maneira, há a necessidade de pensar o local do evento, ornamentando com as características temáticas do retiro e os elementos representativos do eu, do lugar onde vivem, da poesia cordelista, enfim, um ambiente que esteja propício à fruição poética.

Os participantes da pesquisa farão performances dos poemas trabalhados com eles no retiro, bem como as performances dos poemas pessoais dos escritos para o slam. Ou seja, os alunos agora são os performers dos poemas. Esse salto de leitor ouvinte para leitor performer sugere a complexidade do leitor, como leitor real ou ideal, que oportuniza não apenas viver a experiência da leitura no âmbito individual, mas também coletivo, no qual todos os alunos da escola, no momento das performances, leem.

Entre uma apresentação e outra, uma performance e outra, cabe ao professor mediador esclarecer ao público as características que foram trabalhadas para a exposição de tal performance: os aspectos do ritmo, da melodia, do cordel, do corpo, da voz e da teatralidade.

Em outras palavras, a proposta é de que se faça com os demais estudantes da escola uma síntese do retiro literário. Para o encontro, os estudantes são convidados à escrita poética. Eles poderão escrever uma quadra, um verso, uma poesia pequena que expresse seus sentimentos e suas impressões acerca das leituras realizadas. Os participantes da pesquisa entram em cena nesse momento para auxiliá-los na escrita, uma vez que eles já passaram por essa experiência. Uma espécie de tutoria. Porém, para que os estudantes não se sintam intimidados, esse processo deve ser livre e opcional, sem cobranças ou exigências.

Ao término, os estudantes da escola são convidados a realizar suas leituras e performances.

Com essa oficina, busca-se promover os aspectos usados como metodologia da Estética da Recepção nos anos finais do ensino fundamental, incentivando a poesia e fruição literária com o fim de alcançar o letramento literário de todos esses sujeitos.

### **Oficina 10 – Ação prática da katharsis: Blitz poética**

Embora já se tenha discorrido sobre a katharsis anteriormente, retomemos alguns aspectos importantes explicitados por Jauss (1979) para que haja uma melhor compreensão a respeito da funcionalidade da oficina em questão.

Para o teórico, a Katharsis aparece como ação humana na atividade estética; comunicação; identificação com as pessoas em ação, dando assim livre curso às emoções despertadas como se participasse de uma cura; o prazer proporcionado pela poesia, promovendo no leitor ou ouvinte as transformações de suas convicções; e corresponde à tarefa

prática das artes como função social, servindo como mediadora de normas de ação (JAUSS, 1979).

Observando os aspectos supracitados a respeito da experiência catártica, a palavra “ação” é muitas vezes mencionada. Dessa forma, compreende-se que essa experiência está pautada, na prática, no resultado de uma experiência vivida.

Nas oficinas 3 a 8 do retiro literário, a Katharsis traduz um reconhecimento das tarefas da arte como função social. O objetivo era que os alunos percebessem os resultados das experiências vividas em cada oficina e pudessem transformar suas convicções, fazendo reflexões sobre os temas. Assim, a oficina 10 corresponde ao resultado dessas reflexões, sendo uma prática de ação poética que envolve a comunidade.

Cabe ressaltar que essa oficina se diferencia das demais pelo fato de ser projetada no meio do percurso da intervenção, uma vez que cada unidade escolar e comunidade possuem características próprias. Desse modo, a atividade prática dessa oficina torna-se singular e específica dentro do processo metodológico.

Quadro 11 - Oficina 10

<b>Ações</b>	<b>OFICINA 10</b>
<b>Nome</b>	BLITZ POÉTICA
<b>Objetivos</b>	1. Promover a prática da katharsis conforme pensada nas oficinas do retiro literário e na oficina 8.
<b>Recursos</b>	Guarda-chuva ornamentado; Estrofes e versos poéticos; Aparelho de som; Microfones; Cartazes; Instrumentos musicais; Fantasias.
<b>Detalhamento das ações</b>	1. Ir às ruas da praça da cidade com a intenção de entregar poesias aos passantes; 2. Realizar a Dinâmica: “Chuva de Poesia- Recita-me um verso?”. Consiste em um guarda-chuva ornamentado com poemas. Os alunos abordam os passantes para que leiam trechos poéticos; os passantes também são convidados a fazer o mesmo; 3. Momento: <i>Blitz Poética</i> . Exposição de cartazes.
<b>Carga horária</b>	2 aulas (50 minutos cada)
<b>Participantes Envolvidos</b>	
<b>Observações</b>	Há a necessidade da autorização da direção escolar para a retirada dos alunos da escola para a realização dessa oficina.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

A *Blitz Poética* consiste em levar a arte poética para além dos muros da escola, de maneira que a comunidade possa gozar do prazer estético proporcionado pela leitura poética e pela performance. O tripé da Estética da Recepção, as experiências da poiesis, aisthesis e katharsis é a base da ação poética.

Para essa prática, foram pensadas e formuladas duas estratégias de leitura, uma atividade denominada *Chuva de poesia – Recita-me um verso?* e outra denominada *Blitz Poética*.

A primeira - *Chuva de poesia – Recita-me um verso?* – é uma ideia que tem como proposta levar a leitura de poesias para as ruas, utilizando a performance. Vários versos, trechos de poemas ou poemas completos são dependurados em guarda-chuvas. A finalidade é que os alunos saiam às ruas declamando poesia e realizando performances poéticas aos

passantes, com instrumentos musicais, cantando cantigas, propiciando aos transeuntes o prazer poético. Ademais, propõe-se que, além dos participantes da pesquisa, os passantes também realizem leituras ao passo que são interrogados “Recita-me um verso?”, fazendo-os intérpretes de poesias. As poesias declamadas serão as utilizadas no decorrer do retiro literário, uma vez que os alunos já estão familiarizados com elas e podem realizar melhores performances, porém outros textos poéticos podem complementar a seleção.

Considerando-se a proposta dessa atividade e a experiência com a poesia, é possível fazer uma alusão à experiência de Zumthor (2002) sobre um fato marcante em sua história de vida. O teórico recorre a esse acontecimento para explicar como e quando passou a perceber a performance como sinônimo de poética instaurada pela/na voz. Julgo importante a exposição do relato:

O que nos havia atraído era o espetáculo. Um espetáculo que me prendia, apesar da hora de meu trem que avançava e me fazia correr em seguida até a Estação do Norte. Havia o homem, o camelô, sua parlapatice, porque ele vendia as canções, apregoava e passava o chapéu; as folhas volantes em bagunça num guarda-chuva emborcado na beira da calçada. Havia o grupo, o riso das meninas, sobretudo no fim de tarde, na hora em que as vendedoras saíam de suas lojas, a rua em volta, os barulhos do mundo, e, por cima, o céu de Paris, que, no começo do inverno, sob as nuvens de neve, se tornava violeta. Mais ou menos tudo isso fazia parte da canção. Era a canção. (ZUMTHOR, 2002, p. 28)

De certo modo, a dinâmica usada com a comunidade apresentada procura realizar essa façanha, de promover o encantamento que advém da oralidade poética e da arte, através da musicalidade e da performance poética. A ideia de espetáculo que cita o medievalista é o que garante esse encantamento e faz o leitor sonhar, imaginar, pensar, refletir, devanear, fantasiar; ou seja, fruir na leitura. Por isso, a ação de ir às ruas para levar a poesia pelos aspectos da performance tem a capacidade de prender e atrair os passantes para vivenciarem a experiência a qual os alunos também puderam vivenciar pela Recepção.

A outra atividade da oficina é uma *Blitz poética*. Os alunos vão às ruas, posicionando-se em faixas de semáforos ou canteiros, levantando cartazes com dizeres poéticos, versos ou mensagens produzidas por eles mesmos a partir da experiência reflexiva da katharsis de cada oficina. Previamente preparados, esses cartazes levam à comunidade experiências, sentimentos e reflexões dos adolescentes, possibilitando aos passantes também sentirem esse prazer poético. Na oportunidade, os alunos também entregam poesias ou versos aos passantes ou motoristas.

A palavra *Blitz*, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (DPLP), tem as seguintes acepções:

**blitz** |blitse|(palavra alemã *Blitz*, redução de *Blitzkrieg*, guerra-relâmpago)*substantivo masculino no português de Portugal / substantivo feminino no português do Brasil*

1. [Militar] Operação militar de ataque, caracterizada pela surpresa e intensidade dos meios envolvidos. = BLITZKRIEG
2. [Militar] Operação rápida ou ataque inesperado. = BLITZKRIEG
3. [Brasil] Operação policial rápida e inesperada, geralmente com recurso a um grande número de intervenientes, em locais considerados suspeitos (ex.: *o juiz autorizou a blitz no centro da cidade*). = BATIDA, RUSGA
4. [Brasil] Campanha repentina e de grande alcance (ex.: *blitz publicitária*). = BLITZKRIEG<sup>92</sup>.

Apesar de o termo referenciar aspectos do campo militar - como são de praxe as operações policiais nas ruas – o cerne dessa atividade está alusivamente compreendido nas definições concedidas pelo dicionário. Perceba quando retomamos os significados:

Primeiro: a ideia de surpresa e intensidade. A exposição incomum de pessoas fantasiadas, as cores, a ação de promover uma *blitz* diferente das com que a comunidade está acostumada, a música, tudo isso causa surpresa na rotina comunitária. A poesia e a literatura possuem essa característica – e finalidade – de ser uma força de expressão, conforme retratou Antônio Cândido (2011), que faz refletir, traz beleza e humaniza.

Segundo: a ideia de rapidez. A leitura poética é considerada para muitos leitores como uma “válvula de escape”, quer dizer, o leitor de poesia geralmente o é nos momentos em que há necessidade de descanso, na busca de inspiração ou prazer momentâneo. De fato, a poesia proporciona esse prazer ao leitor rápido, que não possui muito tempo para a leitura de um romance ou prosa, e assim, recorre aos versos. Pensando nisso, essa atividade tem o objetivo de proporcionar certo nível de prazer, pela poesia, aos passantes assoberbados e atarefados, fazendo-os naquele instante leitores.

Terceiro: a ideia de público. Como já foi exposto e reafirmado até aqui, a poesia só tem seu efeito completo na performance, e performance demanda público. Esse é o momento de os participantes da pesquisa se envolverem com a comunidade, percebendo sua rotina e seus moradores, aproveitando da leitura poética. Dessa maneira, a poesia ganha força pelas diversas leituras com que são feitas; paralelamente a poesia ganha voz, os alunos ganham voz e a comunidade ganha voz.

Quarto: a ideia de visibilidade. Retomando as considerações de Oberg (2014) sobre fruição, a pesquisadora explicita que a fruição literária é uma categoria que constitui sujeitos,

<sup>92</sup> In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Disponível em: [https://dicionario.priberam.org/\[Blitz\]](https://dicionario.priberam.org/[Blitz]). Acesso em: 25 nov. 2019.

e não apenas leitores, uma vez que, em tal processo de construção de significados, os próprios sujeitos se constroem. Dessa forma, entende-se que essa ação com a comunidade é uma articulação que propicia a fruição literária em uma dimensão coletiva. Essa dimensão intensifica e valoriza a poesia e a literatura não apenas no âmbito escolar, mas em toda a sociedade.

Por fim, trabalhar com a comunidade ajuda a promover os vínculos sociais, interessando-nos a coletividade e abrangência da leitura poética, que ultrapassa os muros das instituições de ensino. A oficina parte da importância da articulação entre poesia, música, som, mundo, língua e linguagem, que se dá na interação e experiência poética, como refletiu Marisa Lajolo (1999). É, sobretudo, uma oportunidade de aproximarmos das reflexões sobre humanização de Antonio Cândido (2011). Essa humanização acontece na medida em que a literatura cumpre sua função social quando o leitor, no seu espaço comunitário, sente-se participante e, deste modo, alarga as suas experiências humanas.

A partir das 10 oficinas expostas, o trabalho com a leitura poética, pela experiência da poiesis, aisthesis e katharsis e pela performance, amplia o horizonte para o desenvolvimento e articulações com os gêneros poema e poesia na escola. Objetivou-se desenvolver uma proposta de percurso metodológico que abarcasse vários caminhos para o tratamento com a poesia e com a linguagem e que dialogasse com várias dimensões acerca do universo poético, como as sonoridades, o cinético, o corpo, o ambiente, o individual e o coletivo em um amplo jogo de experimentações estéticas.

Ao término da explanação desta segunda etapa, articulada como ação de intervenção, passemos à análise da terceira e última etapa.

### **3.3 Terceira etapa: Sarau poético**

O resultado final da ação de intervenção, a partir das dez oficinas apresentadas, traz à tona a leitura poética no contexto da performance. O caminho percorrido pretende, entre outros aspectos, articular as relações entre música e poesia, arte e conhecimento reflexivo, produção artística poética e fruição estética.

Buscando envolver todos esses elementos novamente, a proposta final é a realização de um sarau poético.

Quadro 12 - Sarau poético

<b>Ações</b>	<b>SARAU</b>
<b>Nome</b>	SARAU POÉTICO
<b>Objetivos</b>	1. Apresentar à comunidade escolar e social a experiência da poiesis, aisthesis e katharsis, como culminância da intervenção.
<b>Recursos</b>	Convites; Palco; Iluminação; Cadeiras e mesas; Aparelho de som; Microfones.
<b>Detalhamento das ações</b>	1. Ensaiar para performances poéticas em forma de espetáculo, declamações e música e teatro; 2. Convidar a comunidade; 3. Organizar o ambiente, deixando-o propício para a ação; 4. Organizar as apresentações.
<b>Participantes Envolvidos</b>	Participantes da pesquisa, demais estudantes, professores e funcionários da escola e comunidade local.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Sabe-se que a literatura, pela sua propriedade artística, tem sua primazia na conjuntura poética, na poesia. Nota-se que a leitura poética traduz um conjunto de saberes muitas vezes subjetivo, característica importante a ser trabalhada no ambiente escolar em todos os seus níveis de ensino. Além disso, não é possível estabelecer esse sentido com a leitura poética sem observar os aspectos estéticos que faz o leitor/fruidor do texto pelas suas recepções.

Nesse emaranhado de significações e experiências com o poético, a performance sustenta o valor da poesia, estabelecido na leitura, na qual o leitor também se manifesta. Dessa maneira, entende-se que o leitor passa à performer de suas leituras, o que implica que esse sujeito chegou ao ápice da leitura pela apropriação - a leitura como ato de significação que passa pela fruição. Nesse sentido, o sarau poético tem a missão de *jogar luz* sobre os performers, evidenciando a glória do leitor poético, que é a interação com o público por meio do espetáculo.

Para esse evento, vale ressaltar a importância do leitor com sua leitura. Desse modo, os participantes devem ser livres para realizarem suas performances ou não, também livres para escolherem os textos que desejarem, ademais, devem ser livres nas suas performances. Para que o resultado seja ainda mais positivo, o professor como mediador auxilia nesse processo de

escolhas, ensaios e execução das performances, auxiliando os alunos em suas singularidades e mobilizando as funções e relações da/com a literatura. O local também necessita estar organizado e propício para a ação poética, favorecendo as performances e a recepção do texto pelo público por meio visual-auditivo-sensorial. Assim, elementos musicais e visuais são importantes para o evento, em seus espaços e em suas performereres.

A princípio, este é um evento aberto a todos os públicos, não restrito apenas aos participantes da pesquisa, mas também ao corpo docente e discente da escola, demais funcionários, pais e comunidade, oportunizando aos que desejarem realizar performances, declamações e outras manifestações artísticas atribuídas ao uso da linguagem. Nessa interação, reafirma-se o caráter da leitura poética vivenciada na individualidade e, pela recepção, na coletividade.

Portanto, a ação de intervenção metodológica exposta, encerrada com evento proposto, é a alternativa e o caminho desenhado para enfrentar o problema com a literatura nos finais do ensino fundamental, sobretudo com a leitura poética.

O presente capítulo restringiu-se em expor, em detalhes, o plano de ação proposto para a intervenção. No capítulo seguinte, serão abordadas as experiências vivenciadas e colhidas a partir da intervenção realizada com os participantes e os colaboradores da pesquisa.

#### **4 POESIA EM AÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA E ANÁLISE DE RESULTADOS**

Este capítulo trata de expor as experiências vivenciadas com o retiro literário bem como as análises, os resultados obtidos após a intervenção e o trabalho realizado com a arte literária e poética na Escola Estadual Lauro Machado.

##### **4.1 Experiências com o retiro literário**

O trabalho com as dez oficinas foi pensado para ser realizado em dez dias seguidos, uma vez que a estratégia era de nos retirarmos das atividades disciplinares do conteúdo de Língua Portuguesa para vivermos as experiências com a leitura literária poética de maneira específica. Por esse motivo, optei por desenvolver o trabalho no mês de setembro de 2019,

mês esse que não contava com muitas atividades no ambiente escolar e, por isso, não atrapalharia o ritmo da instituição nem o nosso percurso do retiro literário.

Logo de início, a dificuldade foi em conseguir um local para que as oficinas pudessem ser realizadas. Como já foi dito nos capítulos anteriores, a escola possui espaços limitados para atividades externas. Na escola, havia um refeitório em construção, o qual ficava próximo à sala dos alunos do 6º ano, turma escolhida para a intervenção. O espaço de chão de terra, apenas com as colunas hasteadas, pareceu ser o local ideal. Espalhei as cortinas coloridas nesse local, numa espécie de tenda ou circo. A intenção inicial era chamar a atenção dos alunos participantes da pesquisa, que, até aquele momento, não sabiam do que se tratava.

Porém, aquela tenda montada no meio do pátio da escola chamava a atenção de todos os alunos e funcionários, o que foi muito interessante, pois a curiosidade abarcava uma espécie de ludismo à proposta, e os discentes já demonstravam interesse em participar daquilo que aconteceria nos próximos dias. Era possível perceber que eles questionavam entre si sobre aquele espaço, também perguntavam aos professores e funcionários, no entanto eu quis deixar um suspense sobre a realização do evento. Por ser algo inusitado para o público adolescente e jovem da escola, o ambiente preparado tornou-se uma provocação aos sentidos, até mesmo sensoriais, que seriam abrangidos adiante, na leitura performática. Em outras palavras, o espaço proposto e organizado aludiu às características da arte literária na escola, que não deve seguir padronizações que fogem ao sentido literário e não proporcionam o prazer e gosto pela leitura.

Os alunos participantes da pesquisa já sabiam que realizariam um projeto de leitura, uma vez que eles já haviam sido submetidos a diagnósticos e análises, contudo não sabiam como a prática aconteceria, de modo que estavam todos ansiosos e surpresos. Na aula anterior ao início das oficinas, foi entregue um convite para participarem do retiro literário. Na oportunidade, expliquei qual era a proposta e intenção do retiro e o tempo destinado a ele. Todos acolheram muito bem o convite. Li e pedi que assinassem o termo de assentimento para a participação e solicitei que levassem aos pais para que assentissem. Como é uma turma disciplinada, mas com dificuldades de oralizar ou verbalizar os sentimentos, embora eu percebesse que eles estavam animados e motivados, poucos se expressaram naquele momento, desse modo eu já entendi que a metodologia estudada e planejada poderia contribuir para melhorias na turma.

Para dar início às oficinas, os alunos já haviam respondido aos questionários sobre os três eixos temáticos (O Eu, o Tempo, o Lugar) propostos para a prática metodológica com a Estética da Recepção. Essa ação, antecedente às atividades propostas, foi de suma importância

para que eu pudesse conhecer os alunos, seus pontos de vista e pensamentos acerca dessas temáticas. Sendo assim, iniciamos com as oficinas.

Figura 14 - Convite do retiro literário



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

A primeira oficina, *Para começo de conversa... a poesia!*, foi realizada na sala de aula. Para iniciar de forma artística e já apresentando a temática sobre poesia, a performance ao vivo do poema *Matéria de poesia* foi realizada pela artista<sup>93</sup> Nyanne,icineira teatral da comunidade, convidada para abrir o processo com leitura performática. Enquanto realizava a sua performance, os alunos se manifestavam com risos e espantos. Ao final da performance, bateram palmas e gritaram “parabéns” pela apresentação, estavam tomados pelo prazer da poiesis. Por fim, a performer se apresentou e animou os alunos para o projeto, relatando suas experiências com a poesia, a arte e o teatro. Em meio ao diálogo com os alunos, a performer perguntou: “Onde está a poesia?”. Os alunos responderam com base no que ouviram do poema interpretado por ela: “Nas coisas simples!”, “No papel!”. Outros disseram não ter entendido algumas palavras, como expressou um aluno em seu diário: “Eu gostei, achei bem legal; foi um pouco esquisito, algumas palavras são bem estranhas, mesmo assim senti paz no meu coração e uma leveza”, ao passo que a intérprete lhes respondia: “Não precisa entender! Crie significado! Apaixonem-se pela poesia!”. O resultado daquele momento poético foi que puderam sentir e sensibilizar-se com a leitura performática no início do processo de intervenção.

A minha fala começou interrogando os alunos sobre a diferença entre poema e poesia. Dizia a eles que estávamos falando a todo instante ora sobre poema, ora sobre poesia, mas se havia diferença entre os termos. Grande parte da turma manifestou sua opinião, levantando a

<sup>93</sup> A artista convidada para a realização da performance ao vivo chama-se Nyanne Lorena da Rocha Gomes, Designer de Moda (UNESC). Ultimamente, trabalha comoicineira de um grupo de teatro amador na comunidade local.

mão ou falando em voz alta. De imediato, alguns responderam que sim; outros, que não havia diferença. Todavia, quando questionados onde estaria a diferença, eles não souberam responder, esquivaram-se, riram. Porém, levei na brincadeira e não respondi os questionamentos. Depois, foi passado o vídeo<sup>94</sup> proposto e disse que os atores do vídeo explicariam a eles se havia diferença e em que se diferenciavam os termos.

---

<sup>94</sup> Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/multirio/a-multirio>. Acesso em: 1º dez. 2019.

Figura 15 - Performance / poema introdutório



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Durante o vídeo, os alunos manifestaram suas emoções com expressões de surpresa, atenção, risos, conforme a dinâmica dos atores. Após o vídeo, perguntei se haviam gostado e responderam em coro que sim, outros disseram ser muito legal. Estavam entusiasmados e aproveitei para explanar alguns conceitos que seriam abordados no decorrer da intervenção: poesia, poema, subjetivismo, eu lírico, ritmo, melodia, performance. Explicava e realizava perguntas sobre esses elementos e percebi que o vídeo tinha sido bem claro para o entendimento dos alunos. Entretanto, quando utilizei o termo “performance”, imediatamente interromperam: “O que é isso? Performance?”. Foi a oportunidade para abordar o assunto, contudo evitei falas em demasia para não deixar o momento enfadonho e cansativo, mas que fosse um momento prazeroso.

Após esse início, o próximo passo foi despertar a sensibilidade dos alunos com a manifestação artística. No dia anterior, havia pedido a eles que levassem no dia seguinte os materiais da aula de Arte: pincéis, canetinhas, tinta guache, tesoura. Dividi a turma em grupos

para que cada um se responsabilizasse com um tipo de arte. Alguns grupos pintaram painéis com as temáticas do retiro, outros fizeram dobraduras, outros ainda artesanatos com tecidos. Foi um momento de descontração no qual não houve muita interferência, deixei-os livres para que expusessem seus sentimentos e pensamentos através da manifestação artística. A todo instante, alguém perguntava: “O que faço aqui, professor?”. Dizia a eles que fossem criativos e que não se preocupassem muito em ser perfeitos na arte: “Não pense, faça!”. O momento gerou barulho, mas foi bem espontâneo, o qual proporcionou o diálogo e trabalho em grupo, promovendo a interação e liberdade de expressão.

Figura 16 - Momento artístico da oficina 1



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Por fim, recolhi todo o material para os ajustes necessários, já que seriam organizados no ambiente preparado para o Retiro Literário. Ainda realizamos uma roda de conversa, na

qual os participantes expuseram a alegria pela aula realizada e a ansiedade para adentrar no espaço do retiro.

A oficina 2 foi destinada à confecção do caderno de leitura, usado como diário no decorrer das demais oficinas. Essa oficina aconteceu na própria sala de aula. Prontifiquei-me a levar os cadernos e a capa já prontos. No início da aula, expliquei a função do caderno de leitura no retiro. Entreguei os cadernos e as capas para que pintassem ou desenhassem como quisessem, uma vez que o diário é particular. Alguns ainda insistiam: “É pra fazer assim, professor?”, mostrando o colorido que estavam fazendo, e eu repetia a eles: “Sejam livres! Façam do caderno a cara de vocês!”. Expliquei que, embora fosse um diário particular, eles seriam recolhidos ao final de todo o trabalho, mas que retornariam para suas mãos após algumas análises. Esclareci que o caderno de leitura seria uma espécie de amigo no qual eles poderiam se expressar, escrevendo suas emoções, sentimentos, aquilo que gostou ou não gostou, seja durante as oficinas, seja em casa.

Figura 17 - Confecção dos cadernos de leitura da oficina 2



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Com o caderno pronto, foi entregue o caça-palavras. Foi uma oficina dinâmica e prazerosa, favorecendo a liberdade de criação e instigando a criatividade dos alunos. A

atividade do caça-palavras não foi possível terminar naquela aula apenas, de modo que levaram para casa. O trabalho foi bem feito e organizado, sem muito barulho ou conversas aleatórias que pudessem atrapalhar o andamento da aula. Encerrando, expliquei que, a partir da próxima oficina, adentraríamos no local do retiro. Nesse momento, foi exaltação, gritos, demonstração de alegria. Estavam muito ansiosos e animados para viverem aquela experiência diferente. A partir daquele momento, não necessitariam de levar materiais escolares da disciplina de Língua Portuguesa, apenas o caderno de leitura. Nisso, eles demonstraram ainda mais curiosidade: “Por que, professor? Não vamos fazer nada?”, “Não vamos escrever?”. Quis deixar o suspense para que pudessem usufruir dos prazeres que a leitura proporcionaria nas etapas seguintes.

A primeira oficina preparada para o retiro literário foi *Espelho, espelho meu* para trabalhar a temática do “O Eu”. Porém, como é comum no meio do percurso acontecerem imprevistos, a escola colocou um dia de reposição a mais, assim houve uma aula de Língua Portuguesa que não era esperada. Logo, foi pensada uma estratégia para que o percurso metodológico com a intervenção não fosse interrompido. Então, aproveitei para introduzir a oficina 3 com um momento de trocas de cartas, pois os alunos haviam produzido cartas uns para os outros em aulas anteriores enquanto estudávamos o gênero Carta Pessoal. Essa estratégia foi excelente, porquanto seria o momento de os participantes se reconhecerem a partir da perspectiva do olhar dos colegas, importante para a proposta da oficina.

O momento de ambientação foi muito interessante, os olhares estavam atentos a tudo que viam: os retratos pendurados nas cortinas, as cores, os painéis pintados por eles mesmos, as dobraduras, tudo tinha o toque deles e puderam se sentir à vontade. Falavam o quanto estava bonito o local e expressavam suas emoções.

Tomei a palavra para desejar boas-vindas, expressei minha felicidade em vê-los ali, relatei sobre as oficinas que aconteceriam posteriormente, do objetivo com o retiro, e partilhamos sobre o que eles esperavam. Diante daquilo que presenciavam, as respostas foram muito positivas: “Espero que eu me divirta?”, “Espero que eu leia muito?”. Na oportunidade, levantei a pergunta para esclarecê-los: “Mas o que é ler?”. Os alunos ficaram confusos e não souberam explicar, ficando em silêncio procurando respostas: “Ler é juntar sílabas!”, “Ler é juntar palavras!”, eles disseram. Nesse momento, explanei sobre leitura, o que é ler, tipos de leitura, a compressão leitora, leitura coletiva. Foi importante ter tirado as dúvidas para que compreendessem a proposta de leitura que faríamos, ou seja, leituras em áudio, vídeo e ao vivo. “Se ler é uma compreensão e não apenas um ato, então sou apenas eu que leio?”, perguntei a eles, e responderam dizendo que não, que outros também compreendem, e assim,

também eles leem. Desse modo, percebi que haviam compreendido a proposta de leitura que estaríamos realizando.

Em seguida, fizemos as trocas de cartas. Um a um, levantavam-se e diziam quem eram os destinatários das cartas. Muitos estavam tímidos, não abraçaram ou falaram muito, apenas um aperto de mão e um sorriso. Deixei que o momento fluísse tranquilo, sem exigir que se expusessem demais, já que estávamos ainda em fase inicial do trabalho. De qualquer maneira, esse momento de ambientação e trocas de cartas foi excepcional para introduzir a oficina 3, porém, haja vista ser uma aula de reposição, o momento aconteceu com poucos participantes presentes, apenas 23 dos 39 alunos.

Figura 18 - Troca de cartas



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

“Quem sou eu?”. Com essa pergunta, introduzimos a oficina 3, *Espelho, espelho meu...* Inicialmente, questionei aos alunos o motivo de muitos deles terem referenciado o

termo “felicidade” durante a sondagem da temática “O Eu”, perguntando: “O que é a felicidade?”. Alguns responderam que felicidade é ficar na cama até tarde, outros disseram que felicidade é comida, outros: “Felicidade é família”, “Ver os amigos felizes”, “Ter 1000 inscritos no canal”. Eles foram expondo suas opiniões quando uma expressão de uma aluna me chamou a atenção, ela disse: “Na tristeza a gente já vive, a felicidade a gente busca”. Essa expressão silenciou a turma por certo instante e, logo depois, soaram aplausos pela fala da colega. Além de profunda e poética, essa expressão parecia esconder algo a mais. Continuamos explorando o conceito de felicidade a partir daquela expressão com perguntas como: Será que há tristeza na felicidade? Quando? Como fazer para ir à busca da felicidade? O que é viver na tristeza? As inquietações acerca das perguntas realizadas faziam os participantes pensarem sobre si mesmos, fazendo-os expor sentimentos e pontos de vista, partilhando suas vidas.

A partir das percepções levantadas, lemos os dois poemas em áudio propostos para a experiência da poiesis. Solicitei que fechassem os olhos para escutarem melhor as performances em áudio. Alguns escutavam atentos, de olhos fechados, outros preferiram manter os olhos abertos, tiveram outros que escreviam no diário enquanto ouviam. Perguntei se eles haviam gostado das performances sem prolongar muito a conversa naquele momento, para não influenciá-los em suas percepções; disseram que sim, que os poemas eram muito bonitos.

A performance ao vivo do poema *Metade*, realizada por mim, foi o momento de me colocar como participante do trabalho com o intuito de que os alunos não me vissem apenas como professor, mas como um outro participante que realiza também suas leituras com percepções, sentimentos e emoções. Depois da performance, abrimos um momento ao diálogo para relatarem quais eram as suas metades: “Metade de mim é... e a outra metade é...”. E eles disseram: “Metade é raiva e a outra metade é preguiça”, “Metade é carinho e a outra metade é felicidade”. Eles puderam se observar, se conhecer e conhecer uns aos outros diante daquilo que expressavam.

Figura 19 - Performance de poema da oficina 3



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

A *Dinâmica do Espelho*<sup>95</sup>, preparada como atividade dinamizada, foi uma escolha acertada. Após explicada a dinâmica, muitos riram e brincaram no momento em que disse que a pessoa mais importante da vida deles estaria escondida ali. Quando perguntei quem poderia ser, eles se lembraram dos pais, de Deus e deles mesmos. A dinâmica aconteceu com um fundo musical que colaborou para aflorar a sensibilidade dos alunos. Enquanto iam até o local do espelho, percebi que sorriam, olhavam-se seriamente, esboçavam expressões de choro. Foi muito interessante vê-los expor suas emoções: “Foi muito emocionante, professor”, disse uma aluna. As palavras que foram escritas no espelho serviram para manifestar os desejos dos discentes, demonstrar os sentimentos internalizados, fazendo-os reconhecer a eles mesmos, seus sonhos e anseios. Algumas palavras escritas no espelho foram: perfeito, amor, família, proteção, humilde, esperançosa, entre outras.

<sup>95</sup> A descrição e explicação sobre a referente dinâmica estão expostas no capítulo anterior, página 92.

Figura 20 - Atividade dinamizada da oficina 3



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Após esse momento, alguns questionamentos foram feitos para colher ideias, pensamentos e compreensões dos alunos como experiência catártica: Como fazer as pessoas se expressarem? Vocês citaram muito o *bullying*, como levar essa reflexão até as pessoas? A partir desses questionamentos, eles disseram ser preciso ir para fora da escola para que as pessoas pudessem se expressar, falar e serem ouvidas: “Podemos ler poemas para as pessoas!”, como disse um aluno. Após partilharmos, concluímos o momento com os poemas sendo afixados nos diários, pois não deu tempo fazer suas leituras em voz alta e interpretações nesse laboratório.

Para a oficina 4, *Tempo... tempo... tempo... tempo*, o ambiente foi organizado com aspectos peculiares da cultura nordestina, cultura essa que se confunde com a cultura local dos participantes, por isso as bandeirolas, o varal de poesias, as xilografias, as comidas típicas que ornamentaram o ambiente serviram para aproximar os alunos da realidade cultural em que se

encontram. Iniciamos a oficina com as performances em áudio e vídeo do poeta Bráulio Bessa.

As leituras foram realizadas no pátio da escola, uma vez que o espaço do retiro estava muito claro para o uso do datashow. Enquanto acontecia a experiência audiovisual pelas performances, os mais atentos escreviam suas impressões no diário. Por estarmos no pátio, o barulho incomodava e atrapalhava os participantes ouvirem os áudios, assim, optei por passar novamente as performances para uma segunda leitura, e eles poderiam aproveitar do momento e da experiência da poiesis. Após isso, foram disponibilizados alguns minutos para registros nos diários, enquanto alguns alunos trocavam olhares, sorriam, ajudavam os colegas na escrita do diário. Percebi que eles trocavam experiências, falavam de seus sentimentos e impressões com a leitura realizada. Em um dos diários, um aluno escreveu os sentimentos despertados durante essa experiência de leitura: “No poema *Nunca é tarde*, senti muita tristeza, pois ele me fez lembrar algumas pessoas”. Já em outro diário, estava escrito: “Eu me senti acolhida por ele [o poema]”. Sem dúvidas, os discentes puderam experimentar do prazer poético diante da obra, recepcionando-a e sentindo-se acolhidos pela poesia.

Figura 21 - Performance em vídeo da oficina 4



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Posteriormente, interpelei se eles conheciam o performer que realizou a leitura, grande parte disse que o conhecia do programa de televisão. Conversamos um pouco sobre poesia de cordel, suas características, origem e forma para que se familiarizassem com o gênero. Já no espaço do retiro, eles foram recepcionados com canções típicas do nordeste brasileiro e da cultura local. Eles cantaram e demonstraram alegria naquele momento. O ambiente

proporcionou que ficassem à vontade para se expressarem. No local, foi estendido um varal com trechos do poema de cordel de Patativa do Assaré, *Canta lá que eu canto cá*. A atividade dinamizada, *Doces versos*, consistiu na leitura em voz alta desses trechos com o fim de que já começassem a ter a experiência de leitura como performers. Inicialmente, achei que poucos alunos aceitariam a proposta, haja vista a dificuldade de oralizar da turma, no entanto foi uma surpresa ver que praticamente todos os alunos aceitaram a proposta. Eles recolheram os poemas do varal e fizeram a leitura silenciosa, inicialmente, para conhecerem o texto e poderem realizar as performances. Com ajuda de um fundo musical e um microfone ao centro, organizamo-nos para que um a um pudesse ir à frente e realizar a performance. De forma semelhante à primeira experiência, foi perceptível uma comunicação e expressão tímidas, sem gestos ou linguagem corporais, contudo o fato de estarem à frente, colocando o corpo em cena por meio da voz, já favoreceu a leitura coletiva. A cada interpretação, batíamos palmas, elogiávamos e nos alegrávamos com as performances dos colegas.

Figura 22 - Momento de leitura da oficina 4



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Depois, realizamos um momento de interação partilhando as comidas típicas e cantando músicas. A descontração e a liberdade naquele momento foram fundamentais para que os alunos lessem e expressassem. Conversavam entre si, escreviam nos diários e afixavam os poemas. O momento ainda ficou livre para quem quisesse interpretar os poemas de Bráulio Bessa aos colegas. Uma aluna perguntou: “Professor, podemos fazer a leitura em dupla?”. Disse que poderia. Não havia pensado nesse tipo de leitura para aquele momento. A proposta contribuiu para que outros também se apresentassem para recitar em duplas. Percebi que eles dividiam a leitura conforme compreendiam o poema, por exemplo: se tinham a impressão de que as palavras soavam mais tristes em certos trechos, uma aluna os lia; se em outro trecho as palavras pareciam mais alegres e dinâmicas, a outra aluna era quem realizava a interpretação. Ou seja, conduziram suas interpretações de acordo com o tom de voz de cada pessoa da dupla.

Nesse sentido, as primeiras experimentações com os tipos de leitura, individual e coletiva pela performance, começavam a aparecer e fazer sentido para os participantes, mesmo que, talvez, sem completa consciência disso, conforme relatou uma aluna em seu diário: “Eu achei bacana, pois nós desenvolvemos um pouco da nossa leitura, timidez e oralidade, além de ter música ao vivo”. Depois, compartilhamos das experiências da oficina relatando o que mais gostaram ou não.

Durante a realização do laboratório, o sol e o calor incomodavam os alunos, deixando-os inquietos, uma vez que as cortinas cobriam apenas superficialmente o espaço. Mediando o diálogo sobre o momento de leitura, perguntei como poderíamos levar aquela experiência de leitura para outros: “É importante que as pessoas conheçam o valor do tempo?”, “Como levar essa experiência à comunidade?”. Da mesma forma que em momentos anteriores, os alunos indagaram sobre a importância de dar valor ao tempo, citaram a família, os amigos, o esporte. Recordaram do *bullying* como um problema causador de mortes na sociedade: “Temos que falar palavras boas para as pessoas, elas estão se cortando e se matando, professor”, disse uma aluna. Por isso, entre as ideias que surgiram, duas falas chamaram a atenção: “Podemos fazer uma apresentação!”, “Podemos utilizar a biografia de alguém para falar sobre o valor do tempo”. As propostas dos alunos revelaram a experiência que tiveram com a oficina, pois pareceram conscientes da importância do tempo, da vida e dos valores da sociedade, por exemplo o respeito e a empatia.

Figura 23 - Registros nos diários da oficina 4



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Para a oficina 5, *Aqui do meu lugar*, o espaço do retiro foi ornamentado retratando aspectos da cultura e do lugar onde vivem os participantes. Foram expostas fotos e imagens da cidade e do seu folclore penduradas no ambiente.

Iniciamos a oficina na sala de aula para a leitura dos textos e apresentação das performances para a experiência da poiesis. Antes, a temática da oficina proposta foi explicada aos participantes, também recordamos das suas respostas durante o processo de sondagem para a escolha do corpus, atividade a qual a maioria deles respondeu sentir-se bem e feliz em casa, junto da família, ou seja, o melhor lugar eram as próprias casas. Fizemos esse resgate memorial a fim de que eles pudessem fruir melhor os poemas sugeridos, *Apanhador de desperdícios* e *O menino com sua mãe no colo*, durante as performances em áudio e vídeo.

Fizemos as leituras, primeiramente do poema em áudio de *Apanhador de desperdícios*, período no qual os alunos permaneceram em silêncio, ouvindo ou fazendo registros no diário. A performance em vídeo do poema de Padre Fábio de Melo, *O menino com sua mãe no colo*, fez os alunos ficarem ainda mais compenetrados. A performance, apresentada em vídeo, emocionava-os enquanto acontecia. A música de fundo e também cantada pelo intérprete aos poucos ganhou mais vozes, visto que alguns alunos conheciam a música e cantavam ou cantarolavam juntos. Terminadas as performances, foi pedido que registrassem e que contassem o que eles sentiram durante as leituras. “Fiquei emocionada”, “Muito lindo esse poema”, retratavam os alunos. No diário, expôs um aluno: “Naquele momento, quis ficar perto de minha família”, revelando os desejos produzidos com a leitura. Outro aluno

perguntou, fazendo referência ao poema *Apanhador de desperdícios*: “‘A casa do meu pai é maior que o mundo’; pode isso, gente?”. Aproveitei e questionei à turma se aquilo era possível, estimulando-a na fruição do texto. Souberam responder sem grandes dificuldades. Expliquei sobre as metáforas e os subtendidos que a poesia exige e que nos fazem pensar e refletir sobre nós e o mundo, além dos sentidos particulares que são criados com a leitura. Foi uma etapa prazerosa, de descobertas, ensinamentos e reflexões proporcionados pela leitura dos poemas.

Em seguida, destinado à aisthesis, saímos da sala e fomos para o ambiente do retiro. No espaço, além das imagens e fotos, estavam espalhadas palavras que foram ditas por eles sobre a temática no momento da sondagem: família, casa, amizade, felicidade, medo, violência, maldade. Abrimos o momento discutindo sobre o contraste e a discrepância entre os aspectos lembrados por eles a respeito da comunidade, o lugar onde vivem. Perguntei o porquê desse contraste e eles responderam que ele existe porque “não tem só coisa boa na cidade”, como afirmou um aluno. Antes de abrirmos o diálogo, pedi que registrassem no diário de leitura 5 pontos positivos do lugar onde vivem. Não encontraram muita dificuldade, haja vista que já havíamos partilhado disso no momento anterior da poiesis, com emoção e resgate de lembranças.

Depois, afirmei-lhes que ouviríamos uma performance em áudio do poema *O menino de sua mãe*, que nos ajudaria a refletir sobre o lugar onde vivemos. O poema, pela história contada por meio da performance do intérprete com um tom fúnebre e pela história narrada, despertou ainda mais as sensações dos discentes. Eles ouviam atentos e, por vezes, suas expressões demonstravam medo, repúdio, dor, às vezes alguns sussurravam como se estivessem incomodados. Ao final, sondei se haviam gostado e gritaram dizendo que não: “Que triste, eu não gostei não, professor!”, disse uma aluna; “Nossa, muito pesado!”, disse outra. Começamos a discussão esclarecendo que o poema narra nada mais do que a verdade de que eles destacaram sobre a comunidade: a violência.

Pedi então que registrassem 5 pontos negativos da comunidade. A partir daí, dialogamos sobre a violência local, que tem crescido hodiernamente. Os pontos negativos citados por eles se misturavam com a realidade descrita no poema. Interpelei a eles se naquele poema, embora “sendo pesado”, havia poesia. A intenção foi de indagá-los quanto à poesia existente no poema: “Então não tem poesia nesse poema?”, perguntei. Certos alunos ficaram em dúvida, outros disseram que havia; um aluno disse: “Sim, tem. Mas ele é triste, mexe com a gente”. Esclareci que essa é uma das características da poesia, ela mexe com as emoções, as

percepções e os sentimentos para provocar reflexão. O momento foi proveitoso e, de fato, nós experimentamos do prazer da recepção pelas várias reflexões abordadas.

Figura 24 - Performance em vídeo da oficina 5



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Feito isso, a dinâmica consistiu na declamação de poesias. Quem quisesse, escolheria um dos poemas para oralizar para a turma. Foi um momento agradável e alguns alunos desejaram realizar as interpretações. Destinamos alguns minutos para a leitura pessoal e silenciosa e depois para a performance à turma. A maioria preferiu ler o poema de Padre Fábio de Melo por considerarem mais emocionante e bonito. Apenas um aluno quis ler o poema *O menino de sua mãe*.

Ulteriormente, abrimos a discussão sobre o que a oficina realizada contribuiu para refletir. Perguntei nesse momento quanto aos pontos positivos e negativos da comunidade, a importância do local em que vivem, e, a partir de tudo que foi refletido, como fazer para que outros tenham a experiência e a reflexão que eles tiveram. Diante das várias perspectivas

expostas, deram exemplos interessantes e ousados: “Fazer visitas nos lugares da cidade mostrando coisas que as pessoas não reparam” e “Fazer uma exposição”. Colhidas as opiniões, eles registram suas impressões no diário.

Figura 25 - Momentos da oficina 5



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

No dia preparado para a oficina 6, chamada de *Poesia de corpo e alma*, houve alguns imprevistos com os horários e tivemos de usar a sala de aula em um segundo momento para atender às exigências da escola naquele dia.

Pensando na proposta artística dessa fase da intervenção, que visava aguçar a percepção dos participantes para a dramaticidade, teatralidade do poema e do corpo em cena, a experiência de leitura e da poiesis nessa oficina aconteceu no espaço externo da escola. Isso porque, revendo o contexto de *I Juca Pirama*, que retrata ao leitor aspectos da natureza e do indianismo do romantismo brasileiro, exigia-se um espaço que facilitasse a performance e, conseqüentemente, a leitura dos alunos. Nessa perspectiva, a pracinha que fica ao lado da

escola foi organizada para colaborar na performance (teatral e dramática) do poema de Gonçalves Dias, por haver árvores e plantas que ajudariam a compor o cenário do poema indianista.

Quando os alunos souberam que sairíamos para o espaço da pracinha, ficaram entusiasmados. Assentados, deitados, acomodados no espaço, com os aparelhos de som devidamente organizados, iniciamos a apresentação. Os alunos permaneceram em silêncio e atentos ao que acontecia. Expliquei inicialmente a proposta da oficina, a poesia em seu aspecto teatral e a importância do corpo para a performance e para a leitura.

Pensando na performance ao vivo, foi convidada a professora<sup>96</sup> da disciplina de Arte da escola para participar da oficina. Como evidenciaríamos a dramaticidade do poema naquele momento, enquanto acontecia a performance ao vivo, alguns trechos em áudio foram expostos; em outros momentos, havia narração; tudo para garantir a experiência desejada naquela ocasião. Foi gratificante perceber a concentração dos participantes na performance teatral/poética, evidentemente porque o acesso dos alunos a exposições teatrais e artísticas é limitado na região. Ao término da apresentação, a professora conversou com os alunos sobre performance corporal, tema o qual os alunos já conheciam, e explicitou características do texto, levantando questionamentos se haviam compreendido toda a história narrada e o que vinha à lembrança enquanto acontecia a leitura.

Embora alguns alunos falassem da dificuldade que tiveram em compreender o conteúdo da história, grande parte assimilou o enredo. Uma aluna, por exemplo, lembrou-se dos problemas envolvendo os indígenas e a Amazônia, repercutidos na mídia, quando expôs: “O poema fala da luta do índio da Amazônia para vencer”. A professora e performer abriu a discussão com a abordagem da aluna e outros expuseram seus sentimentos, suas percepções e suas opiniões. Quando perguntados sobre o que mais chamou a atenção deles durante a leitura, evidenciaram a pintura corporal e a voz. Esse foco perceptivo apreciado foi um retorno e um parecer sobre a experiência da poiesis pretendida, já que estávamos particularizando a relevância do corpo para a poesia na oficina.

---

<sup>96</sup> A professora performer Joanne Carvalho Macedo é licenciada em Artes/Teatro pela Universidade Estadual de Montes Claros e pós-graduada em Psicopedagogia e Educação Especial.

Figura 26 - Performance ao vivo da oficina 6



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Após a apresentação, foi entregue o poema escrito e demos espaço para que os alunos fossem à frente realizar suas leituras, aproveitando o espaço organizado, o que facilitaria suas interpretações. Durante as leituras, a professora de Arte dava dicas sobre posição de mãos, expressões faciais, posicionamentos de palco. Na oportunidade, ela explicitou a importância do silêncio na performance, disse: “Vocês sabiam que o silêncio também fala?” Os alunos pareceram não entender, mas, em seguida, compreenderam a relevância do silêncio em cena. Conforme os alunos liam, dávamos dicas de impostação corporal e da voz, o uso do silêncio e outros recursos para uma leitura dinâmica. Foi muito agradável o momento, no qual os participantes se envolveram e fruíram da leitura.

Figura 27 - Momento de leitura da oficina 6



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Posteriormente, a atividade dinamizada foi realizada na própria sala de aula. Esclareci que a proposta era algo divertido e bem espontâneo, o jogo da mímica. Organizamos a sala espalhando as cadeiras para que houvesse um espaço amplo na frente para a realização do jogo. Dividimos a turma em dois times e expliquei como aconteceria o jogo da *Mímica Literária*. Para os quatro níveis da dinâmica, foram escolhidas as seguintes temáticas: nível moleza, personagens de histórias infantis; nível fácil, os títulos dos poemas lidos durante as oficinas; nível médio, trechos de poemas lidos durante as oficinas; nível difícil, ditados populares.

Embora não fossem muitos os alunos que quiseram ir à frente para fazerem as mímicas, houve muita participação. Durante as interpretações, alguns exploraram bem os aspectos corporais, outros tiveram muita dificuldade. A linguagem corporal e as expressões faciais foram bem expostas durante as mímicas. Aquilo que parecia ser uma brincadeira foi

capaz de colaborar para a comunicação devido aos elementos sensoriais que privilegiavam a atuação, percepção, memória, imaginação e a interação entre os participantes. Enquanto acontecia, os alunos riam e discutiam as apresentações, de forma que algumas discussões precisaram ser apartadas e acalmadas. A mediação foi essencial para que a dinâmica fluísse.

Figura 28 - Dinâmica mímica literária da oficina 6



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Terminado o jogo, discutimos sobre o objetivo da dinâmica e aquilo que ela proporcionou a eles naquele momento. Perguntei a eles o que o jogo queria despertar. Foram dando respostas bem convincentes e específicas: “Fazer a gente imaginar”; “Para perder a vergonha”; “Para a gente sentir o corpo”. Indagava-lhes como o corpo é capaz de falar no poema, quando disseram: “Através dos gestos”; “Pelo movimento do corpo”. Outros se

lembraram da importância da entonação, do olhar, dos detalhes, como mexer os dedos. Após esse diálogo, foi perceptiva a leitura consciente dos alunos sobre a oficina, contribuindo para a experiência visual-interativa e o uso da linguagem corporal, bem como para a leitura poética. Estávamos muito animados e alegres com o laboratório naquela ocasião.

Por fim, o horário previsto já estava esgotado e não conseguimos explorar e levantar os questionamentos para a experiência da katharsis e anotações no diário, por isso foi solicitado que, em casa, eles fizessem suas anotações, expondo seus sentimentos e suas experiências no caderno de leitura.

No dia proposto para a oficina 7, *Poesia... música para os meus ouvidos*, retornamos ao espaço do retiro literário. O ambiente estava ornamentado com elementos que lembravam a temática: instrumentos e notas musicais. Logo de início, já introduzi a temática da oficina que refletiríamos naquele dia, no caso, a importância e presença do ritmo e da melodia no poema, além de sua colaboração na performance. Também anunciei que ouviríamos naquela oficina poemas musicados. Um aluno já interrogou naquele momento o que seriam esses poemas. Deixei um clima de suspense e disse que ouviríamos três poemas do poeta Mário Quintana.

Ouvimos as performances musicadas. Foi um momento bem dinâmico e descontraído, uma vez que os poemas possuem ritmo e melodia vibrantes. Os alunos insinuavam cantar juntos algumas partes conforme as músicas eram tocadas; alguns faziam gestos com as mãos e com o corpo; outros, porém, não pareciam estar muito interessados em ouvir. De qualquer maneira, deixei fluir o momento, não repreendi, uma vez que a maioria deles estava sendo movidos por experiências sensoriais, utilizando-se de gestos e movimentos perceptíveis de ritmo e melodia.

Quando terminaram as performances, perguntei se haviam gostado ou percebido algo diferente nas músicas. Muitos não souberam responder, mas levantaram conclusões dizendo que eles eram pequenos, que eram simples e que seguiam uma forma só. Havendo concluído isso, começamos a refletir sobre a forma do poema – já que surgiu o assunto - adentrando na experiência da aisthesis. Antes, fizemos nossas anotações no caderno de leitura.

No centro do ambiente, havia preparado uma exposição escrita de três poemas musicados para analisarmos a melodia, o ritmo e as propriedades da leitura para a performance. Começamos expondo os poemas *Ritmo* e *Cidadezinha*. A fim de prosseguir desenvolvendo a noção de ritmo e melodia no poema, expus o texto do poema e seus versos separados por sílabas poéticas. Na oportunidade, fui demonstrando que os poemas, muitas vezes, seguem uma forma devido às sílabas poéticas, e realizava a divisão contando as sílabas poéticas com os dedos para que pudessem compreender o ritmo de cada verso, que,

geralmente, continha a mesma quantidade de sílabas. Relatei sobre a importância da sonoridade na leitura de poesias e que a regularidade dos versos, bem como a tonicidade ou as rimas colaboram para a musicalidade do poema.

Figura 28 – Momentos da oficina 7



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Na verdade, o objetivo não foi ensinar aos alunos escandir poemas, porquanto não era o interesse da pesquisa. A propósito, os discentes tinham dificuldades em assimilar ou entender a explicação sobre as sílabas poéticas, conforme questionou certo aluno, que parecia aflito: “Então para escrever poemas tem que fazer esse negócio de contar sílabas?”. Deduzi que outros alunos estavam com o mesmo pensamento porque concordavam com a pergunta e resmungavam uns aos outros em voz baixa. Tive de esclarecer a questão para que não restassem dúvidas e retomei o discurso discorrendo sobre a liberdade poética e sobre os poemas sem rima, evidenciando que esse mecanismo sonoro do poema vai existir a partir da

leitura que é realizada pelo leitor performer, sendo ele mesmo que cria e condiciona a musicalidade do poema.

Ainda com o poema *Poeta Lírico*, procuramos abordar a musicalidade dos poemas. Retomando o título do poema, perguntei se eles sabiam o que era lírico, lirismo, lira. De imediato, alguém respondeu: “É a voz que fala no poema”. Relembrei-lhes que a voz que fala no poema é o eu lírico e que havia total aproximação com a pergunta. Enfim, expliquei que se tratava de um instrumento musical de cordas utilizado na antiguidade e que era utilizado para acompanhar as récitas poéticas. “Então poeta lírico é um poeta cantor?”, perguntou um. Discorremos mais sobre o assunto levando em conta essa dúvida colocada pelo aluno e falando sobre subjetivismo, metáforas, imagens e sentimento explorados pela melodia no poema.

Depois, a atividade continuou por meio de uma dinâmica, para que os participantes pudessem criar ritmos. Eles receberam instrumentos musicais e foram conduzindo os poemas conforme os ritmos que criavam com os instrumentos. Em outra situação, fez-se o contrário, ouvimos os poemas musicados tentando acompanhar os seus ritmos. Os que não tinham instrumentos acompanhavam com palmas. Tivemos dificuldade nessa atividade, tanto na produção e assimilação rítmica quanto no trabalho de execução, já que todos queriam usar os instrumentos e não havia o suficiente. Contudo, a atividade serviu para reflexão, provocada por alguns apontamentos: Perceberam a importância do ritmo no poema? Qual a função do ritmo e como ele é criado? Se não houver ritmo, o poema constrói significados e sentidos que facilitam a compreensão?

Naquele momento, eles refletiram sobre a importância da leitura poética na sua especificidade sonora, como disse um aluno: “Sim, senão o poema fica feio”. A ideia de poema feio, de leitura feia, compreendida pelo aluno, está associada ao ritmo e à melodia do poema, componentes preponderantes na leitura poética. Os momentos da oficina foram bem agradáveis, com instantes de música ao vivo entre uma atividade e outra, em que os alunos puderam cantar juntos e interagir, apesar de ter sido também uma oficina agitada, como era esperada. Um aluno descreveu essa experiência no caderno de leitura: “[...] Adorei o dia de hoje. Depois tocamos pandeiro e foi muito divertido. Acho que precisamos mostrar as pessoas como isso é legal e interessante, assim elas vão gostar mais de poesia”.

Figura 29 - Atividade dinamizada da oficina 7



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

No momento de escrita no diário e de discussão final, refletimos também sobre a temática da oficina anterior, já que não tivemos tempo de fazer isso no dia proposto. Indaguei aos alunos se eles gostaram das oficinas, o que mais gostaram e o que menos gostaram e o que poderíamos fazer para que as pessoas sintam a musicalidade e a teatralidade da poesia. Eles disseram que foram momentos muito bons, que a oficina anterior tinha sido melhor que a daquele dia devido ao sol, o qual esquentava muito o ambiente do retiro. Quanto à musicalidade e teatralidade do poema, eles não levantaram muitas opiniões sobre o que fazer, porém uma questão exposta por um aluno chamou a atenção: “Às vezes as pessoas não gostam de ler poemas porque acham parados demais, sem graça, e gostam mais de música porque é mais animada”.

Grande parte dos alunos e eu concordamos com a questão exposta, e com muita relevância, haja vista que a poesia está condicionada totalmente ao sujeito leitor, da interpretação que faz do poema. Concluímos o momento e a oficina com a proposta de uma aluna: “E se a gente levar e ler poemas alegres, ritmados para as pessoas?”. Por fim, os participantes fizeram os registros e as colagens no diário, enquanto ouviam e cantavam músicas ao vivo.

A oficina 8, destinada à escrita e leitura poética pela prática do slam, aconteceu em quatro aulas. Para dar início, apresentei aos estudantes a proposta da oficina e disse que aquela seria a última oficina como retiro literário, que aproveitássemos as aulas disponíveis para possíveis dúvidas e questionamentos. As aulas destinadas para essa oficina foram realizadas em sala de aula, pois naquele dia a escola necessitou do espaço externo próximo ao ambiente usado para o retiro. A oficina aconteceu sem muitas dificuldades, já que não carecia de um espaço com ornamentos ou decorações, por se tratar de um momento preparado para a escrita, quando precisariam das carteiras da sala, e também pela oficina destacar nessa fase da intervenção a voz e o corpo para a leitura poética. Isto é, focar no intérprete leitor e não em espaços físicos.

Após as considerações iniciais, apresentei o slam aos alunos. Para isso, utilizei um texto publicado na revista *Na Ponta do Lápis*<sup>97</sup>, que traduzia os aspectos do slam a serem enfocados na oficina. Enquanto uma aluna lia, eu contextualizava com eles as partes mais importantes e fazia anotações no quadro. Os alunos aproveitavam para se exporem no diário de leitura.

Entre várias facetas do slam, sinalizei a importância da voz: “Vocês não acham que há importância no uso da voz?” “Vocês não acham importante que nós sejamos ouvidos?” “Que todo mundo quer ser ouvido?”. Enquanto expunha os pensamentos, eles escutavam sem manifestar reações ou opiniões, o que me despertava certa ansiedade por não haver questionamentos. Um aluno, embora parecesse ter dito em tom de brincadeira, expôs: “Eu queria ser ouvido”. Expliquei que essa era a função do slam, dar voz aos sentimentos, às emoções e às sensações interiores, e que aquela oficina os ajudaria e oportunizaria expor os pensamentos.

---

<sup>97</sup> Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/poetas-do-corpo-slam-mostra-a-voz-dos-surdos/>. Acesso em: 18 nov. 2019.

Figura 30 - Introdução da oficina 8



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Assistimos à performance em áudio e vídeo do slam *Poema pra filha*. Atentos, pediram para que repetisse o vídeo. Ao final de cada vídeo, eles aplaudiram em êxtase pela experiência poética. Questionados sobre o porquê de gostarem tanto, eles disseram que o poema era lindo, emocionante e que o performer era muito bom: “Ele fala com força, como se estivesse com raiva e mostrando carinho ao mesmo tempo”. A partir dessa observação, refletimos e concluímos que o intérprete não queria apenas dizer palavras à filha, mas também que todos soubessem do seu amor por ela: “O amor muda o mundo!”, disse um aluno. Todos os apontamentos dos discentes e os conceitos abordados caracterizaram aspectos importantes do slam, e com isso foi possível concluir o momento de leitura.

A atividade dinamizada consistia na leitura do poema *José*, de Carlos Drummond de Andrade. Primeiramente, realizei a leitura para a turma apresentando o texto. Interroguei sobre quem seria José na história e eles responderam que era um homem qualquer, um senhor velho. Refletimos sobre a linguagem, que, conforme a entonação utilizada, parecia gritar por uma busca de respostas, parecia que o eu lírico gritava para José. Naquele momento, deixei que a função da voz sobressaísse em relação a qualquer outro aspecto e realizei a minha interpretação (leitura) novamente, ressaltando os aspectos vocais como timbre, entonação, pausas. Depois, foram entregues trechos para que os alunos realizassem suas interpretações.

Em círculo, realizamos as leituras de cada trecho; todos os discentes leram. Ao final, perguntei se haviam percebido as diferenças na interpretação de um mesmo trecho por outros colegas, enfatizando os aspectos da leitura poética, que é individual, mas ao mesmo tempo coletiva.

Concluído esse momento de reflexão e prática de leitura, apresentei a proposta de escrita de poesias para o slam que faríamos na próxima aula. Disse que eles deveriam retornar ao diário de leitura para refletirem sobre tudo o que se expressaram, quais eram as emoções sentidas, os desejos e sentimentos expostos ali. Feito isso, eles escreveriam um poema ou uma estrofe poética expressando os pensamentos e falando de si, pois o slam seria o instrumento por meio do qual eles seriam ouvidos. Ficaram muito animados com a proposta de escrita, perguntaram se seria uma competição, se poderiam fazer duplas, se poderiam fazer uma “luta de rimas”. Deixei-os à vontade para escrever como quisessem, o objetivo foi que expusessem seus pensamentos e que a escrita contribuísse para o processo de leitura. Como o tempo da aula estava esgotado, pedi para que a escrita fosse realizada em casa, no diário de leitura.

Figura 31 - Preparação para o slam da oficina 8



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Já na aula seguinte, continuamos a oficina com a apresentação dos slams. Não foram todos os alunos que escreveram poemas, apenas metade da turma. Alguns dos que não fizeram justificaram que, em razão da semana de provas, necessitavam estudar, assim estavam sem tempo. Devido a isso, destinei um tempo da aula oportunizando a escrita para aqueles que não haviam feito.

De acordo com os temas abordados pelos alunos em seus poemas, os escritos falavam de suas experiências e emoções pessoais, felicidade, sobre o lugar onde vivem, o valor do tempo. Entre outros que expressaram muitas das reflexões realizadas durante o processo, vejamos alguns poemas transcritos nos diários:

Quadro 13 - Poesias dos alunos

<p><b>“O tempo tem pouco tempo</b></p> <p>Já parou para pensar  Como o tempo tem tanto tempo  Isso pode se mostrar  Quando aquela aula chata que você quer que-  Dure um estalo  Ela dura o dia inteiro. [...]”</p> <p style="text-align: right;"><b>Aluna S.</b></p>	<p><b>“Meu lugar</b></p> <p>Eu amo meu lugar  Turmalina, cidade menina,  Quando começo a vida em verso  Em verso o poema aqui termina.”</p> <p style="text-align: right;"><b>Aluno R.</b></p>
<p><b>“Quem sou eu? Quem sou eu?</b></p> <p>Bom, posso ser aquela que sai  Andando pela rua sem destino  Aquele que vai em todos os lugares  Roda pela cidade  Feito um andarilho  [...]  E... se eu posso ser tudo isso?  Eu não posso dizer  O que eu sei é que eu sou eu  E isso é do que eu preciso pra viver.”</p> <p style="text-align: right;"><b>Aluna L.</b></p>	<p><b>“A Joia do Vale</b></p> <p>Turmalina é Terra de cultura  Tem a festa do Divino  Que aqui é tradição  Enchem as ruas de turistas  Virando uma grande multidão  [...]  Moldando com o barro, terra molhada  Muita arte é criada  Objetos, animais, bonecas  Uma nova vida reinventada. [...]”</p> <p style="text-align: right;"><b>Aluna M.</b></p>

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Para as apresentações, o ambiente da sala não teve ornamentação, apenas alguns detalhes. As carteiras foram organizadas deixando um espaço suficiente para a realização das performances do *Slam do 6º 02*, como chamamos a apresentação. Alguns já haviam decorado os poemas, outros leram no diário. Os temas abordados por eles continham referências aos trabalhados nas oficinas, pois eram textos que tratavam aspectos pessoais e sentimentos individuais; o lugar onde vivem, a violência e a família; valor do tempo. Todos os alunos que escreveram, realizaram as performances.

Em relação às interpretações, foi perceptível o avanço de alguns alunos quanto à entonação da voz e ao uso do corpo, por exemplo. O uso de gestos, pausas e movimentos acompanhavam os timbres de voz, e as expressões faciais privilegiavam partes dos poemas. Outras performances ainda necessitavam explorar a voz e o corpo em cena, o que já era previsto. Contudo, os alunos demonstraram durante as apresentações atitude de entusiasmo e

alegria, aplaudindo e elogiando cada performer após a apresentação; demonstraram solicitude, pois havia aqueles que ainda, por timidez, não queriam realizar suas leituras, mas eram impulsionados e encorajados pelos demais.

De fato, ocorreu um sentimento de empatia na apreciação dos poemas das performances, embora alguns estivessem melhor preparados do que outros. Enfim, a apresentação do slam foi um grande, e importante, impulsionador da leitura poética dos alunos. Estes não tiveram de dar notas aos colegas, porque, ao final, todos haviam ganhado aprendizado e voz, processos elementares do ambiente escolar. Foram nítidas as demonstrações de satisfação e as manifestações de carinho pela oportunidade de se exporem e serem ouvidos. Uma aluna descreveu essa experiência com suas próprias palavras no diário de leitura: “Hoje cada um leu seu poema de forma diferente, com expressões diferentes, mas com um mesmo objetivo, com uma forma poética”. Percebe-se que a aluna compreendeu a finalidade do slam e como a performance colabora para criar e recriar significações do texto poético.

Figura 32 - Apresentação do slam na oficina 8



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Para encerrar a oficina, foram reservados alguns minutos para explicações a respeito das próximas etapas. Foi o momento de explicar aos participantes como seriam as próximas oficinas, por isso esclareci que a etapa do retiro literário se encerrava e, nas próximas etapas, eles seriam os protagonistas performers daquele processo vivenciado com a leitura. Pareceu, naquele momento, que os discentes ficaram nervosos e apreensivos, com certo medo daquilo que aconteceria nas próximas oficinas. Procurei acalmá-los e esclareci como seria o próximo

laboratório, o *Encontro Literário*, para que ensaiassem e preparassem leituras que seriam performatizadas no encontro.

Depois, foi o momento de decidirmos sobre a execução da oficina 10. Após revermos as propostas levantadas e colhidas durante as oficinas anteriores quanto à experiência da katharsis, decidimos qual seria a proposta a ser executada. A discussão necessitou de muita mediação para que chegássemos a uma decisão acertada sobre o que realizar na oficina 10. Eu já tinha como proposta a ideia de sairmos às ruas para levar as experiências à comunidade, por isso, naquele momento, a nossa discussão era sobre o que fazer nas ruas.

Enquanto dialogávamos, algumas sugestões foram colhidas em meio à agitação em que se encontravam, revelando-se animados com a proposta da última oficina. Sugeriam: “Podemos realizar uma blitz”; “Podemos fazer um teatro”; “A gente sai, canta músicas e lê poemas para as pessoas”. Enquanto diziam, eu anotava as sugestões e, como foram muitas, levei-as para casa para que pudesse analisá-las, elaborar a oficina e levar na próxima aula. Eles ficaram ainda mais animados com a proposta do *sarau poético*, evento que seria organizado por eles ao final do ano. Aquele momento de construção foi bem significativo, pois se envolveram ainda mais na proposta, sentindo-se, de fato, protagonistas da ação.

Dando prosseguimento, a oficina 9, *Encontro Literário*, iniciou-se com um convite a alguns estudantes da escola para o encontro. Embora a oficina fosse planejada para que o encontro acontecesse com todos os estudantes da escola, no advento da oficina, isso não foi possível devido ao planejamento interno da escola. Então, solicitei que os demais professores de Língua Portuguesa da instituição selecionassem três alunos de cada turma e fizessem o convite a eles para a experiência literária.

Figura 33 – Convite do encontro literário



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

No dia da oficina, o ambiente, imitando o retiro literário, foi organizado para que os participantes convidados se sentissem acolhidos naquela atmosfera artística e poética. Naquele momento, abrimos as cortinas a fim de que os alunos realizassem suas leituras e performances. O encontro iniciou-se com música ao vivo e com a leitura de um texto produzido por uma aluna expondo as atividades e práticas vivenciadas pelos participantes da pesquisa, dando as boas-vindas aos convidados. As apresentações das performances, organizadas previamente, foram realizadas por alguns participantes que rememoraram as temáticas trabalhadas nas oficinas anteriores. Enquanto realizavam as performances, os convidados aplaudiam, mostrando satisfação e contentamento, revelando a experiência da poiesis experimentada.

Figura 33 - Performances no encontro literário da oficina 9



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Realizadas as performances dos poemas do corpus da pesquisa, os participantes fizeram as interpretações dos próprios poemas, elaborados para o slam. Embora já soubessem que emprenderiam as leituras, no momento do preparado, muitos desistiram. Disseram estar com vergonha de realizarem suas performances para todos aqueles convidados. Insisti só até certo ponto, uma vez que o objetivo da leitura não é de ser obrigatória, mas prazerosa.

A próxima etapa do encontro foi o momento de registro escrito. Quando os convidados souberam da proposta que também escreveriam e realizariam a leitura performática, ficaram assustados. Alguns sorriam, outros balançavam a cabeça em sinal de negação. Expliquei que a escrita era livre e que a intenção era apenas que expusessem os sentimentos e a experiência

sentida, sem preocupação com a estrutura do texto poético e que, além disso, teriam a ajuda dos alunos participantes da pesquisa, caso quisessem.

Durante essa fase de escrita, alguns escreviam com facilidade, já outros, com dificuldade em se expressarem. Percebi que alguns convidados não queriam escrever e, quando questionados sobre o porquê, disseram que não conseguiam ou simplesmente não queriam participar daquele momento. Quando uma convidada desabafou: “Não tenho nada em mente”, disse a ela que não pensasse, mas que apenas escrevesse os sentimentos, aquilo que os poemas disseram ou trouxeram para ela; ou seja, a expressividade do prazer estético. Outra relatou “Escrever é muito difícil”, e veio-me à memória o poema de Paulo Leminski, *Um bom poema*<sup>98</sup>, e recitei-o a todos para explicá-los sobre o processo de escrita de um poema:

Um bom poema  
leva anos  
cinco jogando bola,  
mais cinco estudando sânscrito,  
seis carregando pedra,  
nove namorando a vizinha,  
sete levando porrada,  
quatro andando sozinho,  
três mudando de cidade,  
dez trocando de assunto,  
uma eternidade, eu e você,  
caminhando junto.

Repeti que a escrita deles seria apenas uma forma de expressão e, conforme poetizou Paulo Leminski, a poesia é contada por episódios e vivências, não havia interesse em formalismos. Os convidados, enquanto escreviam, não gostavam e não queriam auxílio dos participantes naquele processo de escrita, por isso aguardavam o término do processo.

Os poemas escritos revelaram os sentimentos e as percepções dos participantes, que escreveram sobre si mesmos, a vida, amigos, a poesia, o amor, através de uma escrita muito simples, como poetizou um participante: “Nós temos sonhos e medos/ Destinos e preconceitos/ Vida e lealdade/ Somos todos cheios de amor e amizade”. Outros participantes ainda revelaram o sentimento de descontentamento e preguiça, pois pareciam não gostar ou não se sentiram bem com a participação no evento, conforme relatou na poesia de um aluno: “Estou sem ideia/ Não sei o que fazer/ Tô morrendo de fome e quero comer.”

Após isso, o momento foi de leitura e os participantes puderam oralizar seus poemas. Poucos foram ao palco para oralizarem, mas ocorreu uma participação significativa. Houve ainda os que não tiveram coragem de realizar suas leituras e pediram a outros colegas que

<sup>98</sup> Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/11217/um-bom-poema>. Acesso em: 21 jan. 2020.

realizassem para eles. Ao final, houve muitos agradecimentos dos participantes pelo convite, demonstrando sentimentos de carinho e alegria pela experiência e participação no encontro.

Figura 34 - Escrita e leitura de poesia na oficina 9



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Já estávamos na reta final da aplicação das oficinas, os alunos ainda se demonstravam animados e entusiasmados pelas experiências que ainda vivenciariam; isso me motivava a elaborar estratégias que garantissem o prazer estético e poético nas ações que aconteciam.

Preparando-nos para a oficina 10, a ação que planejamos chamou-se *Blitz Poética*. Os alunos confeccionaram alguns cartazes com dizeres e frases de motivação à leitura poética, à arte e à vida. A proposta era que escrevessem os seus sentimentos mediante as experiências

que tiveram no retiro, e essa proposta, inclusive, havia sido expressada por eles em uma das oficinas quando sugeriram a necessidade de levar palavras de carinho e altivez às pessoas da comunidade.

A ideia do *Guarda-chuva poético* surgiu a partir das sugestões dos participantes de recitar poesias e cantar canções fora dos muros da escola, nas ruas. Diante dessas propostas, no dia preparado para a oficina, fomos às ruas. Apesar de a oficina ter sido planejada para ser executada por todos os alunos da turma, isso não foi possível. Isso porque não havia funcionários disponíveis naquele dia para acompanhar os alunos na atividade fora da escola. Assim, para evitar riscos, a escola autorizou a saída com apenas alguns alunos. Nessa oportunidade, a professora bibliotecária nos auxiliou com sua participação nessa ação.

Quando os alunos souberam que não seriam todos que poderiam participar, houve muito questionamento, momento perceptível de muita frustração, haja vista que todos esperavam por essa oficina, já que foram eles que a planejaram. A ação poderia ter sido realizada duas vezes, com metade da turma participando em cada uma, porém não tínhamos mais tempo disponível de modo que a realizamos uma única vez.

Fomos às ruas com 20 alunos, alguns responsáveis pela atividade da *Blitz Poética* e outros do *Guarda-chuva poético*. Sob um semáforo do centro da cidade, o grupo levantava cartazes e entregava poesias aos motoristas e pedestres, enquanto o sinal permanecia fechado. As pessoas que passavam olhavam a presença dos alunos naquele local e sorriam, cumprimentavam-nos, dialogavam com eles, buzinavam em forma de agradecimento ou cumprimento. Chamávamos a atenção de todos pela ação e pelas vestimentas que utilizamos com esse objetivo. Passantes parabenizavam a ação que estava sendo realizada e tiravam fotografias que circularam e repercutiram nas redes sociais. Os alunos se demonstravam satisfeitos e muito felizes com toda a repercussão, não manifestando nenhuma reação de timidez pela exposição.

Figura 35 - Blitz poética da oficina 10



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Ao mesmo tempo, o outro grupo cruzava as ruas do centro da cidade cantando músicas e recitando poesias, passando pelas lojas e pelos demais comércios. O figurino, as músicas, a apresentação eram uma espécie de encantamento que envolvia a todos naquela manhã. Paravam em frente a um banco da praça com alguns senhores e indagavam: “Aceita um verso?”. A pessoa escolhia uma poesia do guarda-chuva e o aluno a declamava. As reações das pessoas eram variadas, mas sempre muito solícitas em ouvir as declamações. Algumas pessoas sorriam, outras se emocionavam e choravam com as recitações e as músicas cantadas. Um fato que chamou a atenção dos participantes foi de uma senhora que, após ouvir a declamação, chorou e relatou a sua experiência de vida com a perda de um filho e a

depressão: “Esse momento foi muito importante pra mim, obrigada!”, relatou a mulher ao grupo. Havia outros passantes que eram convidados a recitar poemas. “Recita-me um verso”, interrogava o grupo, e o passante recitava um poema. Aquela experiência contagiava todos que passavam, fazendo-os parar e/ou se aglomerarem para ouvir as declamações e as músicas. Sem dúvida, todas as experiências das quais descreveu Jauss (1979), na Estética da Recepção, estavam sendo vivenciadas com aquela ação.

Figura 36 - Momento literário da oficina 10



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Por fim, estávamos cansados com toda a ação realizada, mas os alunos expressavam felicidade e satisfação por tudo que presenciaram. Perguntavam quando faríamos novamente e diziam que deveríamos fazer mais vezes ação para atingir mais pessoas. Quando perguntados se o objetivo de proporcionar à comunidade um pouco da experiência poética vivenciada no

retiro literário tinha sido cumprido, disseram que sim, que, mesmo sendo rápido e curto o momento, foi possível sentir prazer e despertar sentimentos e emoções através da literatura e da arte, como reparou uma aluna: “Todos estavam encantados, maravilhados com aquilo que a gente fazia”.

Enquanto realizamos a ação fora da escola, o restante da turma assistiu a um filme sob a supervisão da professora assistente. Em sala, ainda relatamos sobre o *sarau poético*, última etapa da ação de intervenção que aconteceria no final do ano, em dezembro.

Enfim, o *sarau poético* aconteceu. No espaço de tempo entre o retiro e o sarau, houve alguns poucos ensaios para a culminância do projeto, pois havíamos retornado com o planejamento bimestral da disciplina. Como os dias letivos já estavam finalizando, realizamos o sarau na última semana de aula, e, para que os pais pudessem participar desse momento, ele foi realizado no turno da noite na própria escola. A preparação, naquela ocasião de fechamento de ano letivo, foi tumultuada. Devido a isso, o sarau, planejado para acontecer para a comunidade em geral, precisou ser restringido aos pais e participantes do projeto. Decidimos quais os poemas do corpus que seriam declamados e quem seriam os alunos performerers; depois, os alunos decoraram os poemas, realizamos alguns ensaios, pensamos em figurino, organização do espaço, o jantar que seria servido, a música. Tudo organizado com a participação de todos.

Como já findavam as aulas, muitos participantes começaram a faltar e não deram resposta sobre a participação dos pais no evento, de modo que não ocorreu uma participação relevante dos pais naquela ocasião. O pátio da escola foi organizado e ornamentado como componente literário do sarau, bem como as músicas que eram tocadas ao vivo no decorrer das apresentações. Inicialmente, uma aluna deu as boas-vindas aos convidados e explicou sobre o evento do *Sarau Poético*. Logo após, iniciamos com as apresentações, que se deram da seguinte maneira:

Performance do poema *Matéria de poesia*, de Manoel de Barros, por Luíza. A performer explorou a delicadeza que denota a poesia por meio de gestos sutis, utilizando uma linguagem bem marcada, que destacava os significados das palavras do texto poético. Enquanto declamava, andava entre os convidados demonstrando equilíbrio e propriedade sobre a sua leitura. Os tons de voz também foram bem explorados na performance.

Figura 37 - Performance 1 do sarau poético



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Performance de um trecho da obra de Antoine de Saint-Exupéry, *O Pequeno Príncipe*, por Luíza e Sarah. A apresentação foi escolhida por ter sido a obra selecionada pela escola para o trabalho de leitura com o projeto Mania de Ler, naquele ano. As performers, embora não utilizassem muito a movimentação em cena, fizeram uso da voz em partes que exigiam o diálogo entre as personagens.

Figura 38 - Performance 2 do sarau poético



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Performance do poema *Tratado geral das grandezas do ínfimo*, de Manoel de Barros. Eu realizei a performance desse poema para que houvesse a compreensão de um trabalho realizado em equipe. Na oportunidade, procurei explorar os sentimentos de ousadia e coragem, os quais a leitura do poema me transmitia.

Figura 39 - Performance 3 do sarau poético



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Performance do poema de Bráulio Bessa, *Sempre haverá um alguém*, por Yasmin. A intérprete usou recursos significativos da voz para explorar e aguçar os sentimentos do público ouvinte e leitor. Enquanto se tocava um fundo musical, a aluna acompanhava com a leitura no mesmo ritmo e isso proporcionava prazer e provocava uma sucessão de sentimentos enquanto assistíamos.

Figura 40 - Performance 4 do sarau poético



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Performance do poema *Nunca é tarde*, de Bráulio Bessa, pela aluna Pabliny. A performer, na apresentação, utilizou recursos como a movimentação em palco e os gestos corporais. Houve durante a apresentação momentos de esquecimento do texto, o que nada prejudicou a performance e a leitura.

Figura 41 - Performance 5 do sarau poético



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Performance do poema *Vida*, de Mário Quintana, por Maria. Durante os ensaios, a aluna se mostrava insegura e temerosa quanto à apresentação, porém, em cena, foi perceptível a entrega da performer à poesia. Por ser muito expressiva, a aluna utilizava as expressões faciais para demonstrar as inquietações do eu lírico no poema, além disso soube aproveitar os espaços do cenário, gestos e tons de voz.

Figura 42 - Performance 6 do sarau poético



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Performance do poema *José*, de Carlos Drummond de Andrade, por Pedro, Miguel, Milla e Guilherme. A performance coletiva explicitou a compreensão leitora dos performers, uma vez que cada um, em cada trecho narrado, explorou sentimentos e percepções diferentes uns dos outros. Ainda utilizaram o aspecto teatral para a leitura.

Figura 43 - Performance 7 do sarau poético



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Performance do poema *O menino de sua mãe*, de Fernando Pessoa, por Maria Eduarda, Eduarda, Miguel e Moisés. A apresentação foi impactante, haja vista o figurino e o próprio texto poético. Numa performance um tanto teatral, os alunos aproveitaram do fundo musical fúnebre para realizarem a leitura com essa mesma característica. Eles sussurravam muitas vezes, fazendo-nos, leitores ou espectadores, exprimir sensações de angústia e dor, visíveis nos rostos de quem estava na plateia.

Figura 44 - Performance 8 do sarau poético



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Performance do poema *Vida*, de Mário Quintana, por Sarah. Naquela ocasião, a intérprete utilizou os gestos e os timbres vocais para expressar os sentimentos a respeito do valor da vida e do tempo.

Performances dos poemas autorais por Maria Eduarda, Letícia, Luíza, Milla e Pablíny. Sem fundo musical, as alunas realizaram suas performances cada qual ao seu estilo, como em uma competição de slam. Por serem poesias autorais, as alunas puderam explorar os sentimentos e as concepções pelo uso da voz, dos gestos e movimentos, com poesias que falavam sobre o ser, a vida, o lugar onde vivem e sobre poesia.

Performance teatral do trecho da obra de Thalita Rebouças, *Fala sério, mãe!*, por Yasmin e Júlia. A apresentação teatral fechou as apresentações despertando risos e gargalhadas da plateia. As performeress utilizaram-se do humor do texto, dos gestos e dos tons de voz para despertar na plateia sentimentos de alegria e felicidade. Fizeram uso ainda de recursos de sonorização e figurino como representação artística.

Figura 45 - Momentos artísticos do sarau poético



Fonte: Compilação/arquivo pessoal do pesquisador.

Finalizando o sarau, o momento ficou livre para outras apresentações, algumas alunas cantaram, outros alunos tocaram. Os pais agradeceram e elogiaram o momento. Muitos deles declararam que aquele não deveria ser um momento único, mas que deveria acontecer mais vezes e com mais pessoas: “Isso deve ser levado pra fora, para que outras pessoas possam prestigiar; isso é cultura!” disse uma mãe. Com essa fala, nota-se a carência de atividades e representações artísticas e teatrais ao público da comunidade, uma vez que a sociedade local não tem acesso básico e fundamental às manifestações artísticas como a que presenciaram no *sarau poético*. Finalizamos o momento com um jantar oferecido aos presentes.

#### **4.2 Resultados apresentados: uma análise**

Quando o plano de intervenção ficou pronto, com o planejamento elaborado para dez oficinas, que seria executado em um curto espaço de tempo, pensei que talvez ele estivesse audacioso demais, haja vista todas as pretensões as quais se almejava. Porém, caso quisesse contribuir para a oralidade e para a leitura literária visando um letramento dos alunos, era preciso um plano que abarcasse vários aspectos fundamentais.

Toda a metodologia aplicada, baseada nos pensamentos e nas reflexões de Jauss (1979), além das perspectivas da leitura subjetiva, exigiu um denso trabalho de ação, que se configurou numa estratégia para chegar ao objetivo central de instigar os alunos a uma leitura poética que promovesse os vínculos sociocomunitários, tendo como fim o letramento literário. Assim, cada oficina articulada para propiciar a fruição e a leitura poética e estética teve uma intencionalidade literária, que resultou numa experiência íntima ou coletiva, promovendo o gosto e o prazer pela leitura poética nos participantes.

Por isso, apresentarei alguns resultados – além dos já apresentados no relato de prática anteriormente - mediante os relatos descritos nos diários de leitura pelos participantes. As análises são de natureza qualitativa, tendo em vista as perspectivas apresentadas predominantemente subjetivas e empíricas da pesquisa.

Como foi lembrado no capítulo 2, o que se procura na interpretação é a obtenção de um sentido mais amplo para os dados analisados, o que se fez mediante sua ligação com conhecimentos disponíveis, derivados principalmente das teorias utilizadas e aplicadas. Por esse motivo, a explanação da análise e da interpretação foi realizada de maneira simultânea, reportando às reflexões de Gil (2008) sobre a pesquisa qualitativa. Devido, segundo o teórico

supracitado, na análise qualitativa, o elemento humano continuar sendo o elemento fundamental, evitei o uso softwares e programas de apoio para o gerenciamento e processamento de dados. Assim, as análises e resultados obtidos estão expostos neste capítulo por meio das manifestações colhidas do diário de leitura dos alunos e da aplicação de um questionário final, mediante fotos e trechos transcritos dos diários.

Tudo começou pela ideia de um retiro literário na busca de proporcionar o gozo, o prazer e a vivência da literatura de maneira inclusiva e particular, numa espécie de ritual, como é próprio da experiência poética (ZUMTHOR, 2002). A estratégia de preparação do ambiente, a escolha do lugar, de nos retirarmos do recinto maçante e cansativo da sala de aula para um local que estimulasse a criatividade, a imaginação e a vivência do literário propriamente dito, conforme apontou Magda Soares (in SORRENTI, 2009), resultaram em um *retiro literário*. Os alunos descreveram suas impressões a respeito do retiro nos diários de leitura, segundo demonstra o quadro abaixo:

Quadro 14 - Impressões e expectativas dos alunos

A) “Hoje o professor nos levou para o lugar do retiro, é um cantinho só nosso, só do Retiro Literário”.
B) “Eu gostei completamente de tudo, da música, dos poemas, do cenário, as fotos, as árvores, decoradas com pedaços de tecidos, os aviões de papel, os barquinhos, os cartazes [...]”.
C) “Espero que o Retiro Literário seja um momento de aprendizado”.
D) “Hoje nós fomos para o nosso espaço”.
E) “O lugar é muito legal. Espero aprender bastantes coisas e que me divirta bastante”.

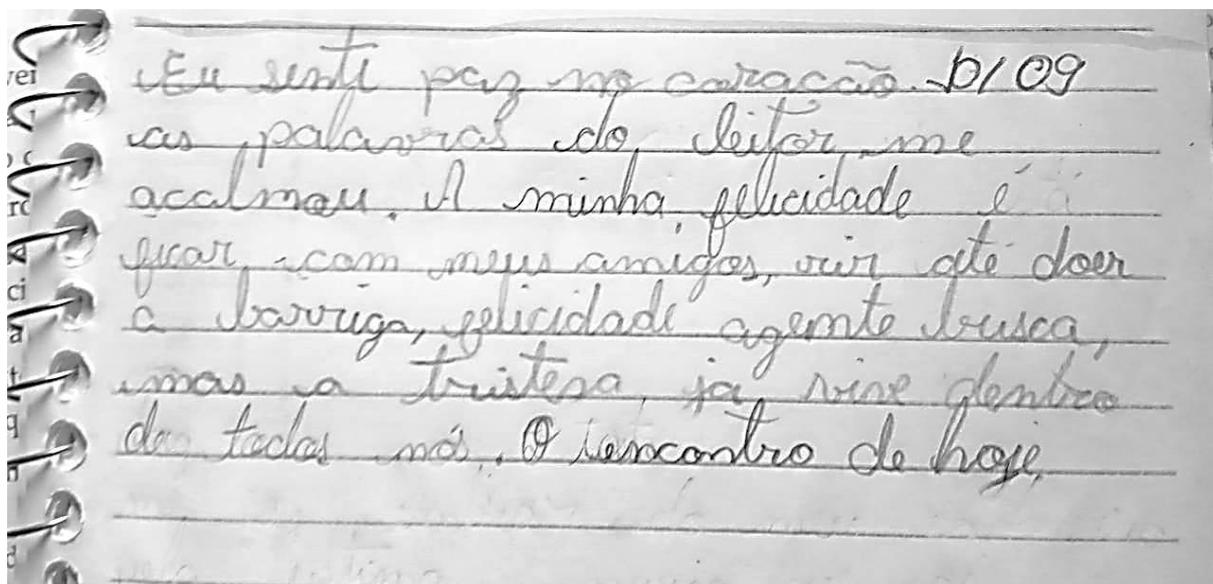
Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Essas escritas dos alunos afirmam a importância do incentivo à satisfação do leitor e da promoção de métodos que instiguem o gosto e o prazer desse leitor de poesia. Como afirmou Rildo Cosson (2007), o papel da escola é promover o pertencimento identitário dos leitores na sua relação com a leitura literária, a nosso ver, as declarações dos alunos revelam esse sentimento de pertencimento.

Outro ponto estratégico utilizado foram os diários de leitura. Devido à dificuldade da turma em oralizar e se expor, percebida no início da ação de intervenção, os diários favoreceram os alunos a se encontrarem consigo mesmos. Dialogando com o diário, os alunos expuseram suas reações advindas do encontro entre mundo/texto. Consoante já revelara Rosiane Xypas (2018), os alunos utilizaram os diários de leituras como porta-joias das suas manifestações subjetivas, colocando seus sentimentos e emoções no papel. Vejamos o que relatou um aluno na FIG. 46.



Figura 46 - Impressões pessoais sobre felicidade



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Os discentes puderam brincar com pseudônimos como “Garota Popstar” ou “Diário de uma Kpopper”, importante iniciativa para aqueles que têm receio de exposição. Todos utilizaram o diário de leitura, apenas poucos alunos se limitaram a colagens dos textos. Tudo foi um grande incentivador para fruição da leitura e para a oralidade dos participantes.

No decorrer das oficinas, os alunos foram tomando consciência daquele tipo de leitura que acontecia de maneira coletiva, mas também individual; que não se dava na leitura de um texto como pretexto, mas uma leitura por fruição, capaz de fazer-nos refletir questões de cunho social e ético. Diante daquela leitura que se dava pela performance, os alunos foram sentindo e percebendo com as temáticas das oficinas o teor estético presente na poesia. Suas impressões destacam os aspectos das performances sentidas pelas experiências da poiesis, aisthesis e katharsis. Ou seja, na experiência estética e sensorial, na qual o corpo sente a poesia, e na experiência poética, em que são exploradas emoções e percepções internas. Isso é possível reparar nas seguintes declarações do próximo quadro.

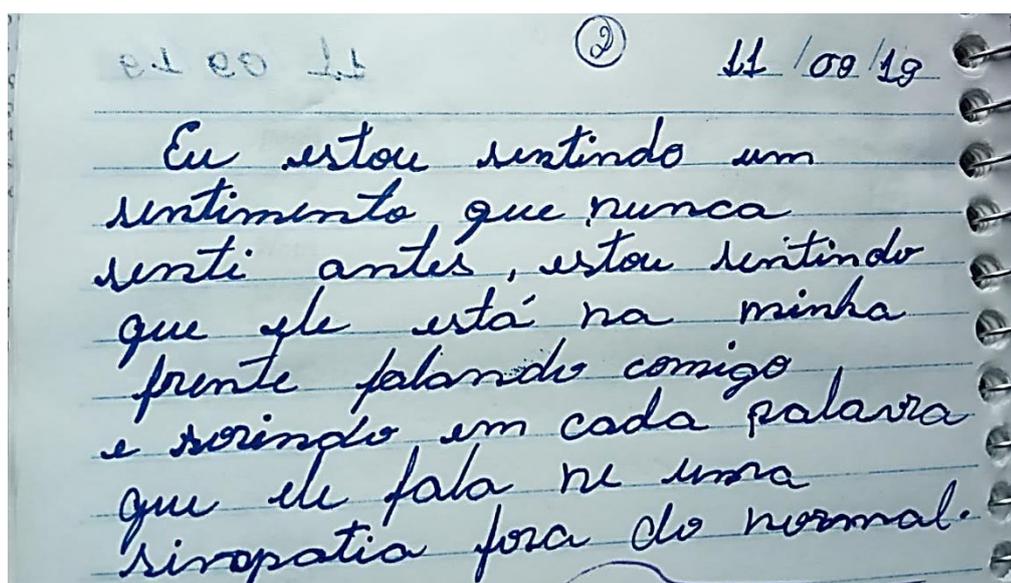
Quadro 15 - Declarações sobre as experiências poéticas

A) “Eu me senti uma pessoa mais livre e uma felicidade muito grande”.
B) “Eu me senti feliz ao ouvir o poema”.
C) “Eu fiquei emocionada ouvindo, arrepiei”.
D) “Eu senti uma coisa boa dentro de mim quando eu comecei a ouvir aquilo e esqueci todas as coisas ruins”.
E) “Este momento foi muito agradável. Senti uma mistura de sentimentos e que quero levar para minha vida toda”.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

As declarações dos participantes denotam a entrega para que vivenciassem as experiências propostas. A prática de ação metodológica pela Estética da Recepção foi uma abordagem que garantiu aos alunos a fruição e o prazer que provêm da arte literária e poética. Uma aluna relatou de maneira bem emocionada e sincera a experiência durante a leitura.

Figura 47 - Relato de experiência de leitura



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Outra finalidade com a abordagem de uma leitura poética pela performance foi visando colaborar para a oralidade dos alunos. No início das atividades, era nítida a dificuldade de oralidade da turma, contudo essa dificuldade se concentrava mais em nível de expressividade sentimental e emocional, isto é, havia certa repugnância à afetividade e exposição de pensamentos, ideias e reflexões, o que passou a ser perceptível apenas com o uso do diário. Quanto à oralidade dos textos, isso sofreu efeito contrário, quer dizer, era na

interpretação dos textos que os alunos conseguiam expor melhor suas afetividades e percepções. Notemos alguns relatos dos diários:

Quadro 16 - Relatos sobre a experiência da oralidade

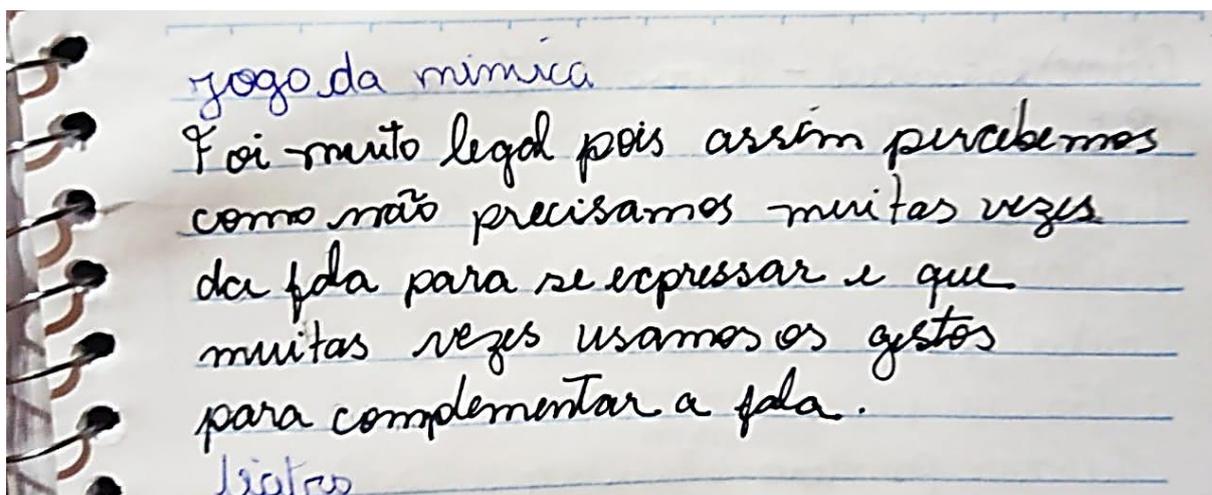
A) “Ontem foi a primeira vez que falei ao microfone, e não tive vergonha, estava livre”.
B) “Hoje eu desenvolvi um pouco minha oralidade”.
C) “Eu li o poema e tentei usar o mesmo sotaque do poeta”.
D) “Hoje eu gostei porque pudemos expressar nossas opiniões, ideias e sentimentos recitando poemas”.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

A oralidade foi um dos eixos de maior relevância nas ações de intervenção, visto que é a oralidade que condiciona a existência da poesia, por concentrar-se nas primícias da manifestação da linguagem, conforme as perspectivas teóricas de Paz (1982) e Válerly (1999). Os atos de performance executados e mostrados durante as oficinas concentravam-se nas manifestações de linguagem praticadas em cada encenação, na recitação, na música, na apresentação, nos gestos, nos sons, no enfeite, nos ornamentos, nas palavras, nas imagens utilizados ou realizados pelos participantes, entre os quais eu me incluo. A intenção de praticar com relevância a oralidade nesse processo refere-se ao objetivo principal, que está condicionado ao fazer poético.

Do mesmo modo, os alunos compreenderam, por meio das experiências vivenciadas, questões importantes para o fazer poético. “Hoje eu percebi que poesia pode ser música, por causa dos versos que seguem uma sequência”, relatou um aluno em seu diário, fazendo referência ao ritmo e à melodia do poema, bem como ao compasso musical que se dá em uma sequência ritmada. Ainda foi possível vislumbrar dos alunos a consciência corporal na/para manifestação artística, pela concepção a que chegaram sobre a expressividade corporal, conforme escreveu uma aluna e demonstrado na FIG. 48.

Figura 48 - Relato de experiência com a expressividade corporal



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Nesse relato, a aluna descreve o jogo da *Mímica Literária*, utilizado para possibilitar aos alunos a expressividade corporal que os auxiliaria em suas performances. Mediante tal relato, entre outros expostos nos diários, as atividades dinamizadas das oficinas mostraram ser boas ferramentas de mediação para fruição literária: O jogo da mímica, como reconhecimento de expressão corporal para a performance; a dinâmica do espelho, para reconhecimento pessoal; *Doces versos*, para explorar a oralidade; a dinâmica musical, para o reconhecimento do ritmo e da melodia no poema; o slam, como estratégia fundamental de poesia viva, na qual o aluno estabelece relações entre o texto escrito e a performance, explorando as capacidades do corpo e da voz para a interpretação dos significados expressos nos poemas.

Além das análises levantadas, retomemos as concepções de Antonio Cândido (1999) sobre a gratuidade da literatura e da poesia. Todo o processo de intervenção, as oficinas, os momentos literários (*encontro literário, blitz poética e sarau poético*), bem como as práticas literárias apresentaram um caráter de gratuidade que implicava afetos, imaginação, sensibilidade, prazer e interação. Desse modo, o encantamento provocado nos alunos participantes e demais participantes convidados resultou na fruição literária, que só tem sentido e significado completos para pessoas que participaram de todo o percurso literário, evidentemente.

As práticas literárias que envolveram os demais alunos da escola, a comunidade local e os pais dos alunos provocaram o favorecimento de vínculos sociocomunitários entre os participantes e a assimilação e apropriação sociocultural e literária. Nesse sentido, perante o favorecimento dos vínculos construídos e a fruição literária, assim como os sentimentos de empatia e alteridade explicitados pelos participantes em diversas ocasiões do processo de

intervenção, foi possível vislumbrar, naquele momento e numa perspectiva futura, o aspecto humanizador da literatura nas reações e reflexões dos participantes da pesquisa.

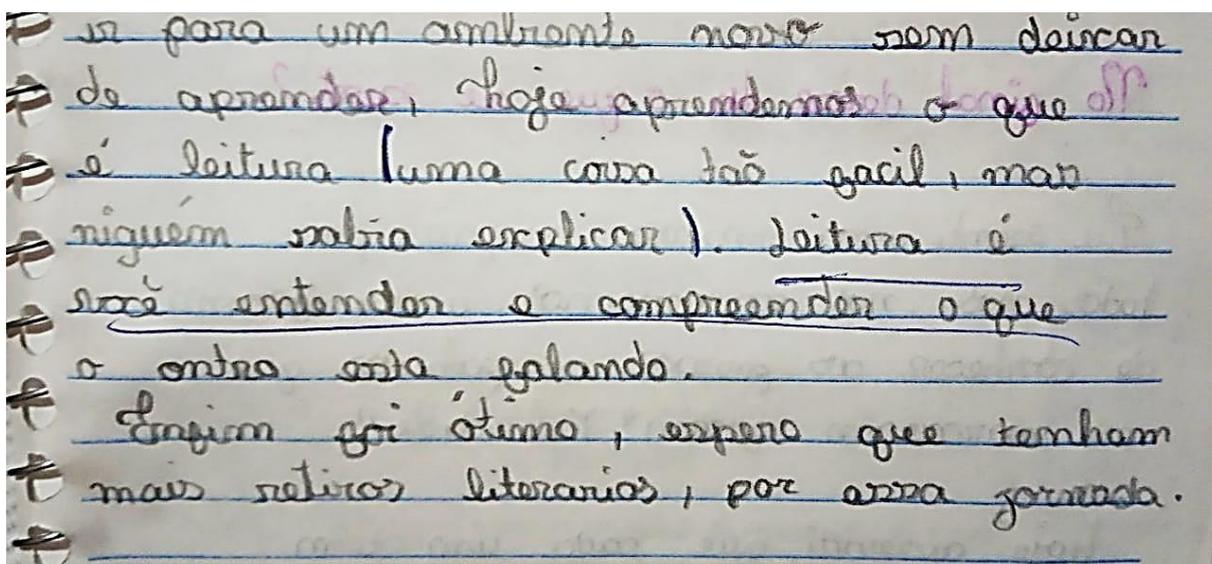
Nesse contexto, sob uma análise ainda mais criteriosa, as propostas executadas pareceram contribuir - além do que já foi explicitado - para a formação de um leitor que frui no texto literário, diante disso compreende sua significação e se apropria dele com consciência do ato de ler. Os alunos manifestaram descrições importantes nos diários sobre leitura e poesia, conforme se nota nos testemunhos a seguir:

Quadro 17 - Testemunho sobre leitura e poesia 1

“Aprendemos o que é leitura. Algo que parece ser tão fácil, mas quando o professor perguntou, ninguém soube responder. Percebi que leitura é a compreensão do que o outro está falando, ou entender o que visualizo ou o que leio”.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

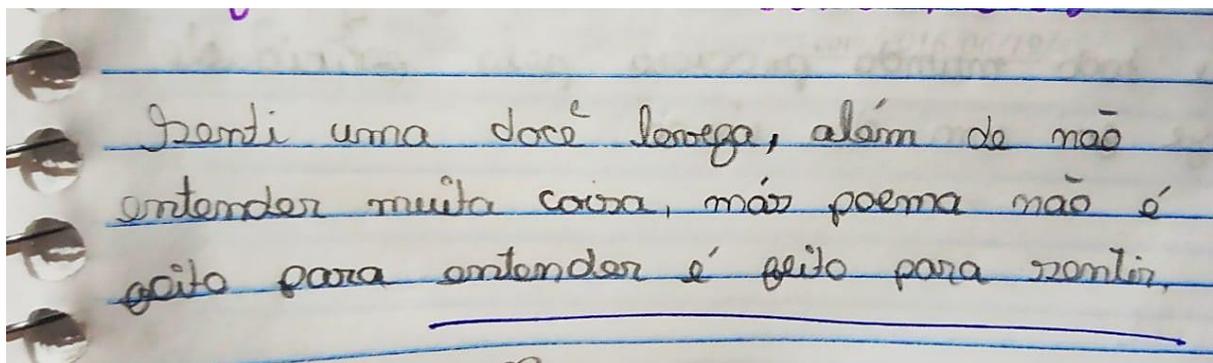
Figura 49 - Testemunho sobre leitura e poesia 2



se para um ambiente novo sem deixar  
 de aprender, hoje aprendemos o que  
 é leitura (uma coisa tão fácil, mas  
 ninguém sabia explicar). Leitura é  
entender e compreender o que  
o outro está falando.  
 Fazem grá ótimo, espero que tenham  
 mais retiradas literárias, por essa jornada.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

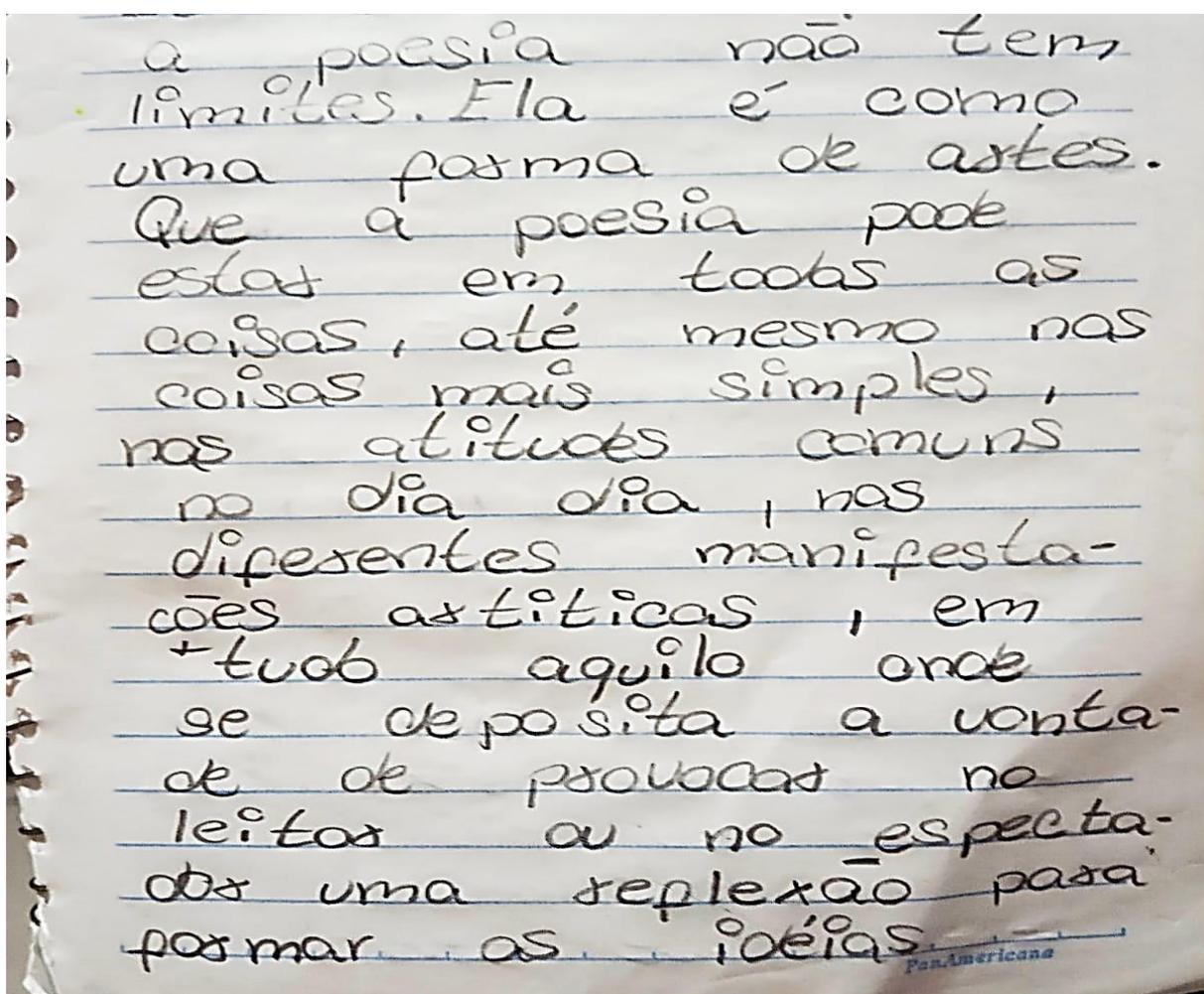
Figura 50 - Testemunho sobre leitura e poesia 3



Perdi uma doce lembrança, além de não entender muita coisa, mas poema não é feito para entender e é feito para sentir.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 51 - Testemunho sobre leitura e poesia 4



a poesia não tem limites. Ela é como uma forma de artes. Que a poesia pode estar em todas as coisas, até mesmo nas coisas mais simples, nas atitudes comuns no dia dia, nas diferentes manifestações artísticas, em tudo aquilo onde se deposita a vontade de provocar no leitor ou no espectador uma reflexão para formar as ideias.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

À luz dos depoimentos, percebe-se que o processo de leitura literária e poética vivenciado pelos alunos favoreceu o reconhecimento e a assimilação do conceito de leitura, concepção importante para a aquisição do letramento literário.

Ao final desse processo, os participantes dissertaram<sup>99</sup> sobre a experiência com o trabalho realizado, apresentando suas opiniões e impressões. A produção textual foi direcionada com perguntas para provocá-los na manifestação de seus sentidos, de afetos, da sensibilidade e da aprendizagem resultante desse caminho com a leitura literária como arte. As perguntas instigavam a reflexão tanto em relação à experiência pessoal com a leitura como ao aprendizado obtido após o processo de intervenção: Por que eu gostei? / por que eu não gostei? O que eu aprendi sobre poema e poesia? Qual a importância da leitura de poesias na escola? Quais foram as minhas experiências no retiro? Do que eu mais gostei e menos gostei? Você acha que a ideia do retiro deve continuar na escola para outros anos do ensino fundamental II? Por quê?

Foi nítida, pelas conclusões dos participantes, a contribuição do projeto na influência do gosto pela leitura poética. Numa visão quase qualitativa, foi possível perceber que todos os alunos gostaram da experiência com o retiro literário e das atividades de leitura. Nesse aspecto, muitos levaram em consideração o fato de aprender coisas novas, diferentes e dinâmicas com a leitura. O fato de muitos alunos descreverem o momento vivenciado como “diferente”, “interativo”, “dinâmico”, “encantador”, “mágico” corresponde às marcas de subjetividade da leitura do texto literário que favoreceram a explicitação de emoções. Prova disso se dá pelo seguinte relato de um participante: “A importância da poesia é que ela nos traz um mundo de imaginação e de leitura”. Dito de outro modo, o aluno revela o caráter subjetivo da leitura.

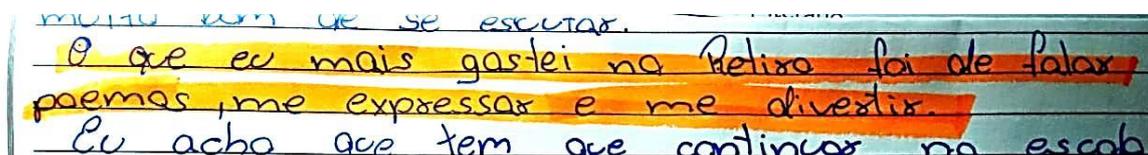
Muitos outros citaram a música como experiência artística e poética no campo da leitura por prazer durante o caminho percorrido com as oficinas. Nesse sentido, o trabalho com a poesia musicada configurou-se um componente importante. Parafraseando Italo Moricoi (2009), o poema como música (no caso “musicado”) tomou outra dimensão, contribuindo para o reconhecimento de valores essenciais da leitura poética, como a melodia e o ritmo, que, quando bem compreendidos e aplicados na leitura, são capazes de propiciar prazer no ouvir, desfazendo a ideia de poesia complicada e cansativa tantas vezes propagada.

Além dos sentimentos expostos, marcados pela subjetividade, a turma relatou a prática com a oralidade e oralização dos poemas, nesse aspecto as opiniões se dividiram. Embora alguns alunos expusessem o fator “falar em público” como sendo aquilo que menos gostaram, a maioria dos participantes destacaram exclusivamente esse ponto como elemento positivo, quando escreveram, por exemplo: “Minha melhor experiência foi declamar um poema pela primeira vez”; “O mais legal foi o slam”. É o que demonstra a FIG. 52:

---

<sup>99</sup> Ver apêndice 10.

Figura 52 - Declaração de participante



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

É inegável que todo projeto dessa magnitude tem pontos negativos que necessitam ser considerados. Embora esses pontos negativos não tenham sido expostos com relevância nos relatos dos diários nem nos textos produzidos pelos participantes, eles precisam ser considerados. Primeiramente, o fato de maior destaque pelos alunos foi em relação ao local da realização do retiro, no tocante à exposição ao sol: “O que menos gostei foi que estava muito quente e o sol batia em nossos rostos”; “O que menos gostei foi o sol”; “Muito calor e estávamos expostos ao sol”, escreveram. De fato, devido ao problema de espaços físicos da escola, o ambiente foi organizado em local aberto, coberto apenas com tecidos que não ocultavam os raios solares completamente, e como as ações foram realizadas no mês de setembro, tempo de muito calor, as reclamações foram inevitáveis.

Procurei, durante a realização das oficinas, optar pelos primeiros horários da manhã, evitando que esse problema ocorresse. Outra situação citada por um aluno em relação ao espaço do retiro foi o fato de o local ser de terra, ocasionando muita sujeira nas roupas e nos sapatos. Em alguns momentos, durante as oficinas, ocorreram algumas reclamações quanto a isso, sobretudo porque os papéis caíam no chão muitas vezes, sujando-se e sujando o diário de leitura. Entretanto, diante as opções que se tinha de local para realização do retiro literário, aquele foi o melhor lugar.

Outro ponto negativo explicitado pelos alunos – já esperado – deu-se em relação à oficina 10, a *Blitz Literária*, para a qual somente alguns alunos foram escolhidos, como relatou uma aluna: “O que menos gostei foi quando as pessoas foram para as ruas e nós ficamos na sala”. Mesmo compreendendo o parecer da direção sobre a dificuldade de liberar todos os alunos para saírem da escola, o sentimento de frustração e irritação foi perceptível.

Para a seleção dos alunos para a execução da oficina, foi perguntado em sala quem gostaria de participar. Haja vista o caráter performático e teatral das atividades da oficina, alguns desistiram. Entre os que pretendiam participar, foi realizada outra seleção visando questões de oralidade. No momento, havia comentado da oportunidade de repetirmos o evento com os demais alunos, porém estávamos com o tempo limitado e não pôde acontecer.

A maneira de instigar os alunos à leitura poética como manifestação artística por meio da performance, utilizando vários recursos de maneira sistemática, não comprometeu em nada a formação do leitor literário que foi surgindo no decorrer da aplicação das oficinas. As trocas de experiências, o diálogo entre os alunos e o diário de leitura e as recepções demonstraram um novo tipo de leitura, diferente aos olhos dos discentes. A leitura em performance, seja áudio, seja vídeo, seja ao vivo, explorada nas oficinas revelou ser uma forma de trabalho com a leitura poética capaz de agradar o público exigente que é o leitor adolescente. Diante de uma fase de descobertas e temperamentos aflorados como a dos adolescentes, cativá-los de maneira afetiva e prazerosa permitiu que objetivos fossem alcançados.

De mais a mais, é possível notar nos relatos a seguir que o trabalho realizado não aconteceu de maneira descompromissada ou leviana, pelo contrário, cada laboratório garantiu a exploração de aspectos importantes para a conquista e formação do leitor. Adiante, três textos na íntegra denotam as análises refletidas e expostas. Tais reflexões reproduzem também as experiências de outros colegas sobre a conclusão do projeto.

#### Quadro 18 - Minha experiência no retiro literário 1

“Eu gostei porque eu achei que foi uma forma diferente de fugir do cotidiano da escola e da forma de ensinar, e eu acho que o retiro deveria ser realizado com as outras turmas da escola, pois é uma experiência muito interessante.

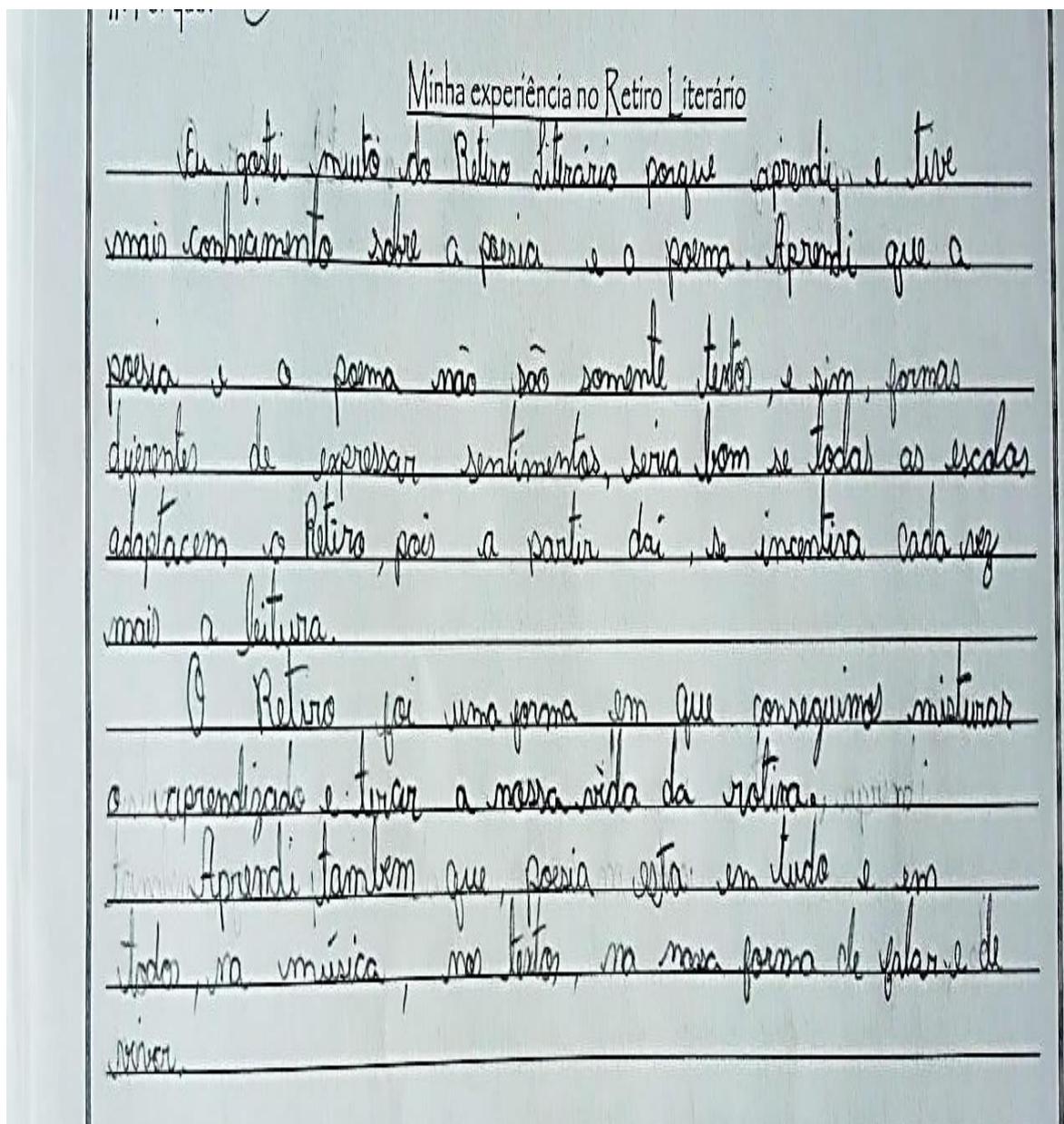
No retiro nós tivemos a chance de conhecer melhor o gênero poema e tivemos também música em forma de poema e fizemos algumas atividades que eu nunca imaginei que faria.

Inicialmente, eu achei as atividades que fazíamos um pouco estranhas, mas depois se tornou muito divertido. A poesia é uma forma muito interessante de trabalhar a língua portuguesa e nós trabalhamos ela em três temas: Quem sou eu, Daqui do meu lugar e Tempo, tempo, tempo...

Foi uma ótima experiência.”

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 53 - Minha experiência no retiro literário 2



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 54 - Minha experiência no retiro literário 3

Minha experiência no Retiro Literário

Eu gostei muito do retiro literário, pois nele aprendi muitas coisas e com o meu realignamento me tornei uma pessoa melhor. Após que prima é o texto que produzimos, poesia é o embelezamento que colocamos nele. A importância disso em minha escola é a aprendizagem, emoção e conhecimentos proporcionados pela leitura e poesia aos meus alunos. Interpretar poemas da mesma forma, por apresentações e poder ao compreender só pela linguagem corporal, música ao vivo, com base maior nele, meu lugar e o tempo sempre ignoram diferenças, experiências e que mais gostei foi dia que exigimos uma ginástica, tentamos adivinhar qual era a frase, personagem e diálogo popular que cada um fazia, bem é bem divertido assim e que eu mais gostei mas acho que o embelezamento do texto.

Para mim o retiro deve sim continuar na escola para outros anos, pois assim os alunos poderão aprender com aulas práticas e divertidas.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Além dos relatos expostos, durante a realização do projeto, presenciou-se risadas, choros, momentos de alegria, irritação, imaginação e revelação. Os momentos destinados à reflexão, principalmente à experiência da aisthesis, foram marcados, muitas das vezes, por reflexões profundas, percepções e sentimentos explorados com o texto poético, que iam muito além da decodificação, pois revelavam e formavam o leitor numa experiência humanizadora. Isso porque a humanização ocorre, como afirmou Antonio Cândido (2011), quando o leitor

ordena a sua mente e seus sentimentos para que possa ter clareza sobre a sua visão de mundo. A manifestação dos sentimentos e pensamentos dos alunos explorados durante os processos de leituras foi extremamente importante para o (re)conhecimentos dos sujeitos leitores. O relato a seguir é um caso acontecido durante a intervenção.

Já exposto anteriormente neste texto, a revelação de uma aluna durante a experiência dialogada sobre a leitura instigou a mim e todos os presentes. Na oficina 3, abordando a temática “O eu”, estávamos dialogando sobre o que é a felicidade quando uma aluna disse: “Na tristeza a gente já vive, a felicidade a gente busca”. A fala, ressoada com muita poeticidade, também levantou algumas dúvidas. Por que uma adolescente, com cerca de 11 anos de idade, diz viver na tristeza?

Conforme passaram as oficinas, essa aluna continuou muito participativa, declamava, oralizava, apresentava, aparentemente muito extrovertida. Posteriormente, conversando com a supervisão escolar sobre o episódio, a supervisora passou a observar mais de perto a referida aluna. Aos poucos, foram observadas algumas revelações. Descobrimos que a aluna utilizava objetos cortantes e realizava cortes nos braços. Posteriormente, o caso foi direcionado aos pais, que sabiam dos atos, mas nada revelaram à escola. A partir daquele momento, houve alguns diálogos entre os envolvidos para saber mais sobre as ações da aluna. Enfim, nos dois meses até o final do projeto, foram muitas conversas particulares, ações motivacionais e orientação psicológica profissional.

O caso específico demonstrou a importância de um trabalho literário que colabora com a escola, a comunidade e o indivíduo, capaz de transformar o sujeito-leitor, que suscita sentimentos e emoções e permite exteriorizá-los, o que Rosiane Xypas (2018) aponta como leitor real. Nesse sentido, o projeto oportunizou aos seus participantes uma leitura que favorecesse a reflexão e os sentimentos, o que caracterizou-se como humanização. A leitura pela performance, como foi proposto, foi capaz de favorecer também uma leitura coletiva.

Como não foram todos que chegaram ao final das oficinas com a facilidade em oralizar e recitar poemas, a ideia de performance permitiu a interação, uma leitura coletiva a qual todos experimentaram e puderam descobrir o prazer desse tipo de leitura para a vida particular e social. Essa estratégia de leitura foi de encontro à “preguiça de ler” entoada da boca de muitos estudantes.

Cabe sublinhar que nem todos os alunos chegaram ao final do processo. Dos 39 alunos da sala, um deles, aluno diagnosticado com autismo, não participou das oficinas de maneira efetiva, haja vista sua dificuldade em socializar e realizar trabalhos diferenciados. A sua

participação aconteceu em situações específicas, como em momentos de recortes e colagens, de maneira individual com a professora assistente.

Em suma, a prática de leitura aplicada chegou ao final, revelando a função e a importância da fruição e recepção literária para seus leitores, favorecendo os vínculos sociocomunitários e a ampliação do letramento literário, tendo em vista seu poder de formação humana. Com efeito, lançou-se mão de estratégias eficientes e motivadoras para o incentivo da leitura de poesias nos anos finais do ensino fundamental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando era criança,  
Falava como criança,  
Raciocinava como criança.  
Depois que me tornei homem  
Fiz desaparecer o que era próprio da criança.<sup>100</sup>

As palavras do apóstolo Paulo parecem traduzir o questionamento feito por Carlos Drummond de Andrade, pois na fase da adolescência o aluno tende a deixar aquilo que é próprio da criança: o lúdico, o imaginário, os sentimentos, as sensações. Ao contrário do que testemunha o apóstolo e a concepção de Drummond, é preciso pensar que a poesia possui a característica de ser viva no tempo, de obter a propriedade de ser reconstruída e de renascer (VÁLERY, 1999, p. 205). Ou seja, a experiência com a poesia e com as suas idiossincrasias não se restringem a um determinado público, mas a todos os sujeitos, pois essa experiência leitora tem o poder de formar, transformar e humanizar sujeitos que têm poder de transformar uma sociedade.

Com este trabalho foi possível observar os desafios da escolarização da leitura literária já discutida por Magda Soares. Ao professor, no trabalho com a leitura literária e poética, exige criatividade, disponibilidade, imaginação, motivação, sensibilidade; ao aluno colaborador exige, além dos mesmos aspectos, alteridade para deixar-se ser conduzido e conduzir suas leituras; à instituição exige ambientação e disponibilidade para promover espaços de saberes que propiciem a vivência com o literário. Tais desafios, entretanto, não devem corroborar para uma sistematização da linguagem e do exercício poético, ao contrário,

---

<sup>100</sup> BÍBLIA SAGRADA. 1 Coríntios. São Paulo: Editora Paulus, 2002. cap. 13, p. 2010.

devem servir de motivação para exploração da sensibilidade, para a descoberta da poesia e para o desenvolvimento da personalidade humana.

O desenvolvimento de uma estratégia que estimulasse o gosto e o prazer pela leitura poética ao público infanto-juvenil dos anos finais do ensino fundamental, nos moldes apresentados, demonstrou-se eficiente como plano de ensino. Para resgatar o poeta perdido da infância foi necessário sensibilizar e cativar o leitor. O uso de jogos, dinâmicas e espaços físicos se revelou como peça importante na formação pelo gosto da poesia. Esse gosto, contudo, não está condicionado somente a aspectos externos, mas na particularidade da leitura poética que está concentrada na sua recepção. Observou-se a importância que tem o leitor como participante do processo de leitura e produtor do próprio conhecimento que acontece em um jogo, despertando sentimentos, emoções e percepções.

Acredito que a leitura de poesias pelo uso da performance - seja pelas declamações em áudio, em vídeo ou ao vivo - foi uma das chaves capazes de abrir os caminhos para o prazer e a apropriação da leitura poética. Reconhecemos que a completude do fazer poético está na performance ou nos atos de performance, na articulação com as dimensões estéticas e nas experiências que favorecem os vários usos da linguagem. Além disso, a performance revelou outra dimensão da leitura literária, a coletiva. Ou seja, a leitura poética no ambiente escolar não apenas desenvolve habilidades e experiências individuais, mas também as de âmbito coletivo.

Nessa mesma vertente, o trabalho de leitura com a performance resultou e resulta na prática da oralidade, favorecendo as manifestações da linguagem e configurando-se com condição para a existência da poesia. A partir dessa análise, foi possível compreender o leitor como performer, aquele que direciona sua leitura para outros leitores. Nesse âmbito, fez-se valer os apontamentos de Zumthor (2002), quando exclama o desejo de que os estudos da performance fossem difundidos, uma vez que ele é o caminho mais completo para o trabalho com a leitura poética – e para o letramento literário.

Objetivando instigar os alunos à leitura de poesias, concluo este processo certo do prazer proporcionado pela arte poética em cada oficina. Defendi que a leitura literária capaz de formar leitores é aquela que estabelece vínculos com outros sujeitos, consigo mesmos e com o mundo, mobilizando desejos, afetos e sensações.

Cabe, portanto, considerar as reflexões de Antonio Candido a respeito da humanização de sujeitos. A humanização é um fenômeno e não um resultado advindo de uma aplicação interventiva. Pensando assim, é possível concluir que esse poder da literatura acontece em um processo contínuo e atemporal, ou seja, não foi possível diagnosticar a humanização obtida ao

final do percurso, contudo, contemplamos reflexões e percepções dos alunos que pressupõem conhecimentos e saberes adquiridos a partir das experiências com as leituras. Além disso, vislumbrei sujeitos leitores críticos, capazes de fruir da leitura poética como forma de significação, constituintes da sociedade e da cultura em que estão inseridos.

Apresento ao final desse estudo, um conjunto de atividades (disponível em uma cartilha) que poderão ser utilizadas para instigar os alunos à leitura e ao exercício poético, para incentivar a oralização de textos poéticos ou como métodos que podem estar aliados a práticas pedagógicas de instituições para o ensino fundamental dos anos finais.

Um esclarecimento. As oficinas executadas no plano de ação de intervenção foram pensadas e planejadas para serem organizadas no decorrer do ano escolar. Haja vista ser um plano extenso e que exige preparação, poderão ser realizadas duas oficinas por bimestre, por exemplo, integradas aos projetos de leitura ou ao planejamento da disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, a proposta pode ser realizada não apenas com turmas do 6º ano, mas com as demais, desde que haja adaptações convenientes. Devido o tempo destinado à execução do plano de intervenção da pesquisa ser de curto prazo, não foi possível realizar as oficinas seguindo essa organização, mas se assim forem organizadas, creio que os resultados serão mais bem consolidados. Seguindo um planejamento de percurso anual com a leitura literária, considero que o tempo será otimizado e possibilitará a garantia de formação contínua e experiência humanizadora.

E onde está o letramento? Explicitamente o letramento literário encontra-se na construção de conhecimentos, na postura dos leitores que assumiram verdadeiramente esse papel e deram significado às suas leituras. O letramento está nos objetivos propostos e nas práticas de leitura que não assumem uma resposta definitiva frente ao problema, mas que vão cumprindo e ampliando o campo da leitura de poesias no espaço escolar, proporcionando aos alunos leitores a “experiência” que promove vínculos e propicia prazer.

Ao enveredar pelo universo literário, escolher o caminho da poesia é sempre um ato de coragem, mas tal escolha é a única capaz de levar ao apogeu a linguagem, configurando-a como manifestação de expressividade e arte. Nesse caminho, chegamos ao fim provisório, acreditando no poder humanizador e transformador da poesia, demonstrando a “Alegria de desdobra-me. Eu sou a poesia, mãe da palavra desdobrável. Aqui me despeço. Eu sou. O que sinto escrevo. Cumpro a sina. Cumpram a de vocês, leitores. E caíam de boca em mais poesia, é o que desejo. E prevejo” (MORICONI, 2009, p.146).

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A educação do ser poético**. Arte e Educação, ano 3, n. 15, p. 16, out. 1974.
- BÍBLIA SAGRADA. **1 Coríntios**. São Paulo: Editora Paulus, 2002. cap. 13, p. 2010.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto** (Le Plaisir du Texte). Trad de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BOSI, Alfredo, 1936- **O ser e o tempo da poesia**. Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_-versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf)>. Acesso em: abr. 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/31025054>>. Acesso em: Mai. 2018.
- BRASIL. IBGE. Censo demográfico, 2015. Disponível em:<[cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/turmalina/panorama](http://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/turmalina/panorama)>. Acesso em: 13 mai. 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC /SEF, 1998. 106. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: ago. 2018.
- BRITO, Luiz Percival Leme. **O valor do gratuito**. Revista Na Ponta do Lápis: São Paulo, ano XIV, n. 32, dez. 2018, p. 26-35.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males – Antonio Candido. IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP, p. 81- 89, 1999.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** ; tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: editora UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. 2ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2006 – 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

D'ALVA, Roberta Estrela. **A poesia sempre vence**. Revista Na Ponta do Lápis: São Paulo, ano XIV, n. 32, dez. 2018, p. 6-13.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia pra crianças**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo-SP: Atlas, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GLUSBER, Jorge. **A arte da performance** (The Art of Performance). Trad. De Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 1987

HOUAISS, Antônio (1915-1999) e VILLAR, Mauro de Salles (1939-). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1979.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura, teoria e prática**. São Paulo: Pontes/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Dificuldades na leitura/produção de textos: conectores interfrásticos. In: KIRST, Marta, CLEMENTE, Ivo (Orgs.). **Linguística aplicada ao ensino de Português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

LAJOLO, Marisa. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCONI, M de A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, M de A. LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MORICONI, Ítalo. **Como e por que ler poesia brasileira do século XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

OBBERG, Maria Silva Pires. Onde estão as chaves? Considerações sobre a formação do leitor e fruição literária. In: BELMIRO, Celia Abicalil, MACIEL, Francisca Izabel Pereira,

BAPTISTA, Mônica Correia, MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Onde está a literatura?** Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras. Belo horizonte: Editora UFMG, 2014.

PAES, José Paulo. **Um passarinho me contou**. São Paulo: Ática, 1996.

PAZ, Octavio. **El arco y la lira**: el poema, La revelación, poesía e historia. 3. ed. México: FCE, 1972.

PAZ, Octavio. **O arco e lira**. Tradução de Olga Savary. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética**. 10. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2011

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, 2005.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3 ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PINHEIRO, Hélder. Pesquisa em Literatura e Ensino: a contribuição da estética da recepção. In: ARANHA, Simone Dália Gusmão, PEREIRA, Tânia Maria Augusto & ALMEIDA, Maria de Lourdes Leandro (org.). **Gêneros e linguagens**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

SOARES, Magda: **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SORRENTI, Neuza. **A poesia vai à escola**: Reflexões, comentários e dicas de atividades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VALÉRY, Paul. Poesia e o pensamento abstrato. **In.Variedades**. Org. João Alexandre Barbosa. São Paulo: Iluminuras, 1999.

XYPAS, Rosiane. **A leitura subjetiva no ensino de literatura**: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor. Olinda, PE: Nova Presença, 2018.

ZILBERMAN, Regina. **Sentidos dos lugares** / organizadores José Luís Jobim ... [et al.]. Rio de Janeiro: ABRAUC, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

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

**APÊNDICES**

Apêndice 1 - Poema/diagnóstico<sup>101</sup>

*Tratado geral das grandezas do ínfimo*

A poesia está guardada nas palavras — é tudo que eu sei.  
 Meu fado é o de não saber quase tudo.  
 Sobre o nada eu tenho profundidades.  
 Não tenho conexões com a realidade.  
 Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.  
 Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias  
 (do mundo e as nossas).  
 Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.  
 Fiquei emocionado.  
 Sou fraco para elogios.

Manoel de Barros

**Ínfimo:** adjetivo que qualifica algo que apresenta um valor muito reduzido e de pouca importância.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

<sup>101</sup> O poema foi escolhido pelo seu aspecto lúdico, bem como pela composição textual composto de vários significados e várias leituras possíveis, ora crítico ora bem-humorado. O jogo traduzido pelo ritmo e a melodia, as imagens, todos esses aspectos favorecem para uma leitura performatizada, como era o propósito.

## Apêndice 2 - Questionário anos iniciais frente

	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS</p>	
	<p style="text-align: center;">Escola Estadual Lauro Machado</p> <p>ALUNO: _____</p> <p>TURMA: 5º ANO _____ ANO: 2018 PROF.: Marccone Mendes</p>	

**QUESTIONÁRIO**

**PARTE I**

1. Você gosta de ler? Explique.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Você gosta de ler poemas? É prazeroso? Explique.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Então você acha que a escola ajudou você a gostar de ler? Comente.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Nesse último ano, você e sua turma participaram de eventos literários na escola?

( ) Sim, várias vezes. ( ) Sim, poucas vezes. ( ) Nós não participamos.

Conte um pouco como foi essa experiência:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Sua professora do ano anterior trabalhou com poemas?

( ) sim, passou na lousa para eu copiar

( ) sim, apenas leu na sala e explicou

( ) sim, leu na sala, depois deu as perguntas para responder

## Apêndice 3 - Questionário anos iniciais / verso

( ) não trabalhou com poesias

6. Você já declamou algum poema em datas comemorativas, como: dia das mães, dia dos pais (...) você gostou? Conte um pouco dessa experiência.

---

---

---

---

6. Você se lembra de alguma poesia que já leu? Um trequinho...

Escreva aqui:

---

---

---

---

---

---

**PARTE II**

7. Após as leituras do poema "Tratado geral das grandezas do infimo", enumere de 1 a 3 aquelas que você mais gostou:

( ) Leitura silenciosa do texto escrito.

( ) Leitura do poema em áudio.

( ) Leitura do poema encenado.

8. Agora, em um pequeno texto, escreva por que você gostou mais dessa leitura, seus sentimentos e suas emoções.

---

---

---

---

---

---

---

---

## Apêndice 4 - Questionário anos finais / frente

	<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS</b> DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS	 PROFLETRAS
	Escola Estadual Lauro Machado ALUNO: _____ TURMA: 8º ANO _____ ANO: 2018 PROF.: Marcone Mendes	

**QUESTIONÁRIO**

1. Você gosta de ler? Explique.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Qual tipo de leitura literária você gosta? Explique.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. E de poesia, você gosta? É prazeroso? Explique.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Nesse último ano, você e sua turma participaram de eventos literários na escola?  
 ( ) Sim, várias vezes. ( ) Sim, poucas vezes. ( ) Nós não participamos.  
 Conte um pouco como foi essa experiência, inclusive com o projeto da escola "Mania de ler":

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Agora as perguntas 5 a 9, referem-se ao período do 6º ano até o final do 8º ano da sua vida escolar.

5. Você acha que a escola te ajudou a gostar de ler? Explique.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Como eram realizadas as leituras na escola e nas aulas de língua portuguesa? Comente.

\_\_\_\_\_

## Apêndice 5 - Questionário anos finais / verso

---

---

7. Das aulas de língua portuguesa, as aulas disponibilizadas para a leitura na semana era (eram):

( ) Uma aula apenas

( ) Entre uma e três aulas

( ) Nenhuma aula

8. Você acha que no decorrer desse período o seu hábito com leitura

( ) aumentou ( ) diminuiu Explique: \_\_\_\_\_

---

( ) foi mais em casa ( ) foi mais no ambiente escolar Explique: \_\_\_\_\_

---

9. Do decorrer desse período seus professores trabalharam com poemas?

( ) sim, passou na lousa para eu copiar

( ) sim, apenas leu na sala e explicou

( ) sim, leu na sala, depois deu as perguntas para responder

( ) não trabalhou com poesias

10. Você já declamou algum poema em datas comemorativas, como: dia das mães, dia dos pais (...) você gostou? Quando? Conte um pouco dessa experiência.

---

---

---

11. Você se lembra de alguma poesia que já leu? Um trechinho...

Escreva aqui:

---

---

---

---

---

---

## Apêndice 6 - Sondagem "Quem sou eu?" / frente

 <b>Unimontes</b>	<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS</b> <b>DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS</b> <b>MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS</b>	 <b>Profletras</b> <small>mestrado profissional</small>
<b>Pseudônimo:</b> _____ <b>Turma:</b> 6º ano <b>Professor:</b> Marccone Mendes EELM		
<b><u>EU SOU QUEM EU SOU</u></b>		
<b>1) QUEM SOU EU PARA MINHA FAMÍLIA?</b> _____		
- _____		
- _____		
<b>2) QUEM SOU EU PARA MEUS COLEGAS E AMIGOS? COMO ELES ME VEEM?</b> _____		
- _____		
- _____		
<b>3) MAS, REALMENTE, QUEM SOU EU PARA MIM?</b> _____		
- _____		
- _____		
<b>4) EU ME SINTO SUPER FELIZ QUANDO</b> _____		
- _____		
<b>5) E ME SINTO TRISTE QUANDO</b> _____		
- _____		
<b>6) AS COISAS DE QUE MAIS GOSTO DE FAZER SÃO</b> _____		
- _____		
<b>7) E AS DE QUE NÃO GOSTO SÃO</b> _____		
- _____		
<b>8) SE EU ME SINTO FELIZ COM MEU CORPO? _____, porque</b> _____		
- _____		
<b>9) REPARANDO NAS OUTRAS PESSOAS, EU PENSO QUE EU PODERIA SER MAIS</b> _____		

## Apêndice 7 - Sondagem "Quem sou eu?" / verso

---

-

---

**E MENOS**

---

-

**10) MEUS MAIORES MEDOS SÃO:**

---

\_\_\_\_\_, MAS \_\_\_\_\_

---

-

**11) AGORA PENSE: QUAL ANIMAL QUE DEFINE VOCÊ?**

---

**EXPLIQUE POR QUE VOCE SE DEFINIU COMO ESSE ANIMAL:** \_\_\_\_\_

---

-

**12) EXISTEM PESSOAS QUE NÃO SE SENTEM AMADAS. QUAL MENSAGEM VOCÊ DEIXARIA PARA ESSAS PESSOAS?**

---

---

---

---

\_\_\_\_\_

## Apêndice 8 - Sondagem O Tempo 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Pseudônimo: \_\_\_\_\_ Turma: 6º ano Professor: Marccone Mendes EELM

### **TEMPO...TEMPO...TEMPO...**

És um senhor tão bonito  
Quanto a cara do meu filho  
Tempo tempo tempo tempo  
Vou te fazer um pedido  
Tempo tempo tempo tempo

Compositor de destinos  
Tambor de todos os ritmos  
Tempo tempo tempo tempo  
Entro num acordo contigo  
Tempo tempo tempo tempo

Por seres tão inventivo  
E pareceres continuo  
Tempo tempo tempo tempo  
És um dos deuses mais lindos  
Tempo tempo tempo tempo

Que sejas ainda mais vivo  
No som do meu estribilho  
Tempo tempo tempo tempo  
Ouve bem o que te digo  
Tempo tempo tempo tempo

Peço-te o prazer legítimo  
E o movimento preciso  
Tempo tempo tempo tempo  
Quando o tempo for propício  
Tempo tempo tempo tempo

De modo que o meu espírito  
Ganhe um brilho definido  
Tempo tempo tempo tempo  
E eu espalhe benefícios  
Tempo tempo tempo tempo

O que usaremos pra isso  
Fica guardado em sigilo  
Tempo tempo tempo tempo  
Apenas contigo e comigo  
Tempo tempo tempo tempo

E quando eu tiver saído  
Para fora do teu círculo  
Tempo tempo tempo tempo  
Não serei nem terás sido  
Tempo tempo tempo tempo

Ainda assim acredito  
Ser possível reunirmo-nos  
Tempo tempo tempo tempo  
Num outro nível de vínculo  
Tempo tempo tempo tempo

Portanto peço-te aquilo  
E te ofereço elogios  
Tempo tempo tempo tempo  
Nas rimas do meu estilo  
Tempo tempo tempo tempo

## Apêndice 9 - Sondagem O Tempo 2

Título: Oração ao tempo Compositores: Caetano Emmanuel Viana Teles Veloso

1) No que você acha que o tempo de hoje é diferente do tempo passado? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) As pessoas eram mais felizes, na sua opinião? \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) O que é a felicidade para você? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) No tempo em que vivemos hoje, quais seriam as coisas boas que deixam as pessoas felizes? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5) E o que, no tempo de hoje, tem tirado a felicidade das pessoas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6) Você ainda é muito novo, mas já pensou no que quer ou gostaria de ser quando crescer? Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7) Imagine que você teria a oportunidade de dizer para todas as pessoas, em rede nacional, na televisão. Escreva uma carta, nela você pedirá as pessoas para valorizar o tempo. Comece lembrando do passado, depois mostre às pessoas como é o tempo de hoje e, por último, revele às pessoas o que você espera e deseja para o tempo futuro.

Queridos humanos,

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## ANEXOS

## Anexo 1 – Parecer consubstanciado 1



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** POESIA. PRESENTE! A leitura literária nos anos finais do ensino fundamental

**Pesquisador:** MARCONE MENDES DA CONCEICAO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 03007118.0.0000.5146

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.043.102

**Apresentação do Projeto:**

A proposta de pesquisa de mestrado intitulada "POESIA. PRESENTE! A leitura literária nos anos finais do ensino fundamental" aborda a problemática do letramento literário no que tange à ausência dos trabalhos com a poesia e o gênero poema nos anos finais do ensino fundamental na cidade de Turmalina – MG.

Para fazer a poesia presente no espaço escolar, a proposta da pesquisa objetiva instigar os alunos da turma do 6º ano da Escola Estadual Lauro Machado à leitura literária de poemas e ao exercício poético promovendo a formação humana dos alunos.

A pesquisa, de natureza qualitativa e intervencionista, alicerça-se nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação: Gil (2008) e Pimenta (2005) e nos pressupostos teóricos do letramento e letramento literário de Soares (2003) e Cosson (2007); quanto aos estudos a respeito da literatura, as perspectivas teóricas de Compagnon (2009) darão suporte no projeto, bem como as reflexões teóricas de Cândido (1995, 1999). O aporte teórico para a fundamentação no que concerne à poesia e ao poema na escola, as referências: Paz (1982), Sorrenti (2009), Lajolo (1999) e Pinheiro (2009), e ainda laçam luzes para a reflexão à poesia como linguagem, arte estética e outros aspectos essenciais: Válerly (1999), Bosi (1977), Zumthor (1997, 2014) e algumas considerações de Pignatari (2005).

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Prof Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

## Anexo 2 – Parecer consubstanciado 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.043.102

Além do suporte teórico apresentado, a pesquisa busca embasar-se nas concepções e propostas da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental II.

O plano de ação para intervenção será desenvolvido no referente projeto por meio de oficinas visando trabalhar a poesia como performance e fruição, oportunizando o prazer da leitura poética literária.

#### Objetivo da Pesquisa:

##### PRIMÁRIO:

Instigar os alunos da turma do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Lauro Machado à leitura literária de poemas e ao exercício poético; nesse propósito, pretendemos adotar a poesia em ação (performatizada) promovendo a formação humana dos alunos e os vínculos sóciocomunitários.

##### SECUNDÁRIOS:

- Investigar teorias do letramento literário que fundamentam a pesquisa no que corresponde à reflexão de estratégias de leitura literária e do gênero poema para que auxiliem na fomentação do projeto.
- Investigar teorias que corroboram sobre o ensino da literatura poética em sala de aula.
- Desenvolver práticas diagnósticas que viabilizem a obtenção de dados, aferindo o problema de deficiência nas atribuições relativas ao texto poético no que concerne o ensino fundamental nos anos finais.
- Elaborar e aplicar um projeto de intervenção, por meio da pesquisa-ação-participante, na turma do 6º ano da Escola Estadual Lauro Machado que vise sanar ou amenizar os problemas que envolvem a formação literária dos participantes, com propostas que despertem o gosto pela leitura literária através da experiência com a poesia e o texto poético.
- Proporcionar através de atividades planejadas a experiência artística para refinar a acuidade estética no que se relaciona ao texto poético com os participantes da pesquisa.
- Formular espaços de interação, de prazer e de diálogo entre os participantes da pesquisa por meio da oralidade na intenção de familiarizá-los com a literatura e contribuir nas relações com a comunidade que os rodeia, através da poesia.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos, os pesquisadores avaliaram que "são mínimos, limitados apenas a algum

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n - Camp. Univers. Prof. Darcy Rib  
Bairro: Vila Mauricéia CEP: 39.401-089  
UF: MG Município: MONTES CLAROS  
Telefone: (38)3229-8180 Fax: (38)3229-8103 E-mail: smelocosta@gmail.com

## ANEXO 3 – Parecer substanciado 3

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 3.043.102

desconforto de exposição dos participantes (juízo de valor), haja vista o caráter performático da intervenção; desconforto devido aos possíveis barulhos durante ensaios e/ou apresentações”.

No que concerne aos benefícios vislumbra-se, conforme os pesquisadores: "melhorar o letramento dos alunos do 6º ano da E. E. Lauro Machado; contribuir para a conquista do letramento literário desses alunos; contribuir para o enriquecimento do projeto de leitura da escola, no que diz respeito aos anos finais do ensino fundamental; proporcionar o prazer e fruição estética da leitura literária; promover a interação e a participação dos sujeitos-participantes da pesquisa; contribuir para a oralidade dos alunos”.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Estão claros os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados e estão adequados, conforme a Resolução CNS nº 466/2012.

**Recomendações:**

Pelo exposto, sugere-se que o Projeto seja aprovado.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1239095.pdf	13/11/2018 23:37:31		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEATALHADO.pdf	13/11/2018 23:35:42	MARCONE MENDES DA CONCEICAO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	RESPONSABILIDADE.pdf	13/11/2018 23:30:00	MARCONE MENDES DA CONCEICAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	13/11/2018 23:28:37	MARCONE MENDES DA CONCEICAO	Aceito

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib

**Bairro:** Vila Mauricéia

**CEP:** 39.401-089

**UF:** MG

**Município:** MONTES CLAROS

**Telefone:** (38)3229-8180

**Fax:** (38)3229-8103

**E-mail:** smelocosta@gmail.com

## Anexo 4 – Parecer consubstanciado 4

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 3.043.102

Declaração de Instituição e Infraestrutura	CONCORDANCIAINSTITUICAO.pdf	13/11/2018 23:21:30	MARCONE MENDES DA CONCEICAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ASSENTIMENTOALUNO.pdf	13/11/2018 23:15:35	MARCONE MENDES DA CONCEICAO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOpdf.pdf	13/11/2018 23:06:06	MARCONE MENDES DA CONCEICAO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MONTES CLAROS, 28 de Novembro de 2018

---

**Assinado por:  
SIMONE DE MELO COSTA  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

