



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

ESTER DA SILVA BARROSO

**O HAICAI EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESCRITA CRIATIVA
COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

**CAMPINA GRANDE
2020**

ESTER DA SILVA BARROSO

**O HAICAI EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESCRITA CRIATIVA
COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras Português, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Português.

Área de concentração: Literatura e educação.

Orientador: Profa. Dra. Kalina Naro Guimarães

**CAMPINA GRANDE
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B277h Barroso, Ester da Silva.

O haicai em sala de aula [manuscrito] : uma experiência de escrita criativa com alunos do ensino médio / Ester da Silva Barroso. - 2020.

33 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Kalina Naro Guimarães , Departamento de Letras e Artes - CEDUC."

1. Escrita criativa. 2. Haicai. 3. Poesia. 4. Leitura literária. I.

Título

21. ed. CDD 372.62

ESTER DA SILVA BARROSO

**O HAICAI EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESCRITA CRIATIVA
COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras Português, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Português.

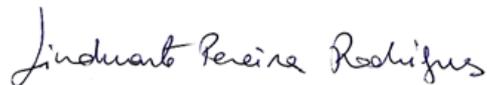
Área de concentração: Literatura e educação.

Aprovado em: 22 /12/ 2020.

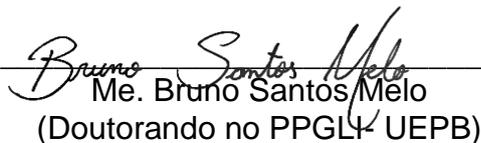
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Kalina Naro Guimarães (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (DLA – UEPB)



Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues
Universidade Estadual da Paraíba (DLA – PPGFP)



Me. Bruno Santos Melo
(Doutorando no PPGL - UEPB)

Aos meus, pelo apoio, delicadeza, paciência e amor, dedico.

A poesia não pode nem deve ser um luxo para alguns iniciados: é o pão cotidiano de todos, uma aventura simples e grandiosa do espírito. (MENDES, 1945)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Leitura e interação	26
Figura 2 - Leitura e interação	27
Figura 3 - Primeira produção dos haicais	29
Figura 4 - Haicai de aluno	30
Figura 5 - Haicai de aluno	30
Figura 6 - Haicai de aluno	31
Figura 7 - Haicai de aluno	31
Figura 8 (antes) - Haicai de aluno	32
Figura 9 (depois) - Haicai de aluno	32
Figura 10 - Finalização das produções.....	33
Figura 11 - Mural finalizado	33

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O TRABALHO COM A POESIA NA SALA DE AULA: UMA PROBLEMÁTICA? 14	
3	PARA ESCREVER, É PRECISO LER: ALGUMAS PREMISSAS BÁSICAS PARA A LEITURA DE POESIA NA SALA DE AULA	17
4	UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DA ESCRITA CRIATIVA EM SALA DE AULA	20
5	O HAICAI ALIADO À CULTURA POPULAR NORDESTINA COMO INSTRUMENTO DE INSERÇÃO DOS ALUNOS NA ESCRITA CRIATIVA DE POESIA.....	24
5.1	O processo	25
5.1.1	<i>Etapa 1 – Conhecendo o artista e debatendo a cultura popular nordestina.....</i>	25
5.1.2	<i>Etapa 2 – O primeiro contato com o haikai.....</i>	26
5.1.3	<i>Etapa 3 – Primeira produção dos haicais.....</i>	29
5.1.4	<i>Etapa 4 – A reescrita das produções.....</i>	31
5.1.5	<i>Socialização.....</i>	33
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
	REFERÊNCIAS.....	36

O HAICAI EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESCRITA CRIATIVA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Ester da Silva Barroso¹
Kalina Naro Guimarães²

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de expor o processo de escrita criativa de uma classe de alunos do 2º ano do Ensino Médio, bem como busca analisar teoricamente a abordagem da poesia e da escrita em sala de aula. A experiência docente aqui relatada foi desenvolvida a partir da atuação no Programa de Residência Pedagógica, efetuada em uma escola estadual do município de Queimadas, Paraíba. A fim de apresentar aos alunos a temática do centenário de Jackson do Pandeiro e da cultura popular nordestina, foi realizada uma atividade que os levassem a ler e escrever haicais abordando o tema proposto e, por fim, exporem suas produções em um mural na escola, às vistas dos demais alunos e do corpo docente da instituição, como socialização final do 3º bimestre. A partir disso, este trabalho discute os modos como a poesia vem sendo mediada em sala de aula e como ela deve ser trabalhada no cenário escolar, sob o embasamento teórico de Pinheiro (2018). Também explana, a partir de Cosson (2006), a maneira sistemática como a leitura literária se desenvolve na escola, bem como centra-se em alguns estudos cujo enfoque é a escrita criativa, tais como alguns realizados por autores como Soares (2011), Carrero (2009) e Prose (2008). Ao final do trabalho, observou-se que, mediante a condução pedagógica realizada, os alunos se sentiram estimulados durante as leituras dos poemas e alcançaram a meta de escrever haicais. Além disso, terminado o processo, boa parte deles certamente está mais confiante para explorar a poesia e a escrita criativa.

Palavras-chave: Escrita Criativa. Haicai. Poesia. Leitura literária.

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Letras Português, da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: esterbarroso07@gmail.com

² Professora do Departamento de Letras Português, da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: kalinaro@servidor.uepb.edu.br

ABSTRACT

This article aims to expose the creative writing process of a 2nd year high school class, while also seeking to theoretically analyze how poetry and writing is approached in the classroom. The teaching experience reported here was developed from working in the Pedagogical Residency Program, carried out at a state school in the municipality of Queimadas, Paraíba. In order to introduce students to the theme of Jackson do Pandeiro's centenary and Brazilian's popular northeastern culture, an activity was carried out that would lead them to read and write haiku addressing the proposed theme and, in the end, display their productions on a mural at school in front of other students and faculty of the institution as the final socialization of the 3rd bimester. Based on that, this study discusses the ways in which poetry has been mediated in classroom and how it should be approached in the school scenario, under the theoretical foundation of Pinheiro (2018). It is also explained, basing on Cosson (2006), the systematic way in which literary reading develops at school, as well as focusing on some studies that lay emphasis on creative writing, such as those carried out by authors like Soares (2011), Carrero (2009) and Prose (2008). At the end of the work, it was noted that, through how the pedagogical conduct was performed, the students felt stimulated during the reading of the poems and reached the goal of writing a haiku. In addition, after the process was over, a good number of them were certainly more confident to explore poetry and creative writing.

Keywords: Creative Writing. Haiku. Poetry. Literary reading.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido a partir da atuação no Programa de Residência Pedagógica³, frente a 30 alunos de uma turma do 2º ano do ensino médio de uma escola estadual, localizada no município de Queimadas, Paraíba. Com o centenário de Jackson do Pandeiro no final do mês de agosto de 2019, foi idealizado aliar as comemorações sobre esta data a uma atividade que abordasse a poesia, de modo a protagonizar nela o artista e a cultura popular nordestina como forma de homenagem ao conterrâneo. O objetivo deste artigo é abordar o processo de escrita criativa dos educandos assistidos e analisar teoricamente o modo como essa prática se desenvolveu na sala de aula. Para tanto, como percurso de pesquisa, refletimos acerca do trabalho com a poesia em meio à língua materna em sala de aula, sob o embasamento de Pinheiro (2018), bem como de Cosson (2006), enfocando a forma sistemática de trabalho com a literatura de forma geral nesse espaço. Ademais, observamos como as práticas de leitura literária são escolarizadas na escola, a partir de Soares (2011).

A abordagem interdisciplinar de língua e literatura pôde ser realizada através de uma pesquisa aplicada, sob a justificativa de que o ensino de Língua Portuguesa (LP) precisa e vem se modificando ao longo do tempo, apontando para novas perspectivas metodológicas em torno do trabalho com a língua portuguesa. Um desses avanços é, sem dúvida, a implementação de práticas pedagógicas que proporcionem a interação entre professores e alunos, com a finalidade de que o processo de ensino e aprendizagem seja centrado na construção colaborativa do conhecimento. Isso se torna cada vez mais necessário, uma vez que a sala de aula, cada dia mais heterogênea, carece de didáticas que viabilizem o conhecimento da LP, seja em seus aspectos linguísticos (gramatical, lexical) ou literários, incidindo no olhar minucioso acerca do quão multifacetada é a nossa língua.

Para isso, é preciso desatar o ensino de língua portuguesa das práticas tradicionais aplicadas em sala de aula, e aliá-la a um uso coerente dos conhecimentos sócio-histórico-culturais sobre a língua materna. A respeito da abordagem na escola, pode-se inferir que “nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar – linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente”. (ANTUNES, 2003, p.19)

Assim, se para explorar a linguagem o ensino formal já estreita os espaços, há de se convir que para o trabalho literário esses caminhos se tornam ainda mais escassos. Através dessa perspectiva, seu desenvolvimento carece de um olhar mais atento, para que “possamos nos assegurar de que essa poesia *nos dê prazer*” (PINHEIRO, 2018, p. 17, grifo do autor). Isso quer dizer que o contato com o gênero é capaz de abrir inúmeros horizontes que podem se tornar indispensáveis para o estímulo à sua leitura. A experiência com essa arte literária em sala de aula pode vir a ser divertida, como também reflexiva, o que são percepções fundamentais no processo de formação de leitores, pois dispõe dessas características, o que faz dela elemento propício para estimular a sensibilidade e cognição do leitor, seja ele o aluno, o professor ou qualquer indivíduo externo ao cenário escolar.

Nesse contexto, tal abordagem foi significativamente importante para propiciar aos alunos, aqui observados, o surgimento da curiosidade e entusiasmo, indispensáveis ao bom andamento das atividades descritas, ampliando ainda mais as perspectivas do trabalho docente e do desenvolvimento desses alunos.

³ A experiência, aqui relatada, ocorreu durante o período de agosto a outubro de 2019, no referido Programa (Letras-Português/ CEDUC/ UEPB).

2 O TRABALHO COM A POESIA NA SALA DE AULA: UMA PROBLEMÁTICA?

A poesia vem, costumeiramente, acompanhada de uma associação à literatura canônica, enquanto objeto que poucos compreendem e produzem, relacionando-se diretamente às suas origens elitistas, burguesas, e tida como sinal de alta cultura, descaracterizando-a de uma possível função revolucionária, social ou popular. No início da experiência docente, objeto deste artigo, durante uma conversa informal para os alunos se apresentarem (falarem seus nomes), perguntamos se já haviam produzido poemas. De modo geral, as respostas dos alunos atualizaram o paradigma da poesia enquanto produto de consumo e de escrita de poucos iniciados. Além disso, os estudantes sinalizaram desconforto sobre a possibilidade de lhes ser exigido uma produção escrita com o gênero poema, sugerindo que essa atividade não é habitual na disciplina de língua portuguesa.

Ora, tal postura implica não só na *glamourização* de quem escreve como também reforça o pensamento de que a poesia é proveniente de um dom, e não necessariamente de um constante trabalho de aperfeiçoamento da escrita. Em sala de aula, o estímulo e o processo de escritas poéticas pelos alunos poderiam constituir outra etapa importante do letramento literário, que é um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Essa visão de escrever por vocação propicia um bloqueio que pouco favorece o desenvolvimento discente com a linguagem, uma vez que o mais frequente é que esta tarefa pareça, muitas vezes, inalcançável, gerando nos alunos insegurança e desinteresse sobre a criação poética.

Esse receio atribuído ao contato ou à produção da escrita poética, no entanto, não se limita apenas à classe estudantil, visto que, para alcançar o alunado, a poesia precisa passar, antes de mais nada, pelas mãos do professor. Com isso, o pensamento de *complexidade* acerca do gênero acaba por confundir também o docente. “Trata-se das dificuldades que apontam no trabalho com o poema e que contribuem para o afastamento da poesia” (PINHEIRO, 2018, p. 12). Tais impasses são comumente relacionados a questões de familiaridade com poema: leitura, compreensão, interpretação, e dúvidas quanto à abordagem do gênero, esta geralmente identificada com metodologias tradicionais que não proporcionam a leitura literária significativa – aquela cujos sentidos partem do universo dos alunos e, no confronto com os textos, retornam a eles ampliados. Assim, a abordagem dos poemas em sala de aula se desdobra continuamente em leitura e interpretação, com ênfase nos conceitos e nos aspectos formais, o que promove um distanciamento entre o aluno e o universo poético, porque não são privilegiadas atividades que incitam a fruição, a imaginação, a percepção crítica, etc. Dessa forma, é reforçada a sistematização do trabalho com a poesia, através de um ensino puramente pedagógico, outorgando ao aluno, segundo Freire (2012), uma “educação bancária”.⁴

Este tipo de ensino permeia a escola de forma naturalizada, contribuindo para uma *escolarização*⁵ da poesia em sala de aula, de modo a, paradoxalmente, desfavorecer a presença efetiva da literatura como objeto de leitura. Para Soares (2011), é inevitável que, para se obter uma organização, planejamento de atividades e obtenção de resultados em período estipulado, haja um sistema organizacional que categorize, delimite e desenvolva um fluxo de ensino-aprendizagem, sistematizando competências de acordo com cada necessidade. A autora afirma:

⁴ Segundo Freire (2012), denota-se o termo como um ensino em que o aluno é visto como desprovido de conhecimentos, tornando-se mero banco no qual o professor deposita os saberes;

⁵ Soares (2011) utiliza o termo sob a compreensão de ensino configurado no contexto escolar, sistematizado, catalogado e concentrado na reunião de conhecimentos aplicados ao coletivo.

Não há como ter escola sem escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem (SOARES, 2011, p. 4).

É possível enxergar reflexos dessa educação mais sistematizada, a cargo do ensino de língua portuguesa, uma vez que o professor acaba por abdicar de uma exploração literária ou poética das obras, com foco na leitura literária em função da formação do leitor, para abordá-las de modo esquemático tendo como eixo os conteúdos escolares exigidos no currículo e dispostos no livro didático. Outro ponto é que, pelo fato de o professor estar cotidianamente sobrecarregado com longas jornadas de trabalho, o que implica em condições menos facilitadoras de desenvolvimento de uma metodologia aplicada, ele dispõe de pouco tempo e energia para pensar em sua prática e traçar novos caminhos diante das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos.

Entre os gêneros abordados na escola, a poesia é geralmente colocada em segundo plano, visto que, além das dificuldades já mencionadas, a fruição do poético é prejudicada por conta do didatismo literário, também normalizado nos espaços da sala de aula. É frequente não só a substituição da poesia por textos (ou excertos) canônicos de outros gêneros como crônicas ou contos, como também por conteúdos presentes nos livros didáticos enquanto parte das exigências curriculares:

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes. (COSSON, 2006, p. 21)

O aluno, por sua vez, não raro está presente no ensino médio com pouco ou nenhum contato com a leitura ou produção literária, efeito de uma metodologia pragmática de ensino, que o sobrecarrega de informações e conteúdos, gerando uma mecanização do aprendizado. Esta é uma prática que vai na contramão das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), que defendem que, no ensino de língua materna, os alunos devem ser levados a desenvolver competências como a prática de leitura e expressão oral e escrita, a criticidade, além de terem uma noção básica de como a nossa língua se comporta socialmente, que vai além das normas gramaticais. Ou seja, “para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular competências [...]” (BRASIL, 2006, p. 55). Do contrário, este acaba assumindo a posição de indivíduo que é “nutrido” pelo processo de veiculação acrítica do conhecimento que a escola, muitas vezes, produz e oferece. Isso implica diretamente no fato de as classes cursarem os anos finais da etapa escolar sem terem acesso a uma perspectiva mais humanizada dos conteúdos, sejam literários, poéticos, ou dos demais componentes curriculares.

Com todos esses fatores, acaba por ser desconsiderado o fato de que o educando já traz consigo uma bagagem de conhecimentos que pode, mutuamente com o professor e coletivamente com os colegas, ser aliada ao aprendizado escolar, compartilhando, assim, os saberes. É nesta perspectiva que a poesia deve adentrar na sala de aula, atuando como agente

em comunhão com os conhecimentos, valores e reflexões já adquiridos pelo discente. A partir disso, a leitura literária pode operar de acordo com sua função social humanizadora, como destaca Eliot (1991, apud PINHEIRO, 2018, p. 29):

Para além de qualquer intenção específica que a poesia possa ter, (...) há sempre comunicação de alguma nova experiência, ou uma nova compreensão familiar, ou a expressão de algo que experimentamos e para *o que não temos palavras – o que amplia nossa consciência ou apura nossa sensibilidade.*

Além disso, o trabalho com a poesia na sala de aula também pode levá-la a descaracterizar-se do arquétipo elitista, uma vez que, na verdade, ela serve e protagoniza outros cenários, para além da hegemonia classista. Isto porque há de se criar uma aproximação entre o mundo do aluno e o da poesia, podendo o educando inserir ou extrair dela percepções, horizontes, sentidos, criando uma relação intimista, uma construção crítica dos sentidos:

Ao exprimir o que outras pessoas sentem, também ele está modificando seu sentimento ao torná-lo mais consciente; ele está tornando as pessoas mais conscientes daquilo que já sentem e, por conseguinte, ensinando-lhes algo sobre si próprias. (*Ibid.*, p. 31)

O professor, neste modelo de trabalho, participa do processo não como o portador máximo do saber, mas como um aproximador de realidades, tornando-se um mediador da poesia na sala de aula, para que esta seja lida e/ou produzida pelos alunos.

3 PARA ESCREVER, É PRECISO LER: ALGUMAS PREMISSAS BÁSICAS PARA A LEITURA DE POESIA NA SALA DE AULA

Antes de partir para a etapa de escrita, é necessária uma reflexão acerca dos métodos de abordagem sobre como trazer o trabalho com a poesia para a sala de aula, de maneira que os alunos não se sintam intimidados, mas incentivados com a abrangência de sua significação e reflexão sobre o mundo. Isso porque para escrever, é preciso ler. Para Pinheiro (2018), é fundamental que o professor tenha uma base de familiaridade com a poesia, para que possa intermediar os alunos nessa experiência de forma mais eficiente possível. Isto porque este gênero conta com peculiaridades que a distinguem da prosa, e, portanto, carece de uma abordagem distinta. Além disso, é necessário que o professor seja um leitor, pois como destaca ainda o autor:

Um professor que não seja capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, com o ritmo de um determinado poema, dificilmente revelará, na prática, que a poesia vale a pena, que a experiência simbólica condensada naquelas palavras é essencial em sua vida. Sem um mínimo de entusiasmo, dificilmente poderemos sensibilizar nossos alunos para a riqueza semântica da poesia. (PINHEIRO, 2018, p. 22)

Assim, é por meio de uma leitura atenta ao ritmo do poema, que o professor poderá compartilhar com seus alunos a beleza da poesia, a partir da exploração da identidade sonora e simbólica de cada poema. Nesse processo, os estudantes poderão conhecer uma face triste, saudosa, angustiada, alegre, ou mesmo de aversão ou horror, conforme a experiência representada nos versos. Não é de hoje que essa concepção permeia a leitura e divulgação da poesia e atribui a ela um comportamento muito mais amplo do que as abordagens de caráter superficial e corriqueira, comumente realizadas em sala de aula. Para enfatizar a importância da oralidade do poema, vamos exemplificar através da forma como são proferidos os cordéis, que são popularmente conhecidos através da recitação ou declamação. Sobre isso, infere Pinheiro (2013, p. 39):

[...] Dentre esses aspectos, um dado da maior importância é o fato de que a literatura de folhetos sempre ostenta uma ligação profunda com a oralidade. A literatura de cordel, no contexto dos primeiros cinquenta anos do século XX, foi apreciada em sua quase totalidade oralmente por pessoas simples, totalmente analfabetas ou, no mínimo, com baixo nível de escolaridade. Os folhetos eram normalmente cantados ou recitados em pequenas comunidades de leitores nos mais diversos pontos da região – feiras, fazendas, casas de moradores, farinhadas, encontros no ambiente de trabalho, como roçados etc. Mesmo escritos, os folhetos tinham uma recepção marcada pela voz, e, muitas vezes, nos espaços de venda, sobretudo nas feiras, através da apresentação ao vivo do vendedor. Uma consequência metodológica dessa marca do folheto deverá ser a de se buscar sempre em situação de ensino, *dar-lhe voz* (grifo do autor), testar maneiras diversas de realização oral e até de encenação. Restringir o folheto à leitura silenciosa – como se faz com a poesia em geral, é limitar seu poder de comunicação, e, portanto, enfraquecer sua recepção.

No entanto, se popularmente o contato com a leitura do cordel se legitimou em conjunto com a oralidade, o mesmo não se percebe com outras formas de poesia frequentemente abordadas em sala de aula, que acabam desembocando na leitura ligeira e abstrata do poema. A linguagem poética solicita do professor uma atenção no recitar e/ou declamar o poema. Vale mencionar que há diferenças entre recitação e declamação: o recitar

constitui basicamente a leitura do poema em voz alta; já o declamar envolve o leitor de forma a mediar a apropriação significativa, mediante o acesso à sua configuração rítmica. A declamação muitas vezes supõe um caráter de harmonização entre postura, entonação, além de, por vezes, expressões corporais e faciais, integradas à interpretação do texto. No entanto, em sala de aula, o professor pode não necessariamente caracterizar uma atuação, mas assimilar e expressar em voz alta os sentidos do poema.

Ademais, é sabido que, ao ler, nem todo professor pode fazer uso de determinadas representações por diversos motivos: entre eles, o escasso tempo disponível, o cumprimento das atividades que partem das exigências curriculares da escola, a parca familiaridade do professor com o poema e a falta dessa prática que enfatizaria os aspectos do poema.

Assim, a sobrecarga cotidiana torna ainda mais dificultoso o caminho para que o professor planeje sua aula e treine a leitura oral quantas vezes for necessário, a fim de encontrar modos pertinentes de declamar cada poema e poder evidenciar as pausas entre os versos, o realce dos jogos de sentido, os planos sonoros, a entonação na pronúncia das palavras, a repetição de sons, entre outros. Dessa forma, os alunos poderiam perceber o apelo lúdico, as rimas, aliterações, entre outras características que o poema possa conter e que são capazes de aguçar os sentidos, a reflexão e apreciação por parte dos alunos. Com isso, afirma Pinheiro (2018, p. 30):

Ler em voz alta é um modo de acertar a leitura, de adequar a percepção a uma realização objetiva. Portanto, não é tarefa ligeira. Carecemos de ler e reler o poema, de valorizar determinadas palavras, de descobrir as pausas adequadas e, o que não é fácil, de adequar a leitura ao tom do poema.

No entanto, é sabido que não só pela leitura, mas também a maneira de o professor abordar o poema implica na alteração recepcional do objeto, podendo causar um distanciamento entre a poesia e o aluno. Isso porque uma vez que uma “leitura que não seja minimamente adequada compromete a apreciação e o reconhecimento do valor da obra.” (*Ibid.*), ou seja, o poema, se abordado de forma ligeira e tradicional, limitando-se à análise similar à encontrada nos livros didáticos, também pode gerar um desinteresse no educando, além de promover uma incompreensão acerca da amplitude de significados do objeto analisado. Por exemplo, pode-se facilmente encontrar no livro didático poemas seguidos de um roteiro padrão: questões interpretativas, análise de figuras de linguagem, da métrica, da rima, entre outras, o que são direcionamentos que não focam, em primeiro lugar, na leitura a partir de uma experimentação mais subjetiva na qual os estudantes possam atuar.

Dessa forma, o aluno tende a não criar um elo com o conteúdo, mas a se desligar dele, visto que a mecanização da análise proposta vai tornando qualquer leitor alheio ao que pode ser descoberto, sentido, imaginado, refletido, discernido através do poema, além de, claro, tornar-se uma experiência entediante.

A partir daí, outro ponto se torna fundamental, tanto para a poesia quanto para a literatura em geral: é necessário um processo no qual os alunos se familiarizem paulatinamente com a leitura. Dessa maneira, é possível que “a memória (física, emocional, psíquica, linguística) de leitor de literatura efetivamente se constitua.” (DALVI, 2013, p. 82).

Para tanto, é interessante que também se conheçam as expectativas, interesses, experiências, o cotidiano dos alunos, a fim de que, no trabalho com o mundo poético, quando possível, se delimite um universo temático capaz de criar uma esfera de aproximação e identidade com os mesmos. Dessa forma, poderá ser criada uma aproximação acessível ao público-alvo, seja pela linguagem, seja pelo contexto da leitura. Assim, seu acesso, contato e familiarização se tornarão democratizados, uma vez que se deve levar em consideração as circunstâncias em que o indivíduo está inserido, pois o contexto que o circunda está diretamente ligado ao seu aprendizado.

Outrossim, é preciso estimular os alunos a criarem um contato com o ato de ler para além das exigências curriculares, pois é somente na escola que grande parte do alunado é colocado frente às experiências com a literatura. Mediante esse fato, é importante que se crie esse hábito no cotidiano da sala de aula, a fim de que os alunos possam ter “um encontro íntimo entre leitor-obra que aguçará as suas emoções e sua sensibilidade” (PINHEIRO, 2018, p. 18), podendo também desenvolver seu senso crítico.

Para tanto, seria importante que a escola, junto ao professor, efetuasse a promoção de práticas interativas que possam inserir o alunado em contextos de aprendizagem multidisciplinares, como aponta Dalvi (2013, p. 84):

Inserir os estudantes em circuitos ou sistemas mais e mais amplos: bibliotecas, salas de leitura, feiras culturais e literárias, lançamentos, frequência a sebos, rodas de leitura, mesas de debates, encontros com escritores, ilustradores e tradutores, leitura de críticas e resenhas jornalísticas, pesquisa na internet, criação de adaptações, paródias, homenagens, recriações, traduções.

Dessa forma, a escola estaria contribuindo para a valorização de um ensino estimulante e instrutivo, além de “promover uma educação baseada na conjugação e aperfeiçoamento das motivações e nas potencialidades dos contextos.” (CARNAZ, 2013, p. 15). Para tanto, podemos inferir que:

Só lê e escreve bem quem, de alguma maneira, for despertado, seduzido, induzido a esses gestos instauradores de autorias, de intervenções individuais e/ou coletivas e que, de forma muito especial, combinam letramentos não formais, reconhecimentos de vivências e capacidades pessoais, abertura para as diferentes linguagens que participam do dia a dia do cidadão. (BRAIT, 2010, p. 12)

Portanto, depreende-se que, quanto mais o educando for apresentado a novas experiências, atividades e projetos artísticos, literários e culturais, mais uma pluralidade de possibilidades lhe serão apresentadas, para que ele seja disposto a novos horizontes e perspectivas a respeito de questões sociais nas quais ele está inserido.

No entanto, quando o objetivo é partir para atividades de escrita em sala de aula, o mais frequente é a sua ocorrência através de exercícios e produções textuais descontextualizadas, encadeando uma série de atividades repetitivas e mecanizadas. Tampouco é dada a devida atenção à escrita criativa, marginalizando-a e deixando-a de lado para priorizar metodologias com enfoques gramaticais e exercícios maçantes ou fragmentados. Além disso, por vezes, o investimento na criatividade é associado a atividades de mero entretenimento ou à ociosidade, o que desvia a possibilidade dessa escrita ser desenvolvida em sala de aula. Isso promove um declínio no estímulo do potencial criativo dos educandos, além de desconsiderar como importante atividade de desenvolvimento subjetivo dos mesmos.

4 UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DA ESCRITA CRIATIVA EM SALA DE AULA

Ora, mesmo que a escola não tenha a finalidade específica de formar escritores, não raro ela contribui para a obstrução dessa ou de outras manifestações artísticas, quando devia assumir o papel de espaço de estímulo às diversas habilidades que possam irromper nos alunos. Ademais, a abordagem tradicional da escrita acaba reforçando no alunado a concepção de que a boa escrita abrangeria especificamente questões de suporte linguístico e gramatical.

Tal perspectiva consolida a percepção de que “para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros de ortografia” (ANTUNES, 2003, p. 26), o que torna esses aspectos linguísticos amplamente cobrados. Isso ocorre porque, segundo Preti (2003 *apud* KOCH e ELIAS, 2009, p. 41), pode-se dizer que “[...] assim como a roupa (a moda) carrega consigo elementos de maior ou menor prestígio social, valorizando ou desvalorizando o usuário, da mesma forma a linguagem atribui prestígio ou desprestígio a quem fala ou escreve.”

Da mesma forma, ao negar ao aluno a possibilidade do exercício da escrita criativa, a escola alimenta a ideia de escrita como fruto de um dom ou da “inspiração”, quando se sabe que não é bem assim. Essa escrita pode não apenas ser estimulada, mas preparada mediante condições de produção adequadas e que façam sentido para os alunos. Todavia, o conceito de escrita como ação de construir textos que privilegiem, exclusivamente, os aspectos estruturais e gramaticais e o uso utilitário da língua dificulta o desenvolvimento dessas práticas criativas em sala de aula.

É correto afirmar que o trabalho com a produção textual em sala de aula no ensino médio supõe certamente o básico de um exercício de organização textual, o qual demanda do aluno o alinhamento entre um enunciador, interlocutor, além de outros fatores como coesão e coerência. No entanto, para que os alunos comecem a escrever, é preciso mais do que um enfoque de articulação gramatical ou estrutural do texto. É importante que se abranjam formas de letramentos diversos, através de atividades variadas de leitura, por exemplo, quando possível, “familiarizar os leitores em formação com todos os gêneros (poema lírico, poema narrativo, carta, bilhete, peça, esquete, piada, provérbio, tirinha, poema visual, narrativa curta, narrativa longa) [...]” (DALVI, 2013, p. 82).

Aliada às práticas dessas leituras, uma técnica importante para se unir ao incentivo da criatividade é propiciar um ambiente de estudo ainda mais estimulante como, quando possível, levar os alunos a lugares externos, explorando a literatura em outros espaços. Além disso, é através das práticas de leitura na sala de aula que será possível desencadear no alunado um florescimento de ideias, reflexões e imagens com as quais construir seu texto. Para tanto, afirma Antunes (2003):

Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”. As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. Como mediação, elas se limitam a possibilitar a expressão do que é sabido, do que é pensado, do que é sentido. Se faltam idéias, se falta a informação, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas. Aí as palavras virão, e a crescente competência para a escrita vai ficando por conta da prática de cada dia, do exercício de cada evento, com as regras próprias de cada tipo e de cada gênero de texto. O grande equívoco em torno

do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais. (p. 45-46)

A esse repertório de leituras plurais poderão ser adicionados outros mecanismos de auxílio e motivação durante o processo de produções textuais. A exemplo, podemos citar a leitura digital e o uso dos próprios livros físicos, visto que, comumente, são utilizadas cópias impressas de fragmentos textuais como objeto de estudo. Também podem ser acrescentadas formas de trabalho em conjunto com os alunos: eles podem, quando disponível tal opção, utilizar os computadores da escola ou mesmo os seus aparelhos celulares, para produzirem e exporem suas produções. Isso pode ser feito em blog, site ou redes sociais criadas pelos próprios alunos, ou através da criação de mural ou varal de exposição na escola, a fim de compartilharem com os colegas e demais leitores suas criações literárias. Assim, eles poderão debater suas dificuldades, perspectivas e permitirem que, tanto o professor quanto os demais colegas, os ajudem a compreender e escrever melhor.

É importante também agregar a essas estratégias de motivação da criatividade dos alunos para a escrita meios de se conceber um espaço favorável para tal finalidade, como sugere Alencar (1992, p. 58-59):

1. [...] dar tempo ao aluno para pensar e desenvolver suas ideias;
2. [...] encorajar os alunos a refletir sobre o que gostariam de conhecer melhor;
3. [...] promover o desejo de arriscar, de experimentar, de manipular;
4. valorizar o trabalho do aluno, suas contribuições e ideias;
5. encorajar o aluno a escrever poemas, histórias;
6. proteger o trabalho criativo do aluno da crítica destrutiva dos pares;
7. estimular a aplicação dos princípios de geração de ideias: adaptar, modificar, substituir, rearranjar, combinar;
8. aceitar a espontaneidade, a iniciativa, o senso de humor;
9. não se deixar vencer pelas limitações do contexto, dificuldades de recursos ou barreiras.

Contudo, para isso, é necessária uma metodologia de ensino que ceda espaço para também “permitir a experiência de ensaiar escrever/produzir literatura como resposta amorosa ao ato de ler” (DALVI, 2013, p. 82), para que se possa

Fazer da leitura literária uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista, um hábito: para isso, incorporá-la ao cotidiano escolar (e extraescolar) de todos (e talvez principalmente do próprio professor, como leitor em evidência). (*Ibid.*, pág. 84)

Além disso, o uso das diferentes formas de estímulo à escrita unido às leituras dos variados gêneros propicia condições facilitadoras para a produção dos alunos. Para tal fim, “ao nível conceptual, a sala de aula deve encorajar a experimentação, a abertura e a assunção de riscos.” (CARNAZ, 2013, p. 12). Essa perspectiva de estímulo através de diferentes abordagens das aulas é importante porque “a criatividade implica, ainda, trabalhar o espaço físico e conceptual da sala de aula [...]” (*Ibid.*).

A partir dessas estratégias, os caminhos para a escrita poética ou criativa dos alunos terão mais chances de apresentarem resultados bem sucedidos, uma vez que, encadeados às técnicas de construção textual, possam centralizar o aluno num eixo comunicativo onde o gênero em estudo, como a poesia, possa ser explorado. O objetivo é que o aluno usufrua de seus conhecimentos e sentidos, para que, assim, possa começar a desenvolver ideias a serem

traçadas no papel. Isso porque estas criações também estão intimamente ligadas aos conhecimentos de mundo de cada aluno, haja vista que este não chega à escola desprovido de saberes, não constitui todo seu conhecimento a partir dela, bem como não integra isoladamente sua aprendizagem. A respeito disso, afirma Cajal (2001, p. 127):

a vida de sala de aula, como a de qualquer outra situação social, não é dada a priori, nem tomada de empréstimo a outra situação, ao contrário, é construída, ‘definida e redefinida’ a todo momento, revelando e estabelecendo os contornos de uma interação em construção. Interação enquanto (encontro) em que os participantes, por estarem na presença imediata uns dos outros, sofrem influência recíproca, daí negociarem ações e constroem significados dia a dia, momento a momento.

Essas perspectivas estão diretamente ligadas porque “trata-se de ensinar os alunos a dominarem o campo discursivo e linguístico e encorajá-los a integrarem suas experiências sociais, sensoriais e sua memória de leitor num texto de ficção.” (DALLA-BONA, 2013, p. 184).

A partir desse contexto, depreende-se que possivelmente de nada adiantará o professor bombardear os alunos com conteúdos e simplesmente cobrar uma produção escrita, seja ela um resumo, resenha, ou um texto literário. É preciso que haja uma motivação, “uma aproximação do aluno com a obra objeto da leitura [...]” (COSSON, 2006, p. 55). Assim, a forma como se trabalha a poesia (ou outro gênero) em sala de aula e a interação dos alunos com o literário estarão diretamente ligadas ao modo de elaboração de suas produções.

Ademais, vale ressaltar que, mesmo unindo o conhecimento de mundo dos alunos às leituras e práticas interativas de construção textual, não adianta esperar o acerto como resultado imediato das produções dos alunos. Esse é um processo de aprendizagem que vai se aprimorando paulatinamente, claro, mediante o ensino, as circunstâncias, o tempo, os recursos e a viabilização do trabalho docente, que muito depende da atuação colaborativa entre escola e professor. Isso implica afirmar que a escrita criativa é algo que não pode simplesmente ser ensinado, como infere Prose (2008, p. 07):

No processo de me tornar uma escritora, li e reli os autores de que mais gostava. Lia por prazer, primeiramente, mas também de maneira mais analítica, consciente do estilo, da dicção, do modo como as frases eram formadas e como a informação estava sendo transmitida, como o escritor estava estruturando uma trama, criando personagens, empregando detalhes e diálogos. E à medida que escrevia, descobri que escrever, como ler, fazia-se uma palavra por vez, um sinal de pontuação por vez. Requer o que um amigo meu chama de ‘pôr cada palavra em xeque’: mudar um adjetivo, cortar uma frase, remover uma vírgula e pôr a vírgula de volta.

A partir disso, depreende-se que a aprendizagem do educando quanto à produção literária não depende especificamente das orientações aplicadas em sala de aula, mas de uma prática de escrever e reescrever, para constituir progressivamente suas habilidades, seja para a criação de um romance, um conto, uma resenha, ou mesmo de um haicai, entre outros textos.

Embora o processo de aprimoramento da escrita deva partir, em suma, do aluno, é necessário que este seja estimulado a partir de uma esfera que abranja aspectos literários plurais, a fim de incluí-lo em variados contextos de leitura, escuta, escrita, análise e interação, como proposto na BNCC⁶ (BRASIL, 2018):

Encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos – oficinas de criação,

⁶ Base Nacional Comum Curricular

laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores etc. Trata-se de lidar com o fazer poético que, conforme já foi explicado, é uma forma de produção lenta e que demanda seleções de conteúdo e de recursos linguísticos variados. Assim sendo, essas escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, no ir e vir da busca das palavras certas para revelar uma ideia, um sentimento e uma emoção, na experimentação de uma forma de composição, de uma sintaxe e de um léxico. Esse processo pode até mesmo envolver a quebra intencional de algumas das características estáveis dos gêneros, da hibridização de gêneros ou o uso de recursos literários em textos ligados a outros campos, como forma de provocar efeitos de sentidos diversos na escrita de textos pertencentes aos mais diferentes gêneros discursivos, não apenas os da esfera literária. (p. 514)

Com isso, o educando poderá perceber que a escrita – e todo processo que está por trás do ato de produzir literatura e não é visível a todos –, é, na verdade, uma prática que pode ser alimentada e desenvolvida, conduzida pelo leitor, a fim de que se possa ser paulatinamente aperfeiçoada e colocada no papel. A partir disso, o aluno perceberá que, seja uma atividade em classe ou em casa, para escrever será necessário que ele “substitua a Inspiração pela Eclusão” (CARRERO, 2009, p. 14), e então poderá traçar os primeiros passos para o desenvolvimento de sua escrita, como leituras, anotações, entre outros.

5 O HAICAI ALIADO À CULTURA POPULAR NORDESTINA COMO INSTRUMENTO DE INSERÇÃO DOS ALUNOS NA ESCRITA CRIATIVA DE POESIA

Numa primeira vista, ao se deparar com um haikai⁷, talvez se pense nele como um poema simplório, que não tem muito a acrescentar, dada sua curta estrutura. No entanto, estas são, na verdade, características específicas do *haiku*, que significa “poema japonês de 17 sílabas”. A forma mais clássica do poema esboça um padrão rítmico de 5-7-5, sendo composto por 3 versos, totalizando 17 sílabas. Além da sua forma mais popularizada, sua temática recorre frequentemente a temas que envolvem a natureza, sentimentos, estações do ano, entre outras. Esses ideais comumente retratados na poesia haicaísta ganharam maior expansão após Bashô⁸ (1644-1694) consolidá-los, durante parte do século XVII. Antes, porém, essa arte estabelecia nuances aristocráticas ou mesmo mais populares. Como afirma Teixeira (2015, p. 49):

A poesia dos haikais está em íntima sintonia com a tradição zen budista, com o destaque para o ‘lado interior das coisas’, aquele que mais impoorta. No refinamento da palavra, em estado breve, a presença de uma sutileza que encanta, de uma simplicidade que ‘salta’ e de uma comunhão profunda com a natureza. Movido por ‘metafísica sem sujeito’, e por visão que ressalta o campo da imanência, o haikai reflete uma escritura singular, que faz brilhar o acontecimento, e ao mesmo tempo, suscita a quebra do conhecimento, ou seu abalo sísmico que alude uma linguagem que hospeda o vazio.

No Brasil, além dos autores Paulo Leminski, Guilherme de Almeida, Millôr Fernandes e Alan Kramer, trabalhados em sala de aula na experiência relatada a seguir, um grande precursor foi Afrânio Peixoto (1876-1947), que chegou a assimilar a poesia haicaísta às trovas, como intitulado em seu livro *Trovas Populares Brasileiras* (1919). Fora do Brasil, o norte-americano Ezra Pound (1885-1972) também deteve grande influência no trabalho com o haikai.

Para Iura (2000 *apud* SOUZA, 2017), o haikai no Brasil surge como uma forma peculiar de se incorporar sabedoria, humor, lirismo, dada sua curta composição. Justamente por essa característica singular, o haikai foi escolhido para ser trabalhado em sala de aula, como ação pedagógica com alunos do 2º ano do ensino médio, sob a intenção de fomentar neles um interesse na poesia e levá-los à criação de poemas, atividade que, até então, permanecia alheia aos estudantes.

O haikai tem se popularizado pelos espaços midiáticos como as redes sociais, sendo muito reconhecido através da escrita de Leminski, além de outros autores que expõem seus poemas nessas plataformas, sendo muito apreciados por jovens e adultos de diversas faixas etárias, o que aproxima, democratiza e faz-se conhecer essa versificação poética, ainda desconhecida por muitos.

⁷ Neste trabalho, demos preferência ao aporuguesamento gráfico “haikai”, apesar de coexistir com a grafia “haikai”.

⁸ Matsuo Bashô (1644-1694), considerado precursor da poesia haicaísta no Japão durante o período Edo (1603-1848).

5.1 O processo

Com o centenário de Jackson do Pandeiro, o colégio que funcionou como um campo de pesquisa, assim como outras escolas locais, acrescentou ao currículo escolar ações interdisciplinares que voltassem os alunos a propostas de atividades que os levariam a conhecer melhor o artista paraibano como parte da nossa cultura, musicalidade regional e representatividade local.

Assim, foi realizada a elaboração de uma proposta que centralizasse a atividade de escrita em sala de aula, abordando o artista homenageado e a cultura popular nordestina. Posteriormente, se os alunos concordassem, os textos criativos seriam expostos na escola. Dessa forma, foi escolhida a produção de haicais, por ser uma forma poética desconhecida pelos alunos, e, apesar de possuir uma métrica curta, sua escrita também pode abranger amplos significados e temáticas a serem abordadas e discutidas em sala de aula. Isso se mostrou adequado para a atividade, já que até o momento haviam tido pouca ou nenhuma experiência com a produção literária, o que veio a ser mais um motivo para sua aplicação.

É válido ressaltar que, durante o período de agosto a outubro de 2019, a proposta metodológica aqui exposta foi executada intercalada às demais atividades do componente curricular de Língua Portuguesa, presentes no cronograma escolar anteriormente estipulado. Assim sendo, efetuamos a abordagem em torno do gênero haicai, do artista Jackson do Pandeiro e da cultura popular nordestina, do modo como o tempo determinado, as condições metodológicas favoráveis e a ocorrência regular das aulas permitissem. Dessa forma, as ações realizadas na escola, campo da presente pesquisa, foram acompanhadas pela docente responsável pela classe, bem como pela preceptora do projeto de Residência Pedagógica da Universidade Estadual da Paraíba, dirigente do grupo de graduandos atuantes no colégio.

Ademais, em concordância com os alunos, foi determinada a socialização da atividade: eles exporiam na parede de um dos corredores da escola colagens dos haicais sobre Jackson do Pandeiro e a cultura popular nordestina produzidos por eles, para que pudessem ser lidos pelos outros alunos e professores.

5.1.1 Etapa 1 – Conhecendo o artista e debatendo a cultura popular nordestina

De início, com o objetivo de abordar a temática da cultura popular nordestina, foram levadas à sala de aula as canções “Sebastiana” e “Forró em Limoeiro”, ambas de Jackson do Pandeiro, com uma pequena caixa de som e impressões das músicas, para que os alunos pudessem acompanhar as letras enquanto ouviam. Em seguida, foram feitos questionamentos sobre as músicas aos alunos: “Já as tinham ouvido?”, “Quais elementos presentes nas músicas fazem parte dos nossos costumes?”, “É presente na vida de vocês?”. Através desses debates, exploramos questões sobre o que nos rodeia, reunindo no quadro mais elementos citados pelos estudantes desde a comida, vestimentas, entre outros aspectos regionais que configuram nossos costumes, e que fazem parte de suas vivências.

Também foi levado ao conhecimento dos alunos parte do histórico de Jackson do Pandeiro através de uma breve biografia, a partir da qual tiveram conhecimento dos demais trabalhos, carreira, parcerias do cantor e compositor. Inserir-los nesse contexto da cultura popular nordestina, através da obra desse artista paraibano, foi essencial para proceder o trabalho com a escrita de haicais, visto que tornou menos fatigante e complicado para eles desenvolverem suas produções.

5.1.2 Etapa 2 – O primeiro contato com o haikai

Para introduzir os alunos ao contexto haicaísta, uma caixa de papelão decorada foi levada à sala, contendo vários papéis pequenos dobrados, com haicais impressos de variados de autores, como Guilherme de Almeida e Paulo Leminski:

Um gosto de amora
Comida com sol. A vida
Chamava-se: “Agora” (ALMEIDA, 1963, p. 59)

– que tudo se foda,
disse ela,
e se fodeu toda (LEMINSKI, 2004, p. 160)

A intenção foi que cada aluno, após pegar um poema na caixa, realizasse uma leitura silenciosa para, em seguida, fizéssemos uma discussão com todos. Dispusemos as cadeiras em círculo, e alguns alunos, apesar da timidez, aceitaram vir até o centro da sala com seu papel, a fim de ler o respectivo haikai. O objetivo da dinâmica foi que cada um partilhasse com a turma sua opinião, reflexão, eo seu sentimento ao ler o poema, a fim de que os estudantes se sentissem mais familiarizados com o gênero. Esse momento pode ser visualizado nas **Figuras 1 e 2**, a seguir:

Figura 1 - Leitura e interação



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2 - Leitura e interação



Fonte: Arquivo pessoal

Na interação da turma com os textos sorteados, ficou nítida não só a dificuldade dos alunos com a autoexposição, mas também com a interpretação dos poemas, visto que muitos deles não haviam compreendido muito além do que estava escrito literalmente. Ficou claro que era um impasse proveniente do pouco contato que eles tinham com a poesia no trabalho literário desenvolvido na escola até então, tornando, portanto, a situação compreensível.

Dadas as dificuldades, decidimos orientá-los sobre as perspectivas de sentido dos poemas, tentando proporcionar condições para que houvesse a compreensão do que não estava claro para eles: “Qual sensação você teve ao ler o poema?”, “Do que ele trata, na sua opinião?”, “O que você consegue imaginar ao lê-lo?”, “Você se identifica com o que está descrito no poema?”.

Esses questionamentos foram possíveis porque os poemas selecionados retratavam cenários cotidianos, simples, que alcançavam desde a natureza até a rotina comum, elementos que são frequentes e estão na base da criação haicaísta.

Após esse contato fundamental com a leitura de alguns haicais, explorando-os mediante uma apropriação mais subjetiva, separamos um breve momento para historicizar o gênero e apresentar biograficamente alguns dos seus principais poetas, como Millôr Fernandes e Alan Kramer, conhecido pelas redes sociais pela página “Haiquases”. Além disso, apresentamos também o pioneiro da poesia haicaísta no Japão, Matsuo Bashô, como também poemas de Ôshima Ryôta. Alguns poemas lidos e discutidos durante esse momento foram os seguintes:

Poemeu Efemérico

Viva o Brasil

Onde o ano inteiro

É primeiro de abril (FERNANDES, 2011, p. 146)

festa amarela
flores de ipê
na minha janela⁹

世
の中
は
三
日
見
ぬ
間
に
桜
か
な
大
島
蓼
太

10

“Nem sequer três dias
este mundo vê passar –
Cerejeira em flor!”

–Ôshima Ryôta (1716 - 1787)

なほ見たし花に明け行く神の顔¹¹

“Quero ainda ver
nas flores no amanhecer
A face de um deus”

–Matsuo Bashô (1644 –
1694)

Durante a regência, com a intenção de que os educandos se sentissem menos intimidados a interagirem, buscamos interpretar os poemas de forma pessoal: “Acho que aqui a vida é tida como uma arte que acaba...”, “Eu amo ipês amarelos, gostaria de tê-los em casa.”, “Isso me dá uma forte sensação de saudade”. Isso contribuiu para que, a cada leitura, os alunos explorassem e destacassem mais questões com as quais se identificavam, seja um sentimento amoroso típico de suas idades, seja uma saudade de alguém distante. Além disso, eles enfatizaram outros elementos, levando-os a querer falar um pouco mais sobre o que enxergavam numa dada leitura.

Vieram, por parte da turma, afirmações como “Me lembra quando minha avó morreu”, “Lembro quando brincava de elástico embaixo da árvore que tinha na minha casa”. Só então após esse contato, que possibilitou a familiarização e o sentimento dos alunos pelos poemas, é que o trabalho adentrou nos conhecimentos específicos acerca do gênero. Por meio da apreciação de alguns poemas, apresentamos aos alunos algumas características sobre o haikai, sua escrita e forma, contemplando uma base elementar para a produção deste gênero, muito embora não houvesse tempo suficiente para maiores explicações acerca de sua composição.

Com isso, vale ressaltar que não foi esperado nem exigido que os alunos produzissem haicais abarcando minuciosamente sua forma, rimas, entre outras características comuns a

⁹ KRAMER, Alan. Haiquases, 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/haiquases> . Acesso em: 30 de Set.de 2020

¹⁰ RYÔTA, Oshima. Portal Nippo Brasil OnLine – História e Mestres, 2010. Disponível em: <https://www.nippo.com.br/zashi/2.haikai.mestres/112.shtml>. Acesso em: 28 de Set.de 2020.

¹¹ BASHÔ, Matsuo. Revista Posa Verso e Arte, 2016. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoarte.com/matsuo-basho-dez-haikais/>. Acesso em: 28 de Set.de 2020.

estes textos, mas que se debruçassem na criação dos poemas despretensiosamente, aliando sua forma simples a suas vivências cotidianas, bem como ao artista homenageado, Jackson do Pandeiro, e a cultura popular nordestina.

5.1.3 *Etapa 3 – Primeira produção dos haicais*

Após o período de leituras e exploração dos poemas, foi dado início à fase da produção dos haicais. A orientação foi que os alunos criassem haicais a partir do que foi debatido sobre Jackson do Pandeiro e a cultura popular nordestina. Em seguida, foram descritas no quadro as características que os haicais deveriam apresentar:

- Título (obrigatório);
- Três versos (obrigatório);
- A presença ou não de rimas;
- Referenciar ou fazer alguma alusão ao artista Jackson do Pandeiro;
- Inserir aspectos da cultura popular nordestina.

A partir disso, levantamos alguns questionamentos pertinentes ao que já havia sido debatido, e que pudesse guiá-los nessa escrita, como: “O que está presente no cotidiano de cada um de vocês que faz parte da cultura nordestina?”, “O que isso tem a ver com o artista homenageado?”, “O que ele representa ou faz lembrar sobre a cultura nordestina?”. Em seguida, iniciou-se o momento das primeiras produções, conforme a **Figura 3** abaixo:

Figura 3 - Primeira produção dos haicais



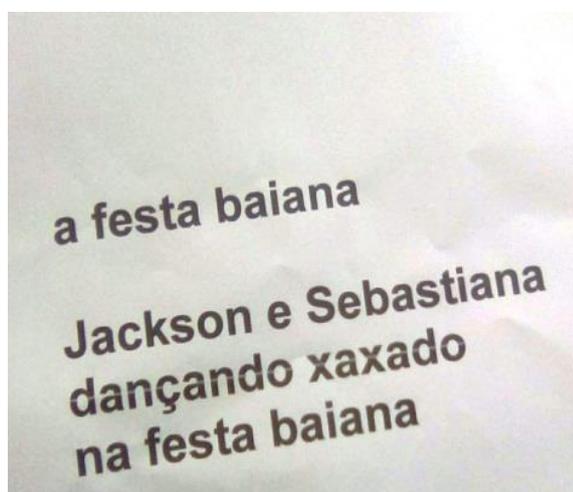
Fonte: Arquivo pessoal

Já era esperado que os alunos se sentissem inseguros com a escrita literária, mesmo se tratando de um poema de três versos, pois, até então, só haviam produzido resumos de algumas leituras, ou mesmo redações, como breves preparações para o ENEM. Então, a falta

de experiência nesse tipo de produção, ainda tão incomum no ensino médio, não foi uma surpresa.

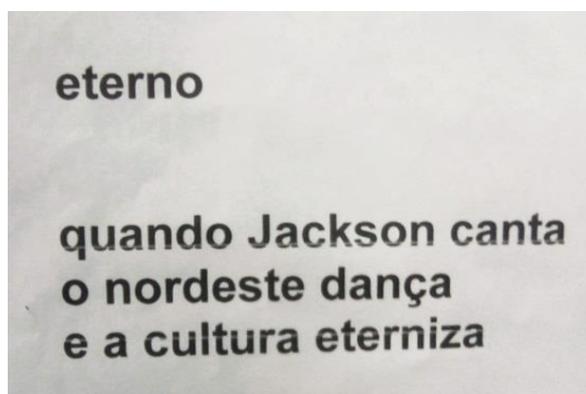
No entanto, apesar do medo geral de errar, de não conseguirem escrever, de se sentirem perdidos, vários discentes já apresentaram, na primeira produção, haicais que se encaixaram dentro do proposto para as produções, ultrapassando suas próprias crenças e questionamentos negativos sobre a “incapacidade” de se arriscar a escrever poesia. Isso mostrou a eles mesmos que tudo poderia se tratar de uma falta de prática e/ou de incentivo. Nas **Figuras 4 e 5**, observamos a presença das principais características orientadas nessa produção escrita, a saber: além da obediência formal (título e constituição em três versos rimados ou não), a referência a Jackson do Pandeiro e à sua obra (o nome feminino Sebastiana faz menção à personagem de uma das suas canções mais conhecidas), a relação do artista com a cultura nordestina, o reconhecimento de Jackson como ícone de uma cultura de valor e que vence o tempo, etc.

Figura 4 - Haicai de aluno



Fonte: Arquivo pessoal

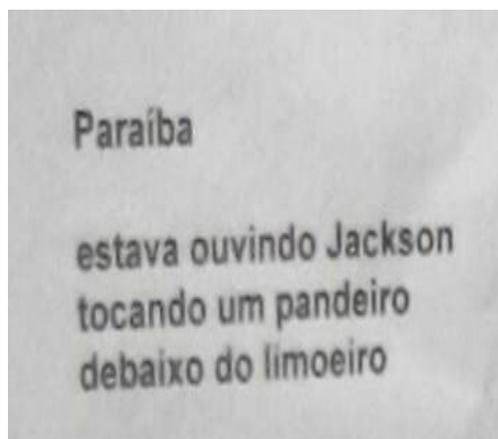
Figura 5 - Haicai de aluno



Fonte: Arquivo pessoal

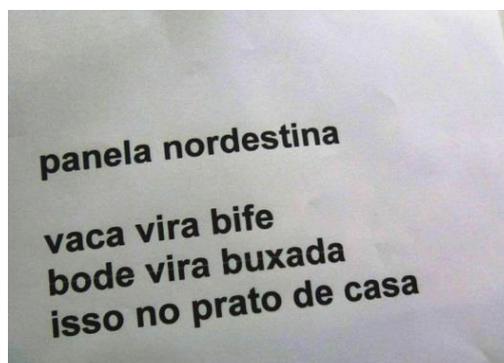
Ademais, foi possível observar nas produções dos alunos uma recorrência temática (comida, dança, animais típicos da região) que se relaciona à cultura nordestina, além de elementos que remetem a Jackson do Pandeiro, conforme as **Figuras 6 e 7**:

Figura 6 - Haikai de aluno



Fonte: Arquivo de aluno

Figura 7 - Haikai de aluno

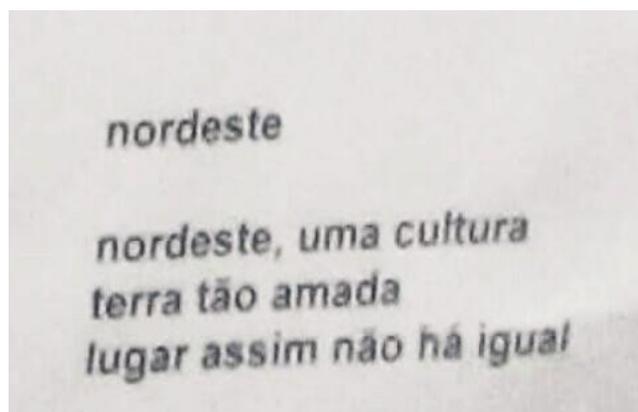


Fonte: Arquivo pessoal

5.1.4 Etapa 4 – A reescrita das produções

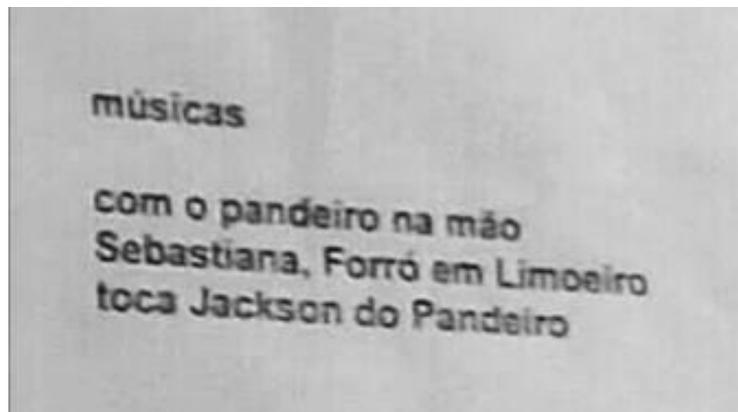
Na etapa da reescrita, apenas três alunos necessitaram de algumas breves observações ou esclarecimentos sobre seus haicais, pois alguns aspectos propostos para as produções não foram adicionados ao poema. Por exemplo, a falta de alguma referência ou associação ao artista homenageado e a não objetividade quanto ao tema proposto, como pode ser conferido no poema que segue:

Figura 8 (antes) - Haicai de aluno



Fonte: Arquivo de aluno

Assim, os alunos partiram para a reescrita, após algumas orientações como: ser mais objetivo, adicionar elementos que remetam a Jackson do Pandeiro ou especificamente à nossa cultura, entre outras. Nessa etapa, houve quem decidisse reescrever o haicai a partir da produção anterior, e houve quem preferisse modificar todo o haicai (**figura 8**), criando um novo (**Figura 09**):

Figura 9 (depois)¹² - Haicai de aluno

Fonte: Arquivo de aluno

Interessante foi observar que durante o processo de escrita, a partir de uma mediação que não apenas investiu nas condições de produção do texto, mas também no incentivo e no encorajamento dos estudantes, estes passaram a se sentir mais seguros e autônomos no ato de escrever, finalizando a atividade sem maiores atropelos. Assim, durante a socialização dos trabalhos, todos os alunos se mostraram satisfeitos com a escrita dos haicais:

¹² O aluno optou por não somente reescrever, mas produzir um haicai diferente do anterior, abrangendo os aspectos propostos.

Figura 10 - Finalização das produções



Fonte: Arquivo pessoal

5.1.5 Socialização

A socialização levou os alunos a formarem um mural de exposição a partir das colagens de suas próprias produções, exibindo-as como resultado do elo entre a poesia haicaísta, a cultura popular nordestina e Jackson do Pandeiro. É o que observamos na figura seguinte:

Figura 11 - Mural finalizado



Fonte: Arquivo pessoal

Com a finalização do mural, os alunos demonstraram satisfação ao verem concluída a atividade, sobretudo com a presença de outros alunos e professores interessados em observar e ler os haicais. Isso demonstrou que havia curiosidade e interesse entre os presentes em acompanhar o que os alunos criaram a partir da temática central sobre Jackson do Pandeiro e a cultura popular nordestina, tendo a escrita criativa como ponto de partida. Com isso, o desenvolvimento dos alunos em sala de aula torna-se relevante às vistas do corpo escolar e propicia a esses educandos um incentivo quanto ao seu desempenho e progresso na aprendizagem da competência linguística e literária.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do trabalho aqui exposto, podemos discernir que há ainda um longo caminho a percorrer para o desenvolvimento de metodologias que envolvam significativamente os alunos em práticas de leitura literária e escrita criativa. Isto porque o trabalho com a poesia em sala de aula mostrou requerer mais do que uma leitura, seguida de um questionário ou outra abordagem restritiva. A partir do processo metodológico aqui explanado, verificamos que, após o percurso da residência, o que mais se evidenciou no comportamento dos alunos sobre o contato com a poesia foi que eles se sentiram um pouco mais confortáveis para integrarem outra atividade que os levassem a uma exploração da experiência literária, algo que antes os deixava visivelmente inseguros e desanimados.

Isto porque o trabalho com a poesia, através de nossa proposta, se deu de forma a estimular que os alunos exteriorizassem seus sentimentos e ideias sobre os textos, processo pelo qual foi possível mostrá-los que o gênero poético não é inalcançável, nem na compreensão, nem na escrita, o que se confirmou durante as aulas, quando a maioria, apesar da timidez, sentiu-se instigada a opinar após a leitura de algum haikai e participou, com muita energia, na produção escrita. Isso contribuiu para que as produções obtivessem construções positivas, já que, a partir dela, surgia um pouco do pensamento e da vivência de cada um dos alunos, uma vez que os momentos de interação contribuíram para eles aprofundarem a compreensão dos poemas. Assim, o processo de escrita se deu de modo a tirar os alunos da zona de conforto, pois, como mencionado, a experiência dos alunos com a escrita criativa em sala de aula se mostrou parca, o que evidenciou, no início do estágio, uma barreira no alunado sobre a possibilidade de escrever poesia. O proveitoso processo da escrita criativa dos alunos abriu margem para que a poesia se mostrasse mais acessível mediante a temática proposta sobre Jackson do Pandeiro e a cultura popular nordestina, e os englobasse nos sentimentos e vivências projetados pela poesia haicaísta. Isso porque, como evidenciado nesse estudo e assistido em sala de aula, é preciso uma metodologia de abordagem que crie uma conexão entre o leitor e o poema, tornando sua leitura e, sobretudo produção, compreensíveis.

Assim, pode-se enfatizar que ensino de língua portuguesa, então, entrou como mediador de possibilidades. É preciso que, mesmo que nas menores oportunidades, haja o emprego de alguma prática alternativa que possibilite ampliar aspectos da língua materna estudados em sala de aula, para além do livro didático, formulações estruturais sobre os textos, bem como a fim de expandir o trabalho com a escrita permitindo que educando se arrisque e possa lapidar sua subjetividade, imaginação, além de compreensão e criticidade acerca do que é lido e, por fim, escrito por ele.

A exploração da poesia também pode ser desenvolvida de maneira a haver uma apreciação, com o intuito de incentivar a leitura prazerosa e despreziosa, sem uma finalidade inquisitorial. Assim, vale reiterar que o trabalho com a poesia é capaz de contribuir para o desenvolvimento de aspectos não só presentes na língua portuguesa, como também competências sensoriais, perceptivas, além, claro, de exercitar e despertar a imaginação, criatividade, a escrita, etc.

Sob essa ótica, será possível para a escrita criativa expandir-se mediante sua função e possibilidades; para poesia, será possível ocupar um lugar mais amplo ou novo em sala de aula, permitindo que ela atue segundo sua função social, junto à escrita, de expandir-se, aguçar, estimular, observar, refletir, criar, ou, simplesmente resistir.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice Soriano. **Como desenvolver o potencial criador**: Um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. 2º ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1992.
- ALMEIDA, Guilherme de. Pescaria. In: **Poesia Vária**. São Paulo: Cultrix, 1963.p. 59.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português – encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRAIT, Beth (org.). **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL.**Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.
- CAJAL, I. B. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 125-159.
- CARNAZ, E. **Da Criatividade à Escrita Criativa**. Dissertação (Mestrado em Didática da Língua Portuguesa) – Escola Superior de Educação de Coimbra. Coimbra, p. 12-15, 2013.
- CARRERO, Raimundo. **A Preparação do Escritor**. São Paulo: Iluminuras, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- DALLA-BONA, Elisa Maria. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 29, nº 1, p. 179-203, mar. 2013.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola**. – Série Estratégias de Ensino 39. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.
- FERNANDES, Millôr. **Poemas**. Porto Alegre: L&PM, 2011. p. 146.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. (Saraiva de Bolso).
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção**. São Paulo: Contexto, 2009.
- LEMINSKI, Paulo. **La vie em close**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 160.
- MENDES, M. **O discípulo de Emaús**. Rio de Janeiro: Agir, 1945.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÔSING, Tânia (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PINHEIRO, Hélder. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola**. – Série Estratégias de Ensino 39. São Paulo: Parábola, 2013. p. 35-49.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018. (Série Estratégias de Ensino 61).

PROSE, Francine. **Para ler como um escritor**. Zahar, 2008.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2 ed., 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 34 p.

SOUZA, Ires Figueredo de. Haicai: uma abordagem em sala de aula. **Revista Educação e Linguagens**. v. 6, n. 11, jul./dez. 2017.

TEIXEIRA, Faustino. O HAIKAI E A REVELAÇÃO DO INSTANTE. **Interações: Cultura e Comunidade**, Minas Gerais, vol. 10, n. 17, p. 48-61, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313041511005>