



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA**

MARIA ROSELÍ DA SILVA DE FARIAS

**UMA VIAGEM PELO MUNDO LÚDICO DA POESIA:
EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA**

Tipo: Monografia

MONTEIRO

2017

MARIA ROSELÍ DA SILVA DE FARIAS

**UMA VIAGEM PELO MUNDO LÚDICO DA POESIA:
EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, (UEPB – Campus VI), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Letras, na área de concentração Literatura e Ensino.

Orientador: Dr. Marcelo Medeiros da Silva

MONTEIRO

2017

P436v Pereira, Maria Roseli da Silva.
Uma viagem pelo mundo lúdico da poesia [manuscrito] :
experiências em sala de aula / Maria Roseli da Silva Pereira. -
2017.
72 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras
Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Ciências Humanas e Exatas, 2017.

"Orientação : Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva,
Coordenação do Curso de Letras - CCHE."

1. Poesia. 2. Leitura literária. 3. Sala de aula. 4.
Brincadeiras educativas .

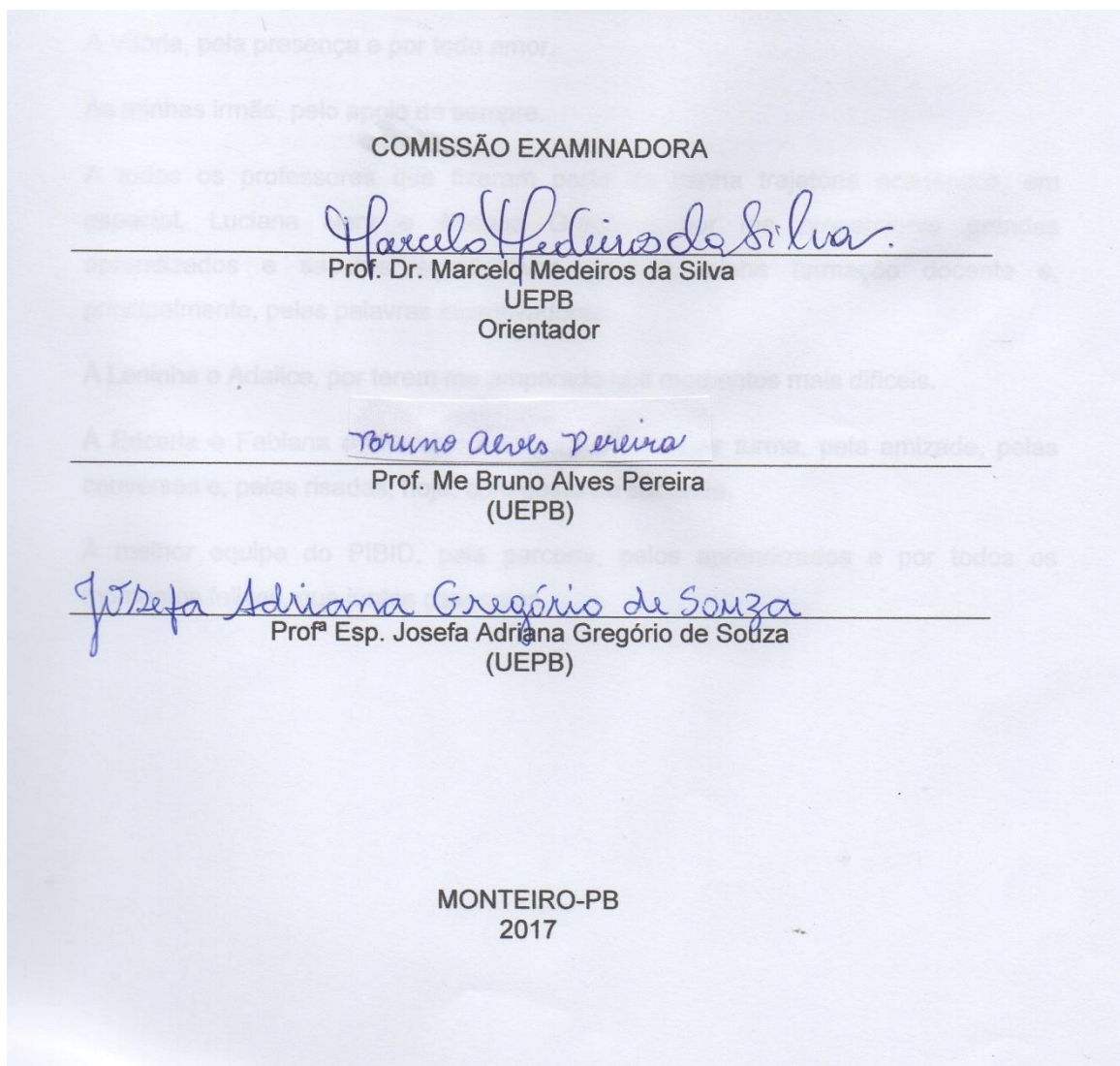
21. ed. CDD B869.1

MARIA ROSELÍ DA SILVA DE FARIAS

**UMA VIAGEM PELO MUNDO LÚDICO DA POESIA:
EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, (UEPB – Campus VI), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Letras, na área de concentração Literatura e Ensino.

Aprovado (a) em 08 de dezembro de 2017.



AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom vida, pela saúde, por me dar uma família maravilhosa e pelas oportunidades que me tem oferecido.

Ao professor Marcelo Medeiros, pela orientação, pelo empréstimo de livros e, principalmente, pelos ensinamentos, por me apresentar o caminho da literatura e ensino.

Ao meu lindo Pedro, por alegrar os meus dias.

À minha mãe e ao meu pai, por acreditar em mim e por todo o incentivo.

À Vitória, pela presença e por todo amor.

Às minhas irmãs, pelo apoio de sempre.

A todos os professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, em especial, Luciana Nery e Adriana Gregório, por me proporcionar grandes aprendizados e saberes significativos para a minha formação docente e, principalmente, pelas palavras incentivadoras.

À Leninha e Adalice, por terem me amparado nos momentos mais difíceis.

À Edcarla e Fabiana e aos demais alunos da melhor turma, pela amizade, pelas conversas e, pelas risadas, hoje, com gosto de saudade.

À melhor equipe do PIBID, pela parceria, pelos aprendizados e por todos os momentos felizes, que juntos passamos.

RESUMO

A abordagem do texto poético em sala de aula ainda é marcada por práticas inadequadas que têm contribuído pouco para a formação literária dos alunos da educação básica, pois, além de ocupar um espaço reduzido, sua circulação é tomada como pretexto para o estudo de elementos formais e/ou gramaticais, o que não leva o aluno a descobrir a beleza da poesia, mas, sim, faz com que ele se distancie ou crie aversão à leitura literária. Considerando esse cenário, defendemos que é necessário desenvolver práticas de atividades de leitura que realmente sejam relevantes para a aprendizagem dos alunos, bem como a formação deles como leitores efetivos de textos diversos, notadamente de literatura, independentemente do gênero literário. Por isso, coadunando-se com o que defendemos, no presente trabalho, apresentamos uma experiência desenvolvida em sala de aula, na qual procuramos oferecer, aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, um conjunto de atividades capaz de despertar o interesse deles pela leitura. Nosso objetivo, portanto, é analisar de que forma as propostas de leitura e de escrita, oferecidas aos alunos, contribuíram para a formação deles enquanto sujeitos leitores. A partir das reações e respostas apresentadas, por eles, durante a leitura dos poemas, chegamos à conclusão de que o gosto pela leitura literária pode ser, sim, despertado pela escola. Para tanto, é preciso que a leitura do texto literário se torne prática efetiva em sala de aula. A presente pesquisa se assenta, pois, no pressuposto formulado por Candido (1995), de que a educação literária é imprescindível para a formação humana de nossos alunos e, como tal, não lhes pode ser negada pela escola.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia. Leitura literária. Ensino. Ludismo.

RESUMEN

El enfoque del texto poético en el aula todavía está marcado por prácticas erróneas que han contribuido poco a la formación literaria de los alumnos de la educación básica, pues, además de ocupar un espacio reducido, su circulación se toma como pretexto para el estudio de elementos formales y/ o gramaticales, el que no lleva al alumno a descubrir la belleza de la poesía, pero sí, hace que se distraiga o cree aversión a la lectura literaria. En este contexto, defendemos que es necesario desarrollar prácticas de actividades de lectura que realmente sean relevantes para el aprendizaje de los alumnos, así como la formación de ellos como lectores efectivos de textos diversos, especialmente de la literatura, independientemente del género literario. Por lo tanto, con el fin que defendemos, en el presente trabajo, presentamos una experiencia desarrollada en el aula, en la que buscamos ofrecer a los alumnos de Enseñanza Fundamental, un conjunto de actividades capaz de despertar el interés de ellos por la lectura. Nuestro objetivo, por lo tanto, es analizar de qué forma las propuestas de lectura y de escritura, ofrecidas a los alumnos, contribuyeron de forma significativa para su formación como sujetos lectores. A partir de las reacciones y respuestas presentadas, por ellos, durante la lectura de los poemas, llegamos a la conclusión de que el gusto por la lectura literaria puede ser, sí, despertado por la escuela. Para tanto, es necesario que la lectura del texto literario se convierta en práctica efectiva en el aula. La presente investigación se asienta, pues, en el supuesto formulado por Candido (1995), de que la educación literaria es imprescindible para la formación humana de nuestros alumnos y, como tal, no les puede ser negada por la escuela.

PALABRAS CLAVE: Poesía; Lectura literaria; enseñanza; Ludismo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 APORTES METODOLÓGICOS	12
2.1 Da natureza da pesquisa.....	13
2.2 Do local de pesquisa	14
2.3 Dos sujeitos da pesquisa	15
2.4 Da coleta e análise de dados	16
2.5 Da elaboração e aplicação da sequência didática	16
3 LEITURA, LITERATURA E ENSINO	23
3.1 Leitura e literatura: a formação do leitor na educação básica	24
3.2 Poesia e ensino: “os amores difíceis”	30
3.3 Poesia e ludismo: brincar com palavras, aprender com prazer	37
4 VAMOS BRINCAR DE POESIA?	41
4.1 A poesia ao rés do chão em <i>Eu Me Chamo Antônio</i>	42
4.2 Um convite ao amor e à criatividade: a produção de guardanapos poéticos pelos alunos	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	72

INTRODUÇÃO

O espaço reservado à poesia, em sala de aula, ainda é reduzido e, em alguns casos, pouco relevante para a formação de leitores, visto que, em sua maioria, quando o texto poético circula no ambiente escolar, ele é tomado com pretexto para identificar características de uma determinada escola literária, exemplificar um ou outro uso “correto” de linguagem ou um desvio em relação à norma padrão, estudar um rol de datas e de autores, identificar tipos de rima e de metro, ilustrar esta ou aquela figura de linguagem, bem como outros usos que têm contribuído pouco para a formação da competência leitora dos alunos. Em outras palavras, o ensino de literatura e, em especial, o de poesia, é marcado por certo esvaziamento: “a carência na formação literária de professores, aliada à ausência de propostas metodológicas que embasem a prática da leitura do texto literário em sala de aula colaboram decisivamente para o esvaziamento do ensino da literatura” (SILVA, 2009, p. 14), e em especial, da poesia.

A ausência de professores leitores de poesia bem como de metodologias adequadas para a abordagem de tal gênero em sala de aula contribui para que os alunos se “distanciem” cada vez mais do texto poético e não vejam sentido para que tal gênero seja estudado em sala de aula (SILVA, 2009) e muito menos para que, uma vez saídos da escola, a poesia permaneça na vida deles. Ainda segundo Silva (2009, p. 16-17), “se isso acontece, estamos deixando de formar o leitor literário, porque a atenção dada não é para a descoberta da beleza e de novos significados da poesia, mas sim para elementos ‘exteriores’ ao texto poético.” A partir dessa constatação, percebe-se que é importante a prática de atividades de leitura que realmente sejam relevantes para a aprendizagem dos alunos, notadamente quando o objeto de estudo é o literário, independentemente do gênero a que o texto pertença.

Excederia os nossos objetivos verificar a recepção dos alunos diante dos poemas lidos, uma vez que necessitaríamos do depoimento deles, o que não foi possível, em virtude do pouco tempo que nos foi ofertado. Além disso, essa análise não seria possível dado o pouco espaço de que dispomos aqui, por isso analisamos apenas os dados coletados durante leitura dos poemas bem como os textos produzidos pelos alunos. Propusemo-nos, então, ao seguinte objetivo: Analisar os

dados coletados, durante as propostas de leitura e de escrita, oferecidas aos alunos, em uma experiência desenvolvida no 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública, buscando verificar se as nossas ações contribuíram para a formação deles enquanto sujeitos leitores. Dentro desse objetivo maior, traçamos como objetivos específicos: **a)** refletir acerca das respostas apresentadas pelos alunos referentes às perguntas orais feitas no momento de leitura dos poemas; **b)** verificar de que modo se deu a recepção deles à obra literária lida em sala de aula e, por fim, **c)** analisar os guardanapos poéticos produzidos por eles, com o intuito de averiguar se tal produção contribuiu para despertar a criatividade deles.

Por conseguinte, nosso interesse pelo texto poético surgiu durante uma experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹. Na ocasião, devíamos, através de nossa intervenção em sala de aula, despertar o gosto dos alunos pela leitura de poemas. Entretanto, deparamo-nos com uma situação divisora de águas para nós, pois, por um lado, devíamos romper barreiras, mostrando aos alunos que a leitura de poemas não é algo maçante e destituído de prazer, mas sim uma atividade lúdica, que propicia o desenvolvimento da percepção e da sensibilidade. Por outro lado, a nossa relação pessoal com a poesia não era muito íntima, uma vez que, durante nossa passagem pelo ensino básico, dificilmente líamos poemas (e quaisquer outros textos literários), quando isso ocorria era cercado por uma abordagem, na qual o texto era utilizado para fins meramente formais e/ou gramaticais.

Além disso, após nossa inserção no curso de letras, deparamo-nos com algumas situações frustrantes, pois quando os professores de literatura nos solicitavam leituras plurais de um mesmo poema, as quais deviam, necessariamente, seguir as marcas oferecidas pelo texto, nos víamos incapazes de cumprirmos tal tarefa, o que despertou cada vez mais, em nós, a aversão pela leitura e interpretação de poemas.

Foi, então, durante nossa experiência no PIBID, que nos vimos obrigados a mudar essa realidade, pois como poderíamos despertar o gosto dos alunos pela leitura do texto poético se, nós mesmos, não éramos seres sensíveis à poesia?

¹O PIBID tem como objetivos: estimular o processo de formação de professores para a educação básica, proporcionar aos bolsistas o contato direto com a docência, bem como ressignificar as práticas de ensino. Para tanto, oferece bolsas aos estudantes de licenciatura para que estes, através da orientação de professores coordenadores da área e de supervisores, possam exercer ações pedagógicas em escolas públicas.

Antes de pôr em prática as nossas ações na escola, iniciamos uma busca por poemas que poderiam ser levados para a sala de aula e que pudessem despertar o interesse dos alunos. Essa pesquisa foi, portanto, a responsável por plantar em nós uma sementinha que, mais tarde, veio a germinar, isto é, à medida que fomos alargando nossos horizontes de leitura, criamos afinidade com alguns poemas, o que nos impulsionou a busca por outras leituras, bem como despertou nosso desejo de desenvolver outras ações em sala de aula a partir desse gênero literário. Foi a partir desse desejo que planejamos as ações pedagógicas que são apresentadas neste trabalho, as quais foram desenvolvidas paralelamente às ações do PIBID. Tais ações foram desenvolvidas no Estágio Supervisionado, portanto, elas não estão ligadas diretamente ao programa, contudo é inegável a grande contribuição oferecida por ele, uma vez que nos valem, durante a elaboração da proposta, dos conhecimentos obtidos nele.

Desse modo, a importância da pesquisa proposta está relacionada à inserção no rol de trabalhos voltados para a reflexão sobre a relação literatura e ensino, os quais advogam ser o contato com o texto literário imprescindível para a formação humana do aluno. Sendo assim, esta pesquisa tende a oferecer uma contribuição a esses estudos, pois é fruto de uma experiência de leitura e produção do texto poético voltada para a sala de aula, realizada, portanto, com leitores/escritores reais. Em tal pesquisa, compartilhamos nossa experiência a fim de que ela possa servir de norte para outros professores que têm buscado alternativas para desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, bem como dotá-los de competências para o manejo da leitura e da escrita como ferramentas imprescindíveis à vida em sociedades letradas como a nossa.

Desenvolvemos, pois, durante nossa intervenção, a leitura de um conjunto de poemas relacionados ao tema *amor*. Aliado ao estudo dos poemas, a fim de alargar o horizonte dos alunos, realizamos a leitura da obra poética *Eu me chamo Antônio*, de Pedro Gabriel. Guiamo-nos por uma perspectiva em que acreditávamos que a circulação dessa obra nas aulas de língua materna, notadamente as voltadas para Literatura, poderia despertar o interesse dos alunos para as formas de manifestação do poético no nosso cotidiano bem como despertar a criatividade de tais alunos. Acreditando que a sala de aula poderia se tornar um espaço propício para a prática de escrita criativa e, sobretudo, lúdica, é que lançamos aos alunos a proposta de

produção de um guardanapo poético. Coube, portanto, aos alunos o papel não só de leitores, mas também de produtores de poesia.

Desse modo, esta monografia encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro, *Aportes metodológicos*, fazemos uma breve apresentação do tipo de pesquisa aplicada nesse trabalho, do local e dos alunos-colaboradores, bem como descrevemos os caminhos seguidos.

Em *Leitura, literatura e ensino*, procuramos, como o próprio título aponta, tecer algumas considerações acerca da relação literatura e ensino. Isso nos permitiu perceber que a experiência com o texto literário na educação básica tem sido marcada por protocolos que pouco contribuem para a formação de leitores, visto que o texto literário é apresentado aos alunos não como um repositório de experiências humanas que pode afinar as nossas emoções e nos educar esteticamente, mas, sim, como pretexto para exercícios e cobranças que não apresentam significado algum a não ser cumprir com os protocolos da própria escola.

Para tanto, as reflexões apresentadas nesse capítulo seguem, sobretudo, as orientações propostas por Alves (2013) e Colomer (2007). Conforme os autores, é preciso repensar nossas práticas em sala de aula de modo que o texto literário deixe de ser usado como pretexto e passe a cumprir as funções que lhe competem: despertar emoções, estimular o compartilhamento de impressões ante o texto lido, incitar a imaginação, desenvolver a capacidade interpretativa, experimentar o prazer literário e, entre tantas outras.

Em *Vamos brincar de poesia?*, iniciamos o capítulo com uma breve apresentação da obra poética lida durante essa intervenção. Em seguida, buscamos analisar os dados coletados, durante as propostas de leitura e de escrita, oferecidas aos alunos, o que nos permitiu refletir acerca da importância de colocá-los diante de práticas que, sem deixarem de ser lúdicas, primem, principalmente, pela valorização da criatividade.

Por fim, nas *Considerações finais*, apresentamos os resultados que conseguimos alcançar por meio da experiência descrita no presente trabalho, dentre eles, está o fato de que ressignificamos a prática de leitura e de escrita fugindo de metodologias mecânicas que não consideram a criatividade, a imaginação e a expressão das emoções dos alunos, promovendo, assim, um espaço de troca de conhecimentos, no qual eles puderam compartilhar suas impressões de leitura e pôr em prática todo o seu potencial criativo.

Capítulo I
Aportes Metodológicos

2.1 Da natureza da pesquisa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e insere-se no rol de trabalhos de cunho participativo, nos quais o pesquisador deve, necessariamente, inserir-se no local que se pretende investigar. Além disso, a participação de todos os envolvidos na situação investigada é inteiramente essencial. A pesquisa realizada caracteriza-se, portanto, como uma pesquisa-ação, na qual pesquisador e colaboradores envolveram-se numa estreita associação avaliando, acompanhando e agindo sobre o problema observado na tentativa de resolvê-lo ou pelo menos esclarecê-lo. Nesse tipo de pesquisa, o investigador exerce uma ação ativa, uma vez que é responsável não apenas pelo desenrolar da investigação, mas principalmente pelo acompanhamento, avaliação e resolução do problema observado. Tal pesquisa configura-se, pois, como um tipo de:

[...] pesquisa social com base empírica que é concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1998, p. 14).

Esta modalidade de pesquisa caracteriza-se, principalmente, pelo trabalho cooperativo, uma vez que necessitamos da colaboração e apoio dos sujeitos envolvidos nela. Em outras palavras, este estudo só foi possível graças à colaboração da professora titular da disciplina, que aceitou a proposta da pesquisadora, a qual, por sua vez, contava também com o apoio do seu professor orientador e, principalmente, dos alunos-colaboradores, caracterizando, assim, um ato cooperativo.

Este tipo de pesquisa caracteriza-se também pelo teor interativo, uma vez que há, a todo o momento, a interação entre pesquisador e membros envolvidos na situação investigada. Enfim, se não há interação, não é possível obter resultados que possam ser averiguados.

A pesquisa-ação se mostrou o melhor tipo de pesquisa a ser realizada, uma vez que pretendíamos desenvolver “uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção” (MOREIRA E CALEFFE, 2006, apud SILVA, 2009, p. 113), o que contribuiu para o

amadurecimento intelectual dos colaboradores da pesquisa e, sobretudo, do professor-pesquisador.

Nosso foco, durante esta pesquisa, não esteve ligado a uma ação sobre um problema coletivo do tipo sindical ou político, uma vez que buscamos, através dela, despertar o interesse dos alunos-colaboradores para a leitura de textos, em especial textos literários, bem como refletir acerca das ações realizadas em sala de aula, buscando verificar até que ponto tais ações realmente contribuíram no processo de formação de leitores na educação básica.

2.2 Do local de pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola da rede municipal de ensino de Monteiro, Paraíba, a qual atende à população com os anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano). Inaugurada em 25 de abril de 2005, encontra-se atualmente em fase de reforma com vistas à modernização, mantendo-se bem conservada e limpa. Tal instituição de ensino dispõe de 10 salas de aula, as quais são equipadas com cadeira e mesa para os professores, um quadro branco, ventilador de parede e cerca de 40 cadeiras utilizadas na acomodação dos alunos.

Conta também com uma secretaria, que funciona como recepção, direção e ainda como sala da supervisão escolar; uma sala para os professores com banheiro anexo; um laboratório de informática; um almoxarifado, uma sala de instrumentos musicais, uma sala de leitura que é mais utilizada para a exibição de vídeos; uma cozinha; um tele centro comunitário; 04 banheiros para uso dos alunos; uma sala de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais e um espaço ao ar livre utilizado nas aulas práticas de Educação Física e na recreação dos alunos, entretanto não dispõe de uma biblioteca.

Atualmente, a escola atende a 119 alunos do 6º ano, 119 do 7º, 159 do 8º e 147 do 9º ano do ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino. Com vistas ao atendimento desses alunos, a escola conta com uma diretora administrativa, uma supervisora escolar, uma auxiliar administrativo, um agente de portaria, duas merendeiras, quatro auxiliares de serviços gerais, dois auxiliares de apoio escolar,

um inspetor de alunos, dois vigilantes e vinte e seis professores, sendo quatro de Língua Portuguesa.

2.3 Dos sujeitos da pesquisa

Os alunos-colaboradores desta pesquisa são oriundos das zonas urbana e rural do município, no qual está situada a escola que funcionou como campo de pesquisa, dos quais 13 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino e encontram-se em uma faixa etária entre 14 e 16 anos.

Quanto ao perfil leitor dos alunos encontrado nas escolas públicas, na maioria das vezes, é aquele que se auto-assume avesso à leitura, pois esta é, segundo eles, uma prática maçante, ou seja, chata, portanto, destituída de prazer. Contudo, acreditamos que esta é uma visão formada por eles a partir dos materiais de leitura que são oferecidos na escola. Normalmente, são textos que não os motivam a ler, muito menos, incentivam-nos a procurar outras leituras. Em alguns casos, os textos são interessantes, porém são abordados a partir de um conjunto de ações que desconsideram sua qualidade. Além disso, são alunos que, muitas vezes, não recebem o incentivo dos pais para ler, que não dispõem de outros livros, em suas casas, além da bíblia, dos exemplares didáticos e de alguns gibis. Enfim, a leitura literária não faz parte da rotina desses alunos.

Entretanto, não podemos dizer que não costumam ler. Eles leem sim, mas apenas os textos que circulam nas redes sociais. Costumam também realizar suas leituras prazerosas, entre os textos preferidos estão: letras de música, piadas, histórias em quadrinhos e tirinhas. De modo geral, quando estão fora da escola, eles costumam ajudar os pais nas tarefas do dia a dia, assistir aos programas transmitidos pelas emissoras de televisão, acessar as redes sociais. É, na escola, portanto, que eles têm um maior acesso à leitura literária.

A maioria dos alunos-colaboradores desta pesquisa não costuma ler muito. São poucos, portanto, os alunos que fogem a essa realidade. Isto é, participam durante as discussões em sala de aula, pegam por empréstimo os livros da biblioteca da escola para ler em casa, recebem incentivo dos pais, dispõem de livros em suas residências. Enfim, apenas a minoria deles faz da leitura uma prática efetiva.

2.4 Da coleta e análise de dados

Nesta pesquisa, utilizamos como fonte de dados os 28 guardanapos poéticos produzidos pelos alunos-colaboradores, bem como a observação participante, na qual ficamos atentos às respostas apresentadas por eles referentes às perguntas orais feitas no momento de leitura dos poemas, valemo-nos, portanto, do diário de campo.

Trabalhamos com 25 alunos-colaboradores, 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino e com cinco poemas. A seleção dos poemas foi guiada por uma escolha pessoal, para a qual seguimos dois critérios: primeiro, são textos que, desde que os lemos, pela primeira vez, nos despertaram grande emoção e encanto. Com isso, queremos dizer que, se pretendemos desenvolver o gosto dos nossos alunos pela leitura literária devemos demonstrar o quanto gostamos dos textos que levamos para ler em sala de aula. Em outras palavras, se objetivamos formar leitores, demonstrar indiferença pelos textos que lemos não é, provavelmente, o melhor caminho a ser seguido. Segundo, acreditamos ser a temática amorosa a chave para despertar o interesse dos alunos, pois “dentre as identidades temáticas que persistem ao longo da história da humanidade, a do amor nunca saiu de cena, sendo, portanto, um volumoso repositório da cultura ocidental.” (SILVA, 2006, p. 29).

2.5 Da elaboração e aplicação da sequência didática

A leitura do texto poético em sala de aula é marcada por práticas inadequadas que não contribuem para a formação literária dos alunos da educação básica, pois, além de ocupar um espaço reduzido, sua circulação é tomada como pretexto para identificar características de uma determinada escola literária, ilustrar figuras de linguagem. Sendo assim, o que se percebe é que essa abordagem não leva o aluno a descobrir a beleza do texto poético, mas, sim, faz com que se distancie ou crie aversão à leitura literária. Considerando esse cenário, defendemos o desenvolvimento de práticas de atividades de leitura que realmente sejam

relevantes para a aprendizagem dos alunos bem como para a formação deles como leitores efetivos de textos diversos, notadamente de literatura, independentemente do gênero literário.

Por isso, coadunando-se com o que defendemos, planejamos e executamos uma proposta de trabalho com o gênero *poesia* a partir do livro *Eu me Chamo Antônio*, de Pedro Gabriel, o qual é composto por um conjunto de dizeres poéticos aliados a desenhos e imagens diversas, os quais, produzidos em guardanapos, procuram trazer à tona a linguagem poética que está presente no nosso dia-a-dia. Nosso objetivo foi fazer com que houvesse uma aproximação dos alunos com a poesia de forma que se tornassem não só consumidores, mas também produtores de poesia a partir de outros suportes, como os guardanapos, para circular em outras esferas que não apenas o livro impresso.

Diante disso, a elaboração de uma sequência didática se mostrou de caráter fundamental, visto que a nossa futura ação em sala de aula demandava um planejamento prévio. Acreditamos, pois, que a sequência didática é um gênero importante para a sistematização das atividades de sala de aula, uma vez que, quando temos nossas ações planejadas, a aplicação da proposta surte facilmente.

Vale salientar que nossas ações em sala de aula fizeram-nos enxergar a sequência didática não como um produto pronto, mas sujeito a modificações, pois, muitas vezes, nos vemos diante de situações que exigem algumas mudanças. É, portanto, a partir do decorrer das aulas que saberemos como serão os passos seguintes, ou seja, se é possível continuar com o que foi planejado, ou, se é necessário planejar uma nova ação. Isso dependerá da recepção dos alunos e das necessidades que surgirem durante os encontros.

Outro aspecto que devemos apontar aqui é a importância que devemos dar à elaboração de nosso próprio material pedagógico, visto que, no lugar de atividades prontas para só as executarmos, vimos a necessidade de criar materiais didáticos que despertassem o gosto dos alunos pela leitura. Isso nos fez perceber que a elaboração de seu próprio material didático deve ser prática efetiva entre os profissionais da educação.

Dada a importância do trabalho com a poesia em sala de aula, planejamos, então, seis encontros, cada um com a duração de duas aulas de 45 minutos. Antes, porém, de apresentarmos o percurso seguido para o trabalho com a produção de guardanapos poéticos, acrescentamos que as ações pensadas e executadas por

nós visaram a uma ressignificação das práticas de leitura e de produção de texto no ambiente escolar.

Acrescentamos ainda que a escolha dos textos não é uma tarefa fácil, visto que, por diversas vezes, deparamo-nos diante de alguns questionamentos tais como: Que textos devemos levar à sala de aula? Quais podem instigar uma maior participação dos alunos? Há uma enorme variedade a nossa disposição e encontrar aqueles textos que sejam mais atrativos é realmente difícil. Por outro lado, consideramos que essa variedade está a nosso favor, basta apenas descobrir os gostos dos nossos alunos e os seus horizontes de leitura. Feito isso, é necessário que o professor inicie a seleção, seja por temática e/ou por gênero textual. Esse primeiro passo é de suma importância quando pretendemos seguir rumo à caminhada de formação de leitores.

Nesse sentido, acreditamos que uma das melhores opções a ser seguida é a escolha por uma temática específica, pois a partir dela podemos englobar textos de diversos gêneros textuais. No que tange a tal questão, consideramos que um dos temas mais apreciados e difundidos é o amor, não apenas porque agrada aos alunos, mas principalmente, por ser gerador de sentido, uma vez que proporciona a expressão de impressões e experiências acerca de um sentimento universal que abrange os seres humanos em geral. Uma vez escolhida a temática, o passo seguinte é escolher os textos literários que irão nortear as aulas e servirão de motivação para a produção dos alunos.

Pensando nisso, é que, durante essa vivência com a poesia em sala de aula, selecionamos um conjunto de poemas relacionados à temática amorosa. Com isso, pretendíamos levar os alunos a refletir acerca desse sentimento indefinível. Nesse caso, iniciamos nossas ações com a leitura de um poema, do qual gostamos muito e, que conta a história de um amor que transcendeu até mesmo a morte. Trata-se de “O noivado do sepulcro”, de Soares de Passos. À medida que a interpretação ocorria, chamamos a atenção dos alunos para certas imagens do poema, tais como a mansão da morte e o cantor funéreo. Após esse momento, indagamo-los se a história contada no poema se parecia com alguma outra que eles conheciam.

Em seguida, realizamos uma atividade de caráter lúdico: *o jogo da memória poética*. Esta atividade, aos moldes do jogo tradicional, contém várias fichas, desse modo, os jogadores deviam encontrar aquelas que formam um par. Nesse jogo, cada ficha contém um trecho de um poema, portanto não há cartas iguais, mas sim

uma que unida à outra formam um texto. Os poemas utilizados na confecção desse jogo foram os seguintes: “Soneto de Fidelidade”, “Soneto do amor total” e “Soneto de separação” de Vinícius de Moraes; “As sem-razões do amor” de Drummond; “Bilhete” de Mário Quintana; e “Amor: azul encanto” de Elias José.

Esta atividade seguiu os subsequentes passos: inicialmente, entregamos uma ficha a cada aluno, depois, pedimos que, em voz alta, alguém lesse o trecho do texto que lhe foi entregue. Nesse momento, dissemos também que o aluno que continha a outra parte do poema devia se manifestar, completando, assim, o texto. Esse procedimento foi seguido até que todos os poemas fossem devidamente completos. Tínhamos, com isso, o objetivo de levá-los a refletir acerca das temáticas encontradas nos poemas em estudo. Foi, portanto, através dessa reflexão que os alunos encontraram os pares que completavam o texto.

Como já dissemos na introdução, essa experiência não está vinculada ao PIBID, no entanto, durante a elaboração da proposta nos valem dos conhecimentos obtidos no referido programa, uma vez que nossas ações, em sala de aula, como bolsistas do PIBID, nos permitiram observar que o uso de recursos lúdicos, quando bem preparados e com objetivos previamente definidos, em muito contribui para a aprendizagem dos alunos. Acreditamos, pois, que as atividades motivacionais de caráter lúdico podem estimular os alunos não só realizarem as atividades propostas no momento da realização da dinâmica, como também desejarem cumprir com as atividades que, posteriormente, virão. Com isso, muito mais do que prazer, o lúdico envolve, sobretudo, saber e sabor em aprender. Por isso, sempre procuramos, em nossas intervenções, primar por materiais didáticos que motivem os alunos. Apostamos, então, em recursos lúdicos.

Após essa atividade lúdica, sentindo a necessidade de aprofundarmos a leitura dos poemas, é que passamos a interpretar, juntamente com os alunos, alguns dos textos lidos nesse momento. Desse modo, iniciamos com a leitura do poema “Soneto de Fidelidade” de Vinícius de Moraes, prosseguimos com “Bilhete” de Mário Quintana, em seguida, “Soneto de separação” também de Vinícius de Moraes, e finalizamos com “As sem-razões do amor” de Drummond. A fim de aprofundarmos a leitura fizemos algumas perguntas orais que nortearam a interpretação dos textos. No entanto, chamamos a atenção para um fato importante: para que a discussão dos poemas não fique limitada somente ao tema, recomendamos que seja observado o ritmo, a sonoridade, as imagens formadas, bem como alguns outros

recursos linguísticos e estruturais que auxiliam o efeito estético provocado pelos poemas. Dessa forma, essa discussão deve sempre partir do texto. Além disso, uma boa leitura requer idas e vindas ao texto, ou até mesmo a determinados versos e é preciso que isso ocorra sempre que for necessário.

No encontro seguinte, pedimos aos alunos que escolhessem, dentre os poemas que foram lidos em sala de aula, apenas alguns versos que sintetizem a ideia de amor que estava sendo apresentada e que podiam ser transcritos para o papel. Feita essa seleção, pedimos que cada aluno escolhesse um dos versos já previamente selecionados por eles para transcrevê-lo em um guardanapo. Dissemos aos alunos que eles estavam livres não só para transcrever o verso, mas também para ilustrar o guardanapo com imagens e traços que mantivessem uma ligação com o verso transcrito. Para tanto, levamos à sala de aula guardanapos e canetas de várias cores. Em seguida, os alunos ficaram livres para apresentar à turma os guardanapos produzidos, bem como expor o que motivou a escolha por tais versos.

Feito isso, no terceiro encontro, sondamos a turma a fim de saber como os alunos concebem o que é poesia, quem a faz e de onde ela vem. Como o livro que propomos trabalhar rompe com certa ideia tradicional de poesia, tais perguntas visaram preparar os alunos para o momento seguinte: a leitura efetiva de *Eu me chamo Antônio*, de Pedro Gabriel. Seguiu-se, então, uma discussão com os alunos acerca das impressões que eles tiveram do livro e de como o autor concebe a poesia e o poético.

Após a leitura da obra, os alunos foram convidados a aceitar o desafio do autor do livro: produzir seus próprios guardanapos poéticos. Logo abaixo, podemos ver essa proposta sugerida no final da obra, na qual o autor do livro convida seus leitores a criarem seus próprios guardanapos poéticos e depois fazerem tais produções circularem no universo virtual, visto que foi aí que o livro de Pedro Gabriel teve origem.

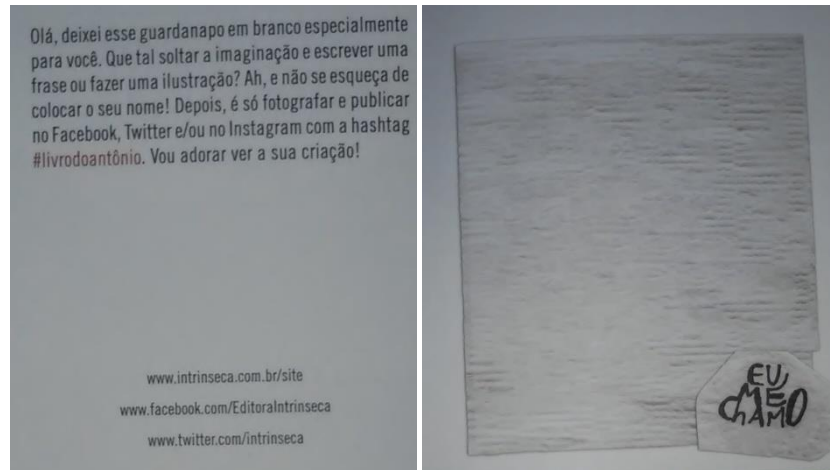


Figura 1: Proposta de produção apresentada no livro *Eu me chamo Antônio*

Nesse momento, dissemos aos alunos que eles poderiam escrever um pequeno texto sobre a temática que vinha sendo trabalhada em sala de aula ou podiam escrever sobre outro tema. O exercício de criatividade e liberdade já estava sendo praticado na escolha do que eles mesmos queriam escrever. Depois de cumprido o que lhes foi pedido, lemos, discutimos cada texto produzido e, nos casos em que foi necessário, procedemos à reescrita. Quando a segunda versão ficou pronta, os alunos transcreveram para guardanapos os textos produzidos, utilizando lápis e canetas de cores diversas. Os discentes também foram convidados a, ao lado do texto escrito, ilustrar os guardanapos com desenhos ou traços que mantivessem sentido com o que haviam escrito. Chamamos a atenção para um processo importante e que não pode passar despercebido: a reescrita. Essa prática é imprescindível, pois a partir dela os alunos puderam compreender que a escrita é um processo, visto que o texto não é um produto pronto, ou seja, por melhor que esteja sempre, é possível modificá-lo.

Durante a produção dos textos, eles puderam utilizar a criatividade para, se apropriando, mediante a leitura, de alguns dos vários recursos que a linguagem disponibiliza, criarem suas próprias poesias. Acreditamos, pois, que a produção de guardanapos poéticos é uma forma divertida de produzir poesia, uma vez que possibilita aos alunos se valerem das mais diversas formas de linguagem para dar forma e revestimento poético ao que o aluno pensou, imaginou ou quis expressar. Nesse caso, tal produção permite uma maior liberdade de criação para o aluno, o que deve ser explorado e os resultados socializados na escola. Essa liberdade para dizer não só o que pensa, mas o como dizer o que se pensa, é algo positivo para a

formação dos alunos, pois estes não se verão tão limitados por regras, e assim poderão ficar mais livres para demonstrarem sua criatividade.

Desse modo, se damos o lugar de protagonista ao aluno, ao docente reservamos o lugar de mediador, ou seja, de facilitador da aprendizagem. É dessa maneira que o docente deve atuar em sala de aula e não apenas impondo regras e dando receitas prontas de como se deve fazer algo. É preciso, pois, fazer com que os alunos pensem, planejem e revisem para que, assim, possam colocar em prática a sua escrita mediante um processo alegre e divertido de brincar com as palavras.

Vale a pena ressaltar que, ao produzirem os guardanapos poéticos, os discentes, além de expressarem o seu lado emocional, de brincarem com as palavras, também tiveram a oportunidade de lidar com a arte, pois a poesia também pode ser vista como, para lembrar o título de um poema de José Paulo Paes, um convite à brincadeira. Em outras palavras, “a arte é necessária ao homem, e a poesia, como arte, é importante na educação escolar” (TAVARES, 2007, p. 19).

No momento seguinte, houve a apresentação em sala de aula de todos os guardanapos confeccionados. Para finalizar, iríamos levar os alunos ao laboratório de informática e propor a eles que postassem, em suas páginas do Facebook, os guardanapos confeccionados por eles. Entretanto, isso não foi possível, pois, como se tratava de ações relacionadas ao Estágio Supervisionado, nós tínhamos um tempo estipulado para as intervenções, de 09 de setembro a 04 de novembro de 2014 e, infelizmente, o prazo acabou antes de concluirmos nossas ações. Nosso objetivo, então, era de que as produções dos alunos não ficassem limitadas apenas à sala de aula.

Capítulo II

Leitura, literatura e ensino

Feita de fantasia, a literatura convida os leitores a voar.

Bartolomeu Campos de Queirós

3.1 Leitura e Literatura: a formação do leitor na educação básica

Discutimos aqui, em linhas gerais, a relação poesia e ensino, observando suas contribuições para o aprendizado dos alunos, considerando, portanto, a sua importância para a formação de leitores, uma vez que a poesia possibilita o desenvolvimento da habilidade leitora, valorizando o direito do aluno à fantasia, imaginação e emoção.

Antes, porém, de iniciarmos essa discussão sobre a leitura de poesia na educação básica, faz-se necessário abriremos um breve espaço para algumas considerações acerca do texto literário e da formação de leitores na educação básica. Começamos, então, pelas reflexões a respeito do lugar da literatura na sala de aula. Sendo assim, entendemos que esse espaço deve ser necessariamente cedido ao texto, pois é através da leitura do texto literário que redes de conhecimento são tecidas:

O primeiro espaço da literatura na sala de aula é o lugar do texto, da leitura do texto literário. Tudo se inicia com o imprescindível e motivado contato com a obra. Ler o texto literário em casa, na biblioteca ou em sala de aula, silenciosamente ou em voz alta, com ou sem ajuda do professor, permite o primeiro encontro do leitor com o texto. (COSSON, 2010, p. 58).

Consideramos, pois, que a presença dos textos literários na sala de aula não pode ser mero diletantismo, mas prática efetiva, ou seja, o texto não deve ser utilizado apenas como pretexto para distração dos alunos ou para o simples preenchimento de espaço, pois é necessário que haja planejamento:

[...] a inserção da literatura em sala de aula não pode ser algo ocasional, acidental e nem pode fazer parte de um preenchimento de tempo sem intencionalidade. O professor precisa realizar atividades constantes, planejadas, em que os estudantes tenham acesso ao texto literário, mas possam também refletir coletivamente sobre tais textos. (ALBUQUERQUE; LEAL, 2010, p. 101).

É por meio do levantamento de hipóteses, das constantes idas e vindas ao texto, da construção de questionamentos pessoais, do compartilhamento das experiências de conformação ou de estranhamento ante os textos lidos que o conhecimento é manifestado. Assim sendo, é necessário que o professor planeje as aulas de leitura literária de modo que o leitor tenha liberdade para refletir sobre o

texto lido. Em outras palavras, é imprescindível que os alunos tenham espaço para compartilhar suas interpretações, trocar experiências de vida e expor seus comentários sobre os textos.

Como podemos ver, a formação de leitores de literatura depende, sobretudo, de bons mediadores, por isso é preciso que, antes de tudo, os próprios professores sejam leitores, pois somente poderá despertar em outros sujeitos o amor pela literatura aqueles que realmente fazem da leitura uma prática efetiva. Se o professor é um leitor, a partir de sua experiência, poderá vir a ser um bom contador de histórias, saberá dar pistas aos alunos que os encaminhem para a construção do sentido do texto, motivando-os, assim, a buscarem outras leituras. Desse modo, os professores devem ser, sobretudo, apaixonados pela leitura, pois quem se encanta diante dos textos lidos, se sensibiliza diante do aspecto lúdico da arte poderá, mais facilmente, possibilitar aos leitores uma experiência literária:

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. (BRASIL, 2006, p. 55).

Assim, podemos afirmar, por meio do trecho acima citado, que o contato efetivo com o texto literário possibilita ao leitor um conjunto de experiências que aguçarão a sua sensibilidade, levando-o ao confronto com fatos até então aceitos, ou vistos como normais, pondo-o diante de novas formas de ser e de existir, enfim, induzindo-o a refletir sobre si próprio e sobre o mundo que o cerca.

Rouxel (2013) é enfática ao afirmar que o ensino de literatura vislumbra “a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – [...]” (ROUXEL, 2013, p 20). No entanto, para que alcancemos esse resultado formando, assim, leitores cada vez mais autônomos, competentes e reflexivos, é necessário ressignificarmos nossas ações em sala de aula de modo que a leitura literária seja apresentada aos alunos de forma aprazível, relevante e livre de cobranças exaustivas. Para tanto, Dalvi (2013) defende que

A leitura dos textos literários, na escola, deve ser guiada pelo professor com segurança, mas com delicadeza e com discrição, de modo que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que leia com sua memória, sua imaginação, sua experiência vital, suas expectativas e seus conhecimentos linguísticos e literários. É necessário que as emoções e os afetos [...] não sejam asfixiadas ou esterilizadas no ato de leitura por matrizes ou grades de leitura ou por modelos analítico-interpretativos de aplicação mecânica. Nessa perspectiva, as emoções e os afetos são indissociáveis do conhecimento do mundo, da vida e de si próprio que o texto literário possibilita e ajuda a desenvolver no leitor. As opiniões, as crenças e os valores do leitor são interpelados pelo texto literário- e vice-versa. (DALVI, 2013, p. 80).

Assim, podemos afirmar, por meio do trecho acima citado, que o professor, como um mediador entre a obra literária e o leitor, deve guiar a atividade de leitura reservando um espaço para que o aluno atribua sentido ao texto através das suas próprias experiências e dos seus próprios conhecimentos, visto que leitura é, portanto, uma constante interação entre texto e leitor (JOUVE, 2002). Além disso, devemos reconhecer que a leitura literária é inseparável dos laços afetivos e emocionais, pois desperta no leitor uma miríade de emoções que atuarão na sua formação humana. Desse modo, é necessário que o aluno tenha espaço para falar de sua experiência relacionada ao texto, uma vez que, quando há um auto reconhecimento, ele se sente motivado a expressar suas emoções, a continuar a leitura.

Consideramos, pois, que é pela leitura literária que o ser humano confronta-se consigo mesmo em um ato de reflexão e crítica de si próprio e, sobretudo, sobre o mundo que o cerca. Esse confronto consigo mesmo e com o mundo mobiliza emoção e afeto, daí porque a leitura literária é um exercício incontestado de humanização, ou seja,

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 de 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, 1995, p. 249).

Ao nos humanizar, a literatura nos ensina a viver no mundo apesar do próprio mundo, porque

Diante do texto literário, nos revelamos e nos abrimos para paisagens até então insuspeitadas. Viver se torna possível pela força da ficção. O livro se

faz passaporte para viagens por terras conhecidas ou fronteiras ainda por conhecer. Na leitura literária, todo sonho é possível, todo absurdo, explicável, redes são tecidas, e o conhecimento, manifestado. (QUEIRÓS, 2012, p. 86).

Em outras palavras, a leitura literária é um convite ao conhecimento e à vivência de novas experiências, pois o trabalho estético com a linguagem desperta o imaginário e com ele as emoções do leitor, pondo-o diante de novas formas de ser e de existir. Mas, para que os alunos da educação básica desfrutem desse privilégio que a literatura nos proporciona, é necessário que as práticas de leitura em sala de aula sejam ressignificadas. Por isso, faz-se necessário fugir de metodologias mecânicas que não consideram a criatividade, a imaginação e a emoção do aluno. Portanto, é necessário oferecer uma leitura literária mais concreta e significativa. Nessa perspectiva, Alves (2013), defende que

É fundamental pensar procedimentos que fujam da tradicional aula expositiva de literatura, das abordagens que têm como ponto de partida não o texto, mas informações históricas, formais, temáticas sobre autores e obras. É imprescindível sempre partir do texto literário - seja ele popular ou erudito - e procurar, no âmbito da escola, realizar o que Colomer (2007) chama de *leitura compartilhada*. Noutras palavras, estimular o jovem leitor ou a criança a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar com o texto e com os colegas. (ALVES, 2013, p. 45).

Diante do excerto acima, percebemos o quanto é necessário fugirmos das tradicionais aulas de literatura em que se discute não o texto em si, mas um rol de datas e de autores, a estruturação do texto, a identificação de características de escolas literárias, de elementos históricos, bem como outras informações que não auxiliam na formação de um leitor que saiba expor suas opiniões, colocar-se criticamente diante do texto lido e, sobretudo, que consiga interagir com o texto e com os colegas. Ou seja, conforme, há tempos, foi constatado, a experiência com o texto literário na educação básica tem sido marcada por protocolos que pouco contribuem para a formação de leitores, visto que o texto literário é apresentado aos alunos não como um repositório de experiências humanas que pode afinar as nossas emoções e nos educar esteticamente, mas, sim, como pretexto para exercícios e cobranças que não apresentam significado algum a não ser cumprir com os protocolos da própria escola. Por isso, é imprescindível que o professor promova, durante as aulas de leitura, um espaço para que os alunos possam compartilhar suas interpretações e expor seus comentários. Ao criar esse momento de interação entre os educandos, o professor possibilita que eles construam em

conjunto o sentido do texto, pois “a leitura compartilhada é a base da formação de leitores” (COLOMER, 2007, p. 106).

Fica evidente, pois, que o objetivo de ensino de literatura já não é mais o estudo de elementos históricos, formais e/ou sobre a obra e a vida do autor, uma vez que se constatou, desde meados do século XX, a necessidade de formar um leitor cada vez mais competente para quem o texto literário seja experiência que responde a outras experiências muitas das quais vividas e transfiguradas esteticamente, portanto, o estudo de tais elementos não contribui para tal fim (COLOMER, 2007):

Neste novo marco conceitual ficou claro que o interesse da formação literária na escola não tem como raiz a transgressão de um discurso estabelecido sobre as obras, mas que a educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram. Por conseguinte tratava-se de desenvolver uma capacidade interpretativa, que permita tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo. O aprendizado, então, se concebe centrado na leitura das obras. (COLOMER, 2007, p. 29).

Se antes a leitura das obras em si não era cobrada, visto que o necessário era compreender a história literária, após esse novo marco conceitual, o ensino de literatura pretende desenvolver a competência literária dos alunos, portanto isso só poderia ser realizado através da leitura das obras literárias. No entanto, deparamo-nos com a seguinte questão: o atual paradigma de ensino de literatura realmente tem conseguido desenvolver o letramento literário dos alunos da educação básica? Várias pesquisas comprovam, pois, que a abordagem do texto literário em sala de aula ainda é marcada por práticas inadequadas que têm contribuído pouco para a formação da competência interpretativa e leitora dos alunos da educação básica. Fica evidente que tal prática não leva o aluno a descobrir a beleza do texto literário, mas, sim, faz com que se distancie ou crie aversão à leitura literária.

Portanto, cabe ao professor encontrar a maneira mais adequada de ler uma obra literária em sala de aula, que realmente desperte a paixão dos alunos pelo ato de ler. E, uma vez despertado esse amor pela leitura, é preciso ainda que o professor esteja presente na relação leitor/texto literário, pois se, por um lado, um jovem leitor realiza tal prática buscando uma leitura prazerosa e livre, por outro, a obra escolhida pode não corresponder às suas expectativas, e/ou ser constituída por

uma linguagem de difícil interpretação, o que facilita o desenvolvimento de uma aversão ao ato de ler.

Nesse sentido, pode ser que os alunos necessitem apenas de alguém que lhes saiba sugerir o livro adequado às suas capacidades e necessidades vitais. Mas, se pensamos em outros aspectos do prazer, tal como aquele obtido ao fim de um esforço para descobrir o sentido de alguma coisa que parecia não tê-lo, que não o tinha de forma evidente ou que o tinha em diferentes níveis de profundidade, então os alunos precisam ser encorajados por alguém que lhes ajude de forma continuada para que realizem essas descobertas (COLOMER, 2007, p. 44).

Desse modo, a mediação do professor entre o aluno e o texto literário pode se mostrar bastante reveladora, pois, caso o aluno não consiga interpretar o texto por si próprio, é preciso que o professor o ajude em tal processo e/ou que lhe indique as leituras mais próximas à sua realidade. Por outro lado, não podemos deixar de considerar que momentos de leitura autônoma são importantes para a formação de leitores, visto que lhes propiciam ocasiões de expectativa ao avaliar e selecionar os livros por si só, logo, é imprescindível que, além das leituras previamente selecionadas, a escola promova também momentos de leitura livre.

Acreditamos, pois, que diferentemente de um texto de cunho informativo que utiliza uma linguagem mais direta e objetiva, o texto literário exige do leitor maior dedicação e atenção, uma vez que ele faz, geralmente, uso de uma linguagem distante dos usos cotidianos que emprestamos a ela. Por isso, a linguagem literária é utilizada de tal forma que nos causa “estranhamento”, e a leitura do texto literário, dada a polissemia de que se reveste a linguagem literária, possibilita o desenvolvimento de várias interpretações. Nesse sentido, a ambiguidade do texto literário lhe desperta uma característica lúdica, uma vez que oferece ao leitor a possibilidade de brincar com os vários significados que poderão ser extraídos do texto, ampliando, assim, a sua competência interpretativa:

Existem, pois, vários níveis de leitura na obra literária. Essa realidade, desde então aceita de forma unânime, explica-se em primeiro lugar pela estrutura interna do texto. Sabe-se [...] que o discurso estético, ao privilegiar o significante [...] é inevitavelmente destinado à ambiguidade. É porque a forma se desenvolve em detrimento do fundo que a literatura produz um sentido incerto. Em razão do trabalho ao qual o texto as submete, as palavras cessão de ater-se a seus conteúdos e liberam um espaço lúdico no qual se tornam possíveis jogos de signos e leituras plurais. (JOUVE, 2002, p. 90).

Quanto a este aspecto, o professor deve instigar os alunos a tecerem a sua própria interpretação, mas, ao mesmo tempo, deve apontar que nem tudo é válido, pois, apesar da pluralidade de sentidos, as interpretações devem seguir as pistas oferecidas pelo texto. E o bom leitor é aquele que não só desvenda essas pistas, mas também descobre os sentidos que elas potencializam. Além disso, ao expor a sua interpretação, o docente não deve apresentá-la como a única possível, pois ao agir desse modo estará eliminando a capacidade criativa e interpretativa do aluno.

Percebe-se, portanto, que a interação entre o texto literário e o leitor oferece a este a capacidade de ampliar suas expectativas de leitura e de desenvolver sua habilidade interpretativa ao construir o sentido do texto de modo autônomo. Para tanto, as obras escolhidas pelo professor devem ser constituídas de qualidade literária e as atividades de leitura devem aguçar a capacidade de interpretação do aluno.

Em linhas gerais, a formação de leitores e, sobretudo leitores de literatura, necessita, antes de tudo, de professores leitores. Em segundo, é necessário que os mediadores organizem, pelo menos semanalmente, uma roda de leitura em lugares mais agradáveis que não apenas a sala de aula, onde os alunos possam praticar suas habilidades leitoras e expor seus comentários sobre os livros, promovendo, assim, um espaço de troca de experiências. Em outras palavras, a formação de leitores depende de uma gama de fatores, por isso precisamos incentivar a prática de leitura desde a infância, estimulando a criança desde cedo para o prazer que a leitura literária nos proporciona.

3.2 Poesia e Ensino: “os amores difíceis”

Prosseguindo com o que foi assinalado no tópico anterior, mas, agora, verticalizando nossas reflexões para o ensino de poesia na educação básica, lembremos que “a relação entre a leitura de poesia e a escola tem uma história particular de amor e desamor” (COLOMER, 2007, p. 172), pois, se, por um lado, tem-se a vantagem de trabalhar com o poema por ser um gênero conciso, o que facilita a possibilidade de realizar, em apenas uma aula, tanto a leitura quanto a interpretação do texto por completo, por outro, dificilmente encontramos propostas metodológicas que contemplem a leitura de uma antologia poética em sala de aula. Além disso, dificilmente os alunos escolhem-nas quando realizam suas leituras

autônomas. Acreditamos que tal fato ocorre em virtude, principalmente, da indiferença que cerca o texto poético no ambiente escolar e, por conseguinte, da falta de sujeitos sensíveis à poesia.

A escola não consegue desenvolver um espaço de vivência significativa a partir da convivência com textos poéticos. Essa situação é decorrente de dois fatores principais: o primeiro diz respeito à falta de entusiasmo do professor para trabalhar com tais textos, pois se ele não for sensível ao texto poético e permeável à comunicação do artista, indiferente e fechado ao apelo da arte, “a descarga emocional provocada pela sensibilização a um texto poético [terá] seu circuito interrompido antes de chegar ao aluno [...]” (AVERBUCK, 1986, p. 69). O segundo fator está relacionado às atividades que são desenvolvidas com esses textos no âmbito escolar. (SILVA, 2006, p. 72).

Dito de outra forma, a presença dos textos poéticos no ambiente escolar não tem sido significativa por dois fatores. O primeiro se deve à ausência de professores leitores de poesia, uma vez que a falta de tal prática desenvolve um sujeito pouco capaz de se sensibilizar ao uso estético da linguagem, e como consequência, não existe o suporte para fazer com que os alunos gostem e sejam sensibilizados pela poesia. Em relação ao segundo fator, pode-se afirmar que as atividades oferecidas aos alunos utilizam os textos poéticos apenas com o pretexto de ensinar regras gramaticais, exemplificar figuras de linguagem, identificar características de escolas literárias, estudar uma infinidade de datas e a vida dos autores, bem como alguns conceitos que em nada contribuem para a formação de leitores de poesia.

Em suas reflexões sobre a relação poesia ensino, Tavares (2007) assegura que, quando há espaço para a leitura de poemas em sala de aula, o foco é o seguinte:

transmitir uma série de conceitos como rima, métrica, verso, estrofe, entre outros, e, algumas vezes, em estudar aspectos gramaticais. Esse é um modelo que, ao invés de atrair o aluno para a leitura, o afasta dela, uma vez que ignora os aspectos subjetivos como afetividade, sensibilidade e imaginação criadora que transcendem a simples estrofação e versificação. Ignora, inclusive, o mundo da linguagem, linguagem que nos constitui e por nos é constituída, aprendida, criada, recriada e ressignificada. Ignora ainda que a poesia possibilita o movimento de conhecimento de si e do outro por meio da comparação que fazemos de nossos sentimentos com os dos outros. (TAVARES, 2007, p. 16).

Essa é uma metodologia que desconsidera o texto, uma vez que os conteúdos e as informações veiculadas por ele ganham maior ênfase em relação ao uso estético da linguagem. O poema não é utilizado para emocionar, sensibilizar e estimular a afetividade e a imaginação, mas para ser estudado, ou dissecado em

elementos formais que, vistos isoladamente, pouco dizem aos alunos. Desse modo, ao utilizar o texto poético como pretexto para o ensino de elementos formais e/ou gramaticais, perde-se por completo o aspecto lúdico e a emoção estética aflorada pelo poema. “Para o aluno fica a impressão de que se lê textos para fazer exercícios gramaticais, que não mantêm nenhuma ligação com a emoção estética que sentem ao ouvir ou ler um poema, ou ao copiá-lo no seu diário” (GEBARA, 1997, p. 151). Agindo assim, os educadores desenvolverão consequências nada agradáveis na formação de leitores, pois não conseguirão aproximar os alunos da leitura literária, pelo contrário apenas farão com que desenvolvam aversão à leitura de poesia e de literatura em geral, confundindo como maçante uma atividade que é de extrema importância para a formação deles como sujeitos inseridos em sociedade e como seres humanos em geral.

De acordo com Gebara (1997), o despreparo para a leitura de poesia em sala de aula inicia-se nos próprios livros didáticos, que, na maioria das vezes, sugerem ao professor a leitura do poema, seguida de atividades mecânicas que fogem ao texto, tornando-se, assim, pretexto para o ensino de elementos gramaticais. Outra proposta sugerida pelos manuais, conforme a autora, é a leitura dramatizada, entretanto, essa proposta, quando não bem planejada, transforma-se num simples recitar que pouco aproxima os alunos da leitura atenta ao poema. Enfim, são propostas superficiais que desconsideram as possibilidades do texto e que, em geral, são esquecidas pelo professor, devido à ênfase ofertada à infinidade de conteúdos a serem estudados. Quando há espaço para a leitura de poemas, os textos previamente selecionados pelos autores dos manuais didáticos não atendem às necessidades dos alunos, isto é, desconsideram as particularidades de cada turma.

Diante disso, valemo-nos, então, das seguintes palavras:

Esperamos que seja possível tirar o poema da marginalidade, promovendo leituras, análises e produções de textos poéticos dos alunos, unindo assim duas pontas: autor e leitor, através do texto, pois o poema como qualquer outro texto literário traz a emoção estética e a sensibilização necessárias à educação humanista de nossos alunos. (GEBARA, 1997, p. 166).

Cabe, portanto, ao professor, reverter essa situação, seja buscando novos textos, ou até mesmo aproveitando os que são apresentados nos livros didáticos, adaptando as atividades apresentadas, ajustando-as às necessidades dos alunos,

mas, sobretudo, considerando as especificidades do texto poético. Sabemos que repensar as ações praticadas em sala de aula demanda um longo tempo, especialmente, porque é necessário antes de tudo conhecer os alunos, seus horizontes de leitura, seus gostos, para então, iniciar a pesquisa por textos que favoreçam uma aproximação e finalmente preparar atividades de leitura que despertem seu interesse. Entretanto, quando há essa dedicação por parte do professor, as aulas tornam-se mais atrativas e significativas para os alunos. Em outras palavras, é uma tarefa que demanda tempo e dedicação, mas que mostra resultados positivos.

Ainda no que tange à delicada relação poesia e ensino no ensino básico, Alves (2016) afirma que

prioriza-se veicular mais informações e interpretações já “acabadas” a se favorecer um percurso mais dialógico com os poemas - e com os textos literários em geral. Este modelo de prática – predominante também nos exercícios dos livros didáticos do ensino básico – não favorece que se estabeleça um diálogo do texto com o leitor, uma “leitura compartilhada” dos textos literários. Portanto, não basta o profissional de ensino ter acesso a um conjunto de técnicas ou de roteiros de como trabalhar o poema se não estiver aberto a mudar sua atitude diante do texto como instrumento de um saber a ser compartilhado e não meramente a ser ensinado. (ALVES, 2016, p. 208-209).

É necessário que o aluno tenha espaço para se colocar diante do texto lido, de expor os sentimentos despertados pela leitura, suas dúvidas, seus medos, seus anseios e suas impressões. Enfim, quando há esse diálogo entre leitor e texto, a leitura torna-se mais prazerosa e significativa, possibilitando, assim, novas descobertas, novas percepções, o que auxilia o aluno-leitor a aprender a lidar com seus sentimentos, suas incompreensões e, por conseguinte, ter um novo olhar diante do seres humanos e da vida. Entretanto, o modelo de aula expositiva, bastante aplicado em sala de aula, pouco aproxima os alunos do texto, uma vez que são obrigados a absorver interpretações já prontas.

Dessa forma, precisamos repensar nossas ações em sala de aula, de modo que, se quisermos contemplar a relação de amor entre poesia e escola, faz-se necessário acreditarmos em seu poder e deixarmos-nos envolver por ela, pois “vendo a poesia como agente transformador, os professores proporcionam aos seus alunos uma linguagem que permite fantasiar, liberar a imaginação, sonhar, devanear e brincar. O lúdico contém poesia, e a brincadeira é repleta de encantamento.” (TAVARES, 2007, p. 134). Nessa perspectiva, os educadores precisam acreditar no

aspecto formador da poesia, pois agindo dessa maneira, despertarão nos seus alunos uma miríade de emoções que auxiliarão na sua formação humana. Nesse viés, Paes (1996, apud SILVA, 2006, p. 71), assegura que

[a poesia pode] ser a linguagem da surpresa diante dos mistérios do mundo, o mundo fora e o mundo dentro da gente; a linguagem em que eram formuladas as grandes perguntas fundamentais acerca do sentido da vida e da morte. [...] Ezra Pound definiu a literatura, e por extensão a poesia, como “linguagem carregada de sentido no mais alto grau possível”. Essa intensidade de sentido está a serviço daquilo que se constitui no objeto fundamental da poesia: mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atizar o poder da imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado do seres e das coisas; estabelecer entre estas correspondências e parentescos inusitados que apontem para uma misteriosa unidade cósmica; ligar entre si o imaginário e o vivido, o sonho e a realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida. (PAES, apud SILVA, 2006, p. 71).

Em outras palavras, a poesia é constituída por uma linguagem carregada de surpresas que, por sua vez, nos despertam indagações acerca do sentido de nossa existência, ativa a nossa fantasia, nos faz sentir mais intensamente o sentido dos episódios da vida, ligando realidade à imaginação, experiências estas que são indissociáveis à formação do ser humano. Entretanto, isso só é possível em virtude do conatural poder de sedução da poesia: “graças a ele é que podemos intuitivamente chegar a entendê-la. Basta apenas que a deixemos exercer o seu fascínio sobre nós...” (PAES, apud SILVA, 2006, p. 71). A poesia nos encanta, porque preenche a nossa necessidade de fantasia, levando-nos à vivência de nossos desejos. Para tanto, é preciso deixar-se seduzir por ela, pois, a partir desse caminho, podemos compreendê-la e admirá-la.

Nessa mesma linha, Tavares (2007, p 14), ressalta que “a poesia, por sua natureza específica, envolve o leitor porque transforma sentimentos em palavras e interrompe o estado costumeiro, a vida comum”. Dito de outra forma, a poesia nos faz reconhecer os sentidos de uma linguagem que conserva todos os sentimentos existentes, como o amor, a saudade, a tristeza, a solidão, levando-nos a viver mais intensamente as nossas emoções. Desse modo, ela tem a função de nos guiar diante do que se passa em nosso entorno, mas, sobretudo, o que se passa em nosso mundo interior, intensificando as nossas alegrias e as nossas tristezas.

Assim sendo, tanto os textos poéticos, quanto os textos literários em geral, possibilitam ao leitor uma autorreflexão, desde que não traiam a perplexidade dos

sentimentos humanos. Portanto, por essa e por outras razões, as quais foram citadas no presente texto, é imprescindível a presença da poesia no contexto escolar. Nesse sentido, Alves (2007) defende que

É preciso acreditar que a poesia é essencial à vida. Que o acesso a ela é um direito de toda criança e de todo jovem. Se a criança ou o jovem vai depois se tornar um leitor de poesia não temos como afirmar, mas temos o dever de levá-lo a ter contato com uma poesia em que estejam representados seus desejos, suas dúvidas, seus medos, suas alegrias, enfim, sua experiência de vida. Mas também proporciona-lhe leituras desafiadoras que possam questionar posições, preconceitos e colaborar para que se tornem leitores mais exigentes. (ALVES, 2007, p. 89)

De acordo com o autor acima, conseqüentemente, o professor tem o dever de garantir ao aluno o contato com a poesia, preferencialmente com textos poéticos em que eles se vejam representados porque veem presentes seus sentimentos, suas indagações acerca dos mistérios do mundo, levando-os a se reconhecerem nas experiências que estão sendo apresentadas. Por outro lado, é preciso apresentar-lhes leituras desafiadoras que questionem diferentes posições, que proporcionem o conhecimento de novas experiências, facultando-lhes também o direito de falar não só sobre o que entendeu dos textos, mas também por que gostou ou não do que leu, que partes chamaram a atenção deles, levando-os a interagir com o texto e a refletir sobre os diferentes pontos de vista. Desse modo, a leitura de poesia é simultaneamente uma atividade complexa e simples.

Complexa, por conta de todo um trabalho de constituição de todo um contexto que lhe viabilize o acesso (retrabalhar a sensibilidade, recompor elementos culturais, dar-lhe embasamento contextual etc.), e simples porque tudo acaba por presumir-se na suspensão temporária dos processos de mediação que o aluno já terá vivenciado, ou seja, dos inevitáveis lugares comuns, estereótipos que lhe dão a estabilidade referencial necessária para a sua vivência cultural e social (OSAKABE 2005, apud SILVA, 2006, p.71-72).

Portanto, ter acesso a poesia é uma atividade complexa, uma vez que sua interpretação exige maior dedicação e atenção do aluno. Dito de outra forma, a construção do sentido requer que o leitor aguçe sua sensibilidade e, por conseguinte, recupere o contexto, os subsídios culturais. No entanto, é também uma atividade simples, em virtude da semelhança entre os eventos presentes nos textos poéticos e as experiências que o aluno já vivenciou, o que o ajudará a recuperar a estabilidade necessária para a vida em sociedade.

Assim sendo, para que os leitores possam saborear o prazer de ler poesia, é preciso que os professores atribuam importância ao que realmente é relevante e significativo para os alunos a fim de despertar a afetividade, a sensibilidade e a imaginação, as quais devem ser privilegiadas durante a leitura de poesia. Desse modo, Queirós (2012, p. 95) lembra a responsabilidade que cerca os professores, ao afirmar que

Se o professor é leitor- possui o hábito da leitura -, lê para seus alunos, se encanta diante das histórias, das poesias, dos contos fantásticos, também os alunos vão desejar ser leitores. Se o professor comenta suas leituras, mobiliza os alunos para estar com os livros, e esse prazer se cristaliza já na infância. E, uma vez despertado, ele não nos abandona jamais. [...] Quando leitor, o professor pode recomendar a leitura de uma determinada obra. Ele vai saber motivar os alunos, relatando sua emoção diante da leitura, vai expressar sua interpretação, aprofundando os alunos, para intensificar a leitura. Ler também se aprende. (QUEIRÓS, 2012, p. 95).

Consideramos, pois, que a formação de leitores é um processo cujo início se dá já na infância. Por isso, devemos expor os alunos às mais diversas práticas e materiais de leitura desde as séries iniciais, para com isso, não apenas despertar neles o amor pela leitura, mas também fazer com que aprendam a expressar suas experiências de estranhamento ou de conformação ante os textos lidos.

Enfim, para que, desde as séries iniciais, o processo de formação de leitores possa obter êxito, é necessário que sejam realizadas práticas calcadas em uma metodologia adequada ao trabalho com o texto literário (cf. COSSON, 2006) a fim de que seja despertado o interesse do leitor pela literatura. No entanto, se isto não ocorrer, estaremos fazendo com que as crianças desenvolvam aversão pelo texto para o resto da vida, como se a literatura fosse, na estrada da vida, adereço e não elemento fundante.

3.3 Poesia e Ludismo: brincar com palavras, aprender com prazer

A atividade lúdica, quando desenvolvida livremente, tem efeitos positivos no desenvolvimento humano de quem a pratica. Isso porque o poder do lúdico de criar situações que fogem da obrigatoriedade permite ao sujeito aproveitar todo o seu potencial de forma prazerosa, o que colabora para o seu aprendizado e

desenvolvimento. Afinal, é pelo caminho da ludicidade que chegamos ao aprendizado:

Os jogos, brinquedos e brincadeiras são atividades fundamentais da infância. O brinquedo pode favorecer a imaginação, a confiança e a curiosidade, proporciona a socialização, desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da criatividade e da concentração. (BATISTA; MORENO; PASCHOAL, 2011, p. 110).

É preciso acreditar no aspecto formador da atividade lúdica, pois ela propicia um conjunto de ações indispensáveis na formação do ser humano. É por meio dela que aprendemos a confiar no outro, dominar nossos sentimentos e, conseqüentemente nossos impulsos, conviver com as diferenças, respeitar o próximo, enfim: “o brincar proporciona à criança construir e elaborar a relação eu-mundo, pois além do prazer proporcionado através do brincar, domina suas angústias, controla ideias ou impulsos que conduzem às mesmas, caso não sejam dominados.” (MAIA; GOTTLOB; OLIVEIRA; et al., 2011, p. 115).

Brincar é a melhor maneira de comunicar-se e relacionar-se com o outro, através da brincadeira, aprendemos sobre o mundo que nos rodeia. Aprendemos ainda a conviver com os diferentes sentimentos que nos cercam. Enfim, “na brincadeira a criança aprende a se conhecer melhor e a aceitar a existência do outro organizando, assim, suas relações emocionais e estabelecendo relações sociais” (ADAMUZ, BATISTA, ZAMBERLAN, 2011, p. 159).

Assim, podemos afirmar, por meio dessas palavras, que a atividade lúdica é imprescindível na formação do ser humano. Desse modo, é preciso que seja bem explorada também em sala de aula para que os alunos possam não só desfrutar do prazer e aprendizados proporcionados pelo lúdico, mas, principalmente, se sentirem motivados a fazer o que lhes é solicitado. Quando pensamos, em especial, nos momentos de leitura, apostar em estratégias lúdicas é o melhor caminho a ser seguido, uma vez que a formação de leitores depende, sobretudo, de práticas prazerosas de leitura.

O poema, que por si só constitui um gênero lúdico, uma vez que faz uso criativo de um jogo de palavras, merece uma maior atenção, de modo que esse aspecto não seja esquecido através de métodos de leitura que desconsideram as especificidades do texto poético. Enfim, é necessário explorar essa ludicidade em sala de aula de forma que a leitura de poesia possa se tornar, sobretudo, uma

atividade prazerosa e saborosa, na qual o leitor possa brincar e jogar com o texto. Nessa perspectiva, Silva (2009), assinala que

É preciso ter clareza de que as atividades de abordagem do poema no ensino fundamental devem considerar o lúdico típico do texto literário, constituindo-se em propostas lúdicas que, por sua vez, motivariam o leitor a buscar novos textos, ampliando assim os seus horizontes de expectativas. Entendemos aqui o lúdico não meramente no sentido de passatempo, mas algo que envolve o trabalho com as palavras para surpreender com os novos sentidos, novas percepções do mundo (SILVA, 2009, p. 16).

Em outras palavras, a exploração da ludicidade proporcionará aos alunos o encantamento pela linguagem poética, motivando, assim, a busca por novos textos, visto que é na relação lúdica e prazerosa do sujeito com o texto que se forma o leitor. Como já dizia o poeta: “Poesia é brincar com palavras/ como se brinca com bola, papagaio, pião.” (PAES, 1990). Nesse sentido, brincar de poesia é tão gostoso quanto nadar no rio, brincar de amarelinha, de jogar bola, de pique. Poesia é, portanto, um brinquedo com palavras, com os sons e sentidos que delas conseguimos extrair e sensações que experimentamos através delas. Brincar de poesia estimula a imaginação, nos permite sonhar e fantasiar. Enfim, ajuda-nos a ver o mundo de maneira mágica. É preciso, então, que as escolas abram passagem para a poesia, incentivando os alunos a brincar com ela. Que as ações em torno da poesia não deixem de cumprir a função lúdica que ela exerce. E que essa brincadeira seja feita pelo simples prazer de realizá-la.

Contudo, não devemos pensar que a função da atividade lúdica é apenas despertar o prazer, pois, à medida que brincamos com as palavras, somos surpreendidos com as emoções e sensações que em nós elas despertam. Poesia envolve, portanto, o uso estético das palavras, e a partir delas temos a possibilidade de criar e recriar novos sentidos, levando-nos a transformar o nosso olhar sobre os episódios da vida, e, sobretudo, sobre o nosso próprio eu.

Desse modo, ao brincar e jogar com as palavras, sons, ritmos e imagens dos poemas, os leitores não só estarão lidando com o aspecto lúdico da linguagem poética, mas também estarão conhecendo a si próprios. Ler um poema não envolve apenas a decodificação e interpretação das palavras, é preciso que o leitor a recrie no pensamento, vivencie as experiências que estão sendo apresentadas no texto, o que lhe possibilitará o esquecimento, ainda que por um curto momento, das dificuldades e inquietações de sua existência.

A leitura de poesia pode ainda provocar desafios a partir dos sentidos do texto e, sobretudo, instigar a participação do leitor, uma vez que são impelidos a mostrar também seus descontentamentos e sua maneira de pensar e agir. Mas, principalmente, “a poesia possibilita o prolongamento da capacidade de jogar, de inventar, de recriar a linguagem, de não cimentar a sensibilidade” (ALVES, 2007, p. 53). Nesse sentido, se pretendemos sensibilizar nossos alunos, devemos desenvolver leituras lúdicas de modo a retomar a espontaneidade dos jogos, estimulando a imaginação, a criatividade e a emoção.

Quando pensamos, em especial, no desenvolvimento da criatividade, acreditamos que é preciso fazer com que os alunos busquem, em meio ao poema, os vários sentidos presentes nele. É uma maneira de sensibilizá-los, mas, principalmente, de levá-los a brincar com os vários significados que podem ser extraídos a partir das marcas encontradas no texto.

Além do estrato semântico, é pertinente apontar outro elemento que facilita a sensibilização ao poema e que garante uma abordagem lúdica. Estamos falando do estrato fônico, pois não há quem permaneça indiferente e fechado diante da gama de sons e ritmos que conseguimos extrair a partir da leitura oral de um poema. Sobre esta questão, Silva (2000) nos lembra que:

O ludismo sonoro é um dos traços principais desse gênero. Podemos afirmar, então, que a oralidade é a porta de entrada para a criança manter contato com a poesia. O ritmo chama a sua atenção, toca a sua sensibilidade, produz um encantamento que certamente o conduzirá a novas leituras (SILVA, 2000, p. 91).

A oralidade é um convite à brincadeira e à criatividade, uma vez que o estrato fônico do poema desenvolve no leitor o encantamento pelo texto poético, constituindo-se, assim, em um elemento que facilita a sensibilidade e, sobretudo, que estabelece um elo entre leitor e poesia fazendo com que esta permaneça em sua vida. Para tanto, é necessário que o professor, mediador entre o leitor e a poesia, apresente-a de maneira adequada, ou seja, é imprescindível que leia a obra quantas vezes for necessário, antes da aula, até que encontre o ritmo certo, ou seja, o tom que o poema exige.

Por conseguinte, o jogo sonoro (rimas, aliterações, assonâncias, dentre outros) presente nos poemas, em especial na poesia do folclore, tem a facilidade de nos conquistar, de nos seduzir, pois nos possibilita brincar com o som das palavras.

Isso pode ser observado, nitidamente, ao escutarmos crianças cantarolando quadrinhas, parlendas, cirandas sem que isso lhes seja solicitado. Enfim, o fazem, repetidas vezes, por prazer.

É preciso estar ciente de que brincar de ler é necessário, que a leitura contribui no desenvolvimento da habilidade de aprender a pensar. Com essas reflexões acerca de práticas lúdicas de leitura, esperamos contribuir para uma maior aproximação entre leitor-poema. Que as salas de aula possam se encher de risos e sabores, que o brincar de ler se faça presente nas escolas e, sobretudo, ultrapasse seus muros, que o mundo possa ser lido e compreendido através da leitura.

Tendo, pois, como ponto de partida essas afirmações acerca da relação poesia e ensino, passamos, no capítulo seguinte, a relatar e refletir sobre uma experiência de leitura realizada com alunos do ensino fundamental.

CAPÍTULO III

VAMOS BRINCAR DE POESIA?

Convite

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
Como a água do rio
que é água sempre nova.
Como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

José Paulo Paes

4.1 A poesia ao rés do chão em *Eu Me Chamo Antônio*

A obra poética que fomentou esta pesquisa e que possibilitou aos alunos uma viagem lúdica rumo à leitura e, posteriormente, à produção de seus próprios textos poéticos foi *Eu Me Chamo Antônio* (2013), de Pedro Gabriel. Nessa obra, o autor apresenta um conjunto de dizeres poéticos aliados a desenhos e imagens diversas, os quais, produzidos em guardanapos, procuram trazer à tona a linguagem poética que está ao rés do chão.



Figura 2: Capa do livro *Eu me Chamo Antônio*

Nesse sentido, tais afirmações nos fazem recorrer a alguns questionamentos, tais como: Que universo temático é mais recorrente? Qual é a relação entre imagem e texto verbal? Quais experiências o autor apresenta? Quais recursos linguísticos foram utilizados em sua produção? Até que ponto esses recursos são essenciais à construção do efeito estético provocado pelas poesias? E por fim, o que há de especial em seus dizeres que lhe garante o status de poético? Tais questionamentos nortearam os passos dessa breve análise.

A princípio, o projeto estético de tal obra é constituído por textos poéticos que, acompanhados por traços e desenhos, demonstram que as imagens não são meras ilustrações, mas que unidos, um ao outro, completam o sentido do texto, conforme veremos nos guardanapos poéticos, a seguir.



Figura 3: Texto encontrado na página 63

Inicialmente, centralizamos nossa atenção no texto verbal, pois percebemos que o modo como as palavras foram grafadas deixa transparecer o vocábulo *fase* em detrimento à *frase*. Isso, em virtude da posição em que se encontra a letra *r*, a qual não lhe dá tanta visibilidade, o que significa que ela se torna mais nitida apenas em uma leitura mais atenta. Assim sendo, considerando que as escolhas feitas estão a serviço do significado que se pretende dar ao texto e o efeito provocado por tal escolha é que preferimos utilizar, em nossa interpretação, o sentido da palavra *fase*.

Tal vocábulo oferece ao texto um conjunto de significados, uma vez que a “fase difícil” citada na poesia pode indicar, por exemplo, que o eu-lírico está passando por uma dificuldade financeira, enfrentando uma grave doença ou a dor da perda de um ente querido, enfim, pode estar relacionada a uma infinidade de acontecimentos geradores de tristeza e que, portanto acarretam num momento delicado, ou seja, difícil de lidar.

Entretanto, a imagem presente no guardanapo poético oferece um significado especial a tal “fase”, visto que o desenho dos livros em uma estante juntamente com a imagem de um homem deitado em uma cama deixa transparecer que ele encontra-se em um consultório desabafando o que se passa em sua vida para alguém. Além disso, a figura de um coração aliada ao pranto em que se encontra o sujeito presente na imagem fortalece a ideia de que o eu-lírico está sofrendo por amor, o que significa que certamente houve o rompimento de uma relação afetiva. Em outras palavras, as imagens aliadas ao texto verbal indicam que o eu lírico está sentido a dor provocada pela separação do ser amado.

Um outro guardanapo poético que, assim como este, deixa transparecer o sentimento de dor causado pelo amor a um ente querido, é o seguinte:

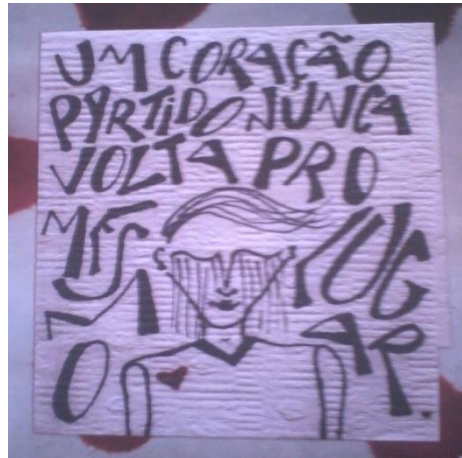


Figura 4: Texto encontrado a página 99

Diferentemente do texto anterior, no qual houve, conforme nossa leitura, um rompimento de laços afetivos, nesse, não necessariamente, houve separação, mas apenas uma grande decepção. De acordo com o texto verbal, o eu lírico se mostra muito decepcionado com o ser amado, deixando transparecer o sofrimento causado pelo ato e/ou palavras desferidas pelo ente querido.

Direcionando nossa atenção, especificamente, para um detalhe da imagem, ou seja, o coração desenhado no lado direito, enquanto que, o correto seria que estivesse presente no lado esquerdo, observamos que ele apenas repete o que está sendo falado no sentido literal do texto verbal. Acreditamos que essa repetição ocorreu, não por acaso, ou apenas para ilustrar, mas para reforçar a ideia de que o eu lírico está muito magoado com a pessoa amada.

Se observarmos a imagem por completo, vemos que a figura do indivíduo aliada ao texto verbal demonstra ainda mais quão intensa é a dor sentida pelo eu lírico e, por essa razão, encontra-se aos prantos.

A representação de um indivíduo a lacrimejar também pode ser observada no texto abaixo:

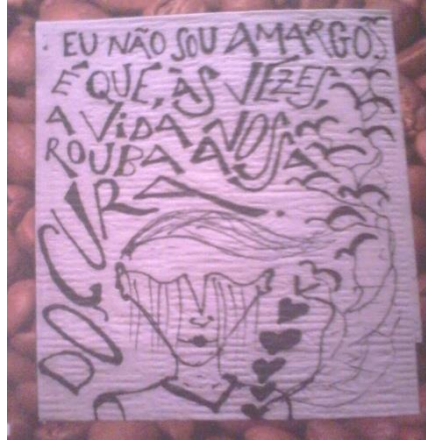


Figura 5: Texto encontrado na página 104

Conforme nossa leitura, o pranto observado nesse guardanapo poético não está relacionado, especificamente, a uma decepção amorosa como no texto anterior, mas a uma sucessão de acontecimentos que marcaram negativamente a vida do eu lírico. Estes acontecimentos foram os responsáveis pela mudança emocional provocada em sua vida. Essa mudança é corroborada pela oposição entre as palavras *amargo* e *doçura* presentes no texto, as quais metaforicamente representam a tristeza e a alegria. Ou seja, demonstram um ser que antes era alegre, mas, após várias decepções, passou a ser triste e amargurado.

Com relação ao texto não verbal, observamos que o desenho do indivíduo, a derramar-se em lágrimas, reforça ainda mais a ideia de quão intenso é o sofrimento em que se encontra o eu lírico da poesia. Observamos ainda que o desenho de vários corações, um acima do outro, acompanhados por pássaros em pleno voo, por sua vez, representa mais do que sua alegria indo embora, significa que sua capacidade de amar, de acreditar no próximo também foi afetada.

Diferentemente disso, no guardanapo poético que veremos a seguir, encontramos um teor mais positivo, no qual prevalece a esperança. Além disso, de antemão, vemos que se trata de um texto que envolve a temática amorosa. Isso é corroborado pela imagem de um ser, no qual se encontra em destaque o desenho de um coração.



Figura 6: Texto encontrado na página 80

Conforme nossa leitura, esse guardanapo poético apresenta duas possibilidades básicas de interpretação. Na primeira, percebemos que se trata de um texto bastante imagístico, visto que, ao lermos o texto verbal, aliando-o às imagens, conseguimos imaginar uma cena na qual se encontram duas pessoas: o ser que ama e o ser amado. Desse modo, a imagem dos degraus de acesso e da porta retoma o lugar onde eles estão presentes no momento, ou seja, dentro de uma casa. Além disso, vemos que as duas faces presentes no guardanapo poético representam os personagens envolvidos nessa cena.

Nesse momento, há o rompimento da relação afetiva entre eles. Quando o ser amado está prestes a sair, o ser que ama se dirige para ele e desfere as seguintes palavras: “Deixe a porta encostada para quando a saudade bater um pouco mais forte alguém possa entrar, ou sair”. Com essas palavras, deixa o aviso de que, embora aquele fosse um momento delicado, não iria desistir de ser feliz e a qualquer momento poderia esquecê-lo (la) e encontrar um novo amor. A imagem do ser com um coração em destaque reforça a ideia de que não está sendo um momento fácil para o eu lírico, mas que, em momento algum, irá perder a esperança.

Na segunda, possibilidade de interpretação, a mensagem veiculada no texto está se dirigindo diretamente ao leitor. Não a qualquer leitor, mas, especialmente, para aqueles que se reconhecem no texto. Por isso, encontramos duas faces no guardanapo poético, as quais simbolizam esses leitores. Mas, qual é a relação entre o texto verbal e o desenho de um ser, no qual lhe falta a cabeça? Essa ausência indica que ele representa cada um dos indivíduos que se sintam identificados.

A princípio, a nosso ver, a mensagem do texto está voltada para sujeitos que acabaram de romper uma relação amorosa e que necessitam ouvir palavras

positivas que os ajudem a superar essa fase delicada. Portanto, “deixar a porta encostada”, significa não desistir, não perder a esperança de ser feliz. Enfim, não permanecer preso à lembrança do ser amado que já não está presente em sua vida. É preciso seguir em frente, é preciso se permitir. Nesse caso, estabelecemos então, uma relação entre o desenho da porta e do coração, uma vez que essa porta já não seria de uma casa, mas do próprio coração.

Dessa forma, compreendemos o papel das imagens na construção do sentido dos textos apresentados, pois é através delas que nos deparamos diante de novas informações e/ou podemos confirmá-las. Enfim, elas são essenciais para a construção final do sentido do texto, uma vez que, são responsáveis pelo fornecimento das informações necessárias. Como pudemos ver, imagem e texto verbal não caminham sozinhos, mas lado a lado.

Constatamos também que, alguns guardanapos poéticos, apresentam intertextualidade em sua elaboração, pois trazem textos já existentes, mas que foram reescritos e incorporados dentro de um novo contexto. Como poderemos observar nos textos que seguem:



Figura 7: Texto encontrado na página 103

Trata-se de uma retomada e/ou releitura a um texto já existente que, nesse caso, é o seguinte provérbio: De grão em grão a galinha enche o papo. O texto original nos deixa o ensinamento de que devemos ter paciência, pois aos poucos conseguiremos conquistar o que almejamos.

Por outro lado, no guardanapo poético encontramos o texto: *De não em não o amor enche o saco*. Conforme nossa leitura, o vocábulo *não* metaforiza uma sucessão de recusas. Desse modo, se pensarmos em uma situação na qual alguém alimenta um forte sentimento por outra pessoa, cortejando-a por várias vezes e,

ainda assim, continua a ser recusado, depara-se com um momento em que não suporta mais viver nessa situação e deixa de nutrir o amor não correspondido. Nesse sentido, isso significa dizer que o amor que sentia pela pessoa amada acabou aos poucos, isto é, a cada recusa. Ou seja, amar exige reciprocidade e na ausência dessa, com o tempo, quem ama e não é correspondido pode deixar de demonstrar interesse e buscar outro objeto de desejo.

Mas, se pensarmos em outro significado para o vocábulo *não*, percebemos que ele também pode equivaler à palavra brigas. Quanto à expressão “encher o saco”, sabemos que é a forma popular de dizer que algo causou aborrecimento. Nesse caso, chegamos à conclusão de que tal expressão pode significar rompimento. Unindo as ideias temos, então, a seguinte interpretação: à medida que as brigas e os desentendimentos ocorrem em uma relação amorosa, o amor que um tem pelo outro inevitavelmente chega ao fim, o que pode levar ao rompimento. Portanto, assim como diz o texto original, é aos poucos que se chega a um resultado final.

Destacamos ainda que o autor buscou, por meio da releitura de provérbios, apresentar a temática amorosa. Como foi possível verificar no texto anterior, bem como no texto que vemos a seguir.

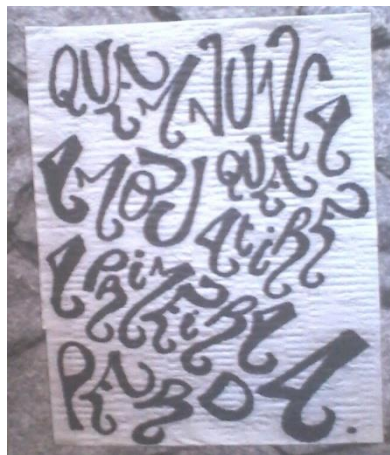


Figura 8: Texto encontrado na página 49

Nesse texto, podemos observar que houve a releitura do seguinte provérbio: “quem nunca errou que atire a primeira pedra”. Muitas vezes, nós seres humanos costumamos julgar o próximo, mas esquecemos que também cometemos erros. Desse modo, o texto original deixa-nos o ensinamento de que é preciso refletir,

olharmos para nos próprios e deixarmos de condenar os outros como se fôssemos perfeitos. Afinal, quem nunca errou?

Por outro lado, no guardanapo poético nos deparamos com o texto: *Quem nunca amou que atire a primeira perda*. Encontramos, então, duas possibilidades básicas de interpretação: a primeira deixa-nos a lição de que vale a pena amar. A segunda ensina-nos que não devemos condenar os atos cometidos por amor, pois é um sentimento que exige, na maioria das vezes, a renúncia de algumas coisas.

Colocando a miúdos, na nossa primeira interpretação, entendemos que quem nunca amou aglomera consigo um conjunto de momentos e de sentimentos que deixou de viver e de sentir. Enfim, quem nunca se permitiu ser arrebatado por esse sentimento perdeu muito mais do que quem já conheceu os prazeres e lamúrias possibilitadas pelo amor.

Contudo, se considerarmos que a releitura manteve a essência do provérbio original, chegaremos à interpretação de que não devemos julgar os sacrifícios que são feitos por amor. Em outras palavras, muitas vezes, nós costumamos julgar as atitudes tomadas por aqueles que amam, mas esquecemos que, em algum momento, nas nossas vidas também cometemos alguma loucura por amor. Afinal, quem nunca renunciou algo só para estar perto da pessoa amada?

Percebemos, então, que na obra predomina, dentre outros temas, a evocação ao amor, dando voz ao sentimento que ao mesmo tempo liberta e aprisiona, alegre e entristece. Além disso, em suas páginas, o amor é tratado com muita sensibilidade, tornando, assim, experiências singulares em universais, o que facilita a aproximação do leitor, pois faz com que ele se sinta reconhecido. Essa constatação pôde ser verificada na maioria dos textos que apresentamos.

Além disso, pudemos constatar, a partir dos textos apresentados, que, em seu conjunto, a obra mantém um forte vínculo com a ludicidade. Essa característica também pode ser observada no texto que veremos adiante:



Figura 9: Texto encontrado na página 112

Nesse guardanapo poético, encontramos o texto: *Reviravolta revolta vira*. Percebemos, então, que há a repetição de palavras com sons semelhantes capazes de travar a língua se realizarmos uma leitura oral e rápida. Desse modo, esse jogo sonoro faz com que se assemelhe a um trava-língua. Notamos também, que há uma brincadeira na disposição das palavras, pois foram distribuídas em forma de círculo, promovendo, assim, um efeito estético lúdico.

Com base no que foi apresentado, consideramos que essa obra poética guarda em suas páginas um projeto estético bem elaborado e perfeito para o deleite daqueles que procuram uma leitura prazerosa. Além disso, acreditamos que sua abordagem em sala de aula pode se tornar significativa, uma vez que, se bem trabalhado, poderá despertar a criatividade dos alunos, bem como o gosto pela leitura literária.

4.2 Um convite ao amor e à criatividade: a produção de guardanapos poéticos pelos alunos

Passamos, agora, a apresentar as nossas ações na escola e os resultados alcançados, antes, porém, de expor as produções elaboradas pelos alunos, refletimos acerca das leituras que a eles foram oferecidas antes da produção efetiva dos guardanapos poéticos.

Como mencionamos no primeiro capítulo, decidimos, durante essa experiência, realizar a leitura de um conjunto de poemas que levassem os alunos, não somente, a refletir acerca da temática amorosa, mas também, possibilitar-lhes a

vivência de diferentes experiências através da leitura dos textos. Acreditamos, pois, que a poesia

possibilita ao leitor uma série de vivências: o desenvolvimento da cognição promovido, por exemplo, nas adivinhas e na ludicidade pelo jogo das palavras; a afetividade presente nas poesias que falam de amor e despertam para a emoção e para o sentimento; a construção da identidade na medida em que permite a relação com o outro, conhecendo-o e querendo saber quem ele é. (TAVARES, 2007, p. 14).

No nosso caso, optamos por proporcionar aos nossos alunos, por meio da leitura dos poemas, experiências relacionadas à afetividade, despertando-lhes diferentes emoções e sentimentos. Acreditamos, então, que a literatura, em especial, a poesia, oferece condições para que desenvolvam a prática leitora de modo significativo e, sobretudo, possibilita uma prática afetiva de leitura, levando-os a ampliar sua visão sobre o mundo e sobre si próprios.

Iniciamos, pois, com a leitura de um poema, do qual gostamos muito e que conta a história de um amor que transcendeu até mesmo a morte, a partir de um casal de fantasmas. Trata-se de “O noivado do sepulcro” de Soares de Passos, o qual integra a segunda geração do romantismo português, o ultra-romantismo. Nesse poema, encontram-se as principais características do ultra-romantismo: a relação de amor e morte, o ambiente fantasmagórico, o clima noturno, entre tantos outros. Encontra-se, ainda, a idealização da morte como cura para a alma.

Ao final da leitura, percebemos que não houve, por parte dos alunos, dificuldade no entendimento da história que é contada no poema. Em resumo, se passa o seguinte: no meio da noite, um fantasma se levanta de seu túmulo e fica a lamentar-se quanto à incerteza do amor de sua amada: “*Por que atraíças, desleal, mentida,/ O amor eterno que te ouvi jurar?*” Eis que de repente, ouve sua voz, dizendo-lhe que não havia quebrado a promessa de amor eterno: “*Não, Não perdeste meu amor jurado:/ Vês este peito? Reina a morte aqui.../ É já sem forças, ai de mim, gelado,/ mas ainda pulsa com amor por ti.*” No final, os dois ficam juntos para sempre. Esses são os dois últimos versos do poema, os quais apresentam o desfecho dessa linda história de amor: “*Dois esqueletos, um ou outro unido,/ foram achados num sepulcro só.*”

Além disso, os alunos conseguiram relacionar esse poema a outro texto que conheciam: a história de Romeu e Julieta, pois ambos os textos apresentam um

enredo marcado por uma forte relação afetiva entre um homem e uma mulher e cercada por juras de amor eterno e pela morte.

Pensando em como motivá-los, é que, antes de iniciarmos a leitura efetiva dos demais poemas, decidimos realizar o *jogo da memória poética*. Esta atividade, aos moldes do jogo tradicional, contém várias fichas, desse modo, os jogadores devem encontrar aquelas que formam um par. Nesse jogo, cada ficha contém um trecho de um poema, portanto não há cartas iguais, mas, sim, uma que unida à outra formam um texto:



Figura 10: Fichas utilizadas no jogo da memória poética

Acreditamos, pois, que é necessário o planejamento de atividades lúdicas que possam motivar os alunos para todas as etapas de qualquer intervenção pedagógica, pois, como orienta Cosson (2006), a realização de atividades prévias de motivação pode despertar a atenção dos alunos para o que vai ser realizado posteriormente, visto que a motivação possibilita a introdução dos conteúdos de maneira prazerosa e interativa em sala de aula.

A princípio, os alunos demonstraram bastante interesse pela atividade e logo cumpriram com o que lhes foi solicitado, ou seja, depois que entregamos as fichas a eles. Rapidamente, um deles iniciou a leitura, em voz alta, do trecho do texto que lhe foi entregue. Em seguida, o aluno que continha a outra parte do poema se manifestava, completando, assim, o texto. Esse procedimento foi seguido pelos alunos até que todos os poemas foram devidamente completados. Percebemos, nesse momento, que eles não conheciam os textos, pois erraram algumas vezes, antes de conseguir encontrar todos os pares. Com essa atividade lúdica, além de motivá-los para a leitura efetiva dos poemas, foi possível também aprimorar a competência leitora deles, uma vez que foi necessário encontrar, em meio às fichas,

nas quais constavam apenas textos incompletos, os pares que unidos completavam o poema.

Após essa atividade lúdica, quando passamos a interpretar juntamente com os alunos os poemas lidos no momento anterior, percebemos que estavam um pouco tímidos, mas aos poucos foram respondendo as perguntas que a eles foram feitas.

O primeiro poema lido foi “Soneto de Fidelidade” de Vinícius de Moraes. A fim de aprofundarmos a leitura, fizemos algumas perguntas orais que nortearam a interpretação do texto. Iniciamos, pois, com uma sondagem sobre o título do poema, para tanto fizemos as perguntas: *O que significa fidelidade? Que palavras no texto remetem à fidelidade?* Os alunos responderam que *fidelidade significa viver junto, sem enganar o outro*. As palavras do texto que remetem a fidelidade, segundo eles, são: *atento, zelo, louvor, imortal e infinito*. Ao realizarmos a seguinte pergunta: *No verso “Quem sabe a solidão, fim de quem ama”, de qual forma o amor está sendo apresentado?* Uma das respostas que obtivemos foi a seguinte: *O amor é algo negativo, pois sempre leva ao sofrimento*. Como exemplo, trazemos outra pergunta realizada: *Quais são as interpretações possíveis para os dois últimos versos: “Que não seja imortal, posto que é chama / Mas que seja infinito enquanto dure.”?* Entre as respostas, trazemos esta como exemplo: *O amor é uma chama que a qualquer momento pode se apagar, mas enquanto durar deve ser intenso, verdadeiro, fiel*.

O segundo poema lido foi “Bilhete” de Mário Quintana. Após a leitura, fomos surpreendidos com a aversão dos alunos diante de tal texto, pois não manifestaram entusiasmo por ele, pelo contrário, alegaram falta de sentido. A seguir, trazemos algumas falas dos alunos: *Como assim, “Não o grites de cima dos telhados”? Esse poema não tem sentido! Esse homem é muito grosso, como ele pede para sua amada deixá-lo em paz?* Para mudarmos essa situação e acabarmos com a indiferença dos alunos diante de tal poema fizemos as seguintes perguntas: *O que é um bilhete? O poema apresenta alguma característica de um bilhete?* A partir de tais perguntas, os alunos começaram a refletir acerca do poema e compreender seu sentido. Perceberam, então, que ele apresenta fortes características de um bilhete, pois, segundo os alunos, trata-se de um texto curto direcionado a uma pessoa especial.

Com o intuito de aprofundarmos a leitura deste poema, perguntamos aos alunos: *Que efeito causa as palavras empregadas no diminutivo “baixinho”,*

“Passarinhos”, e “devagarinho”? Segundo eles, causa um efeito mais bonito, o que não ocorreria se tivesse utilizado, por exemplo, as palavras: pássaros, baixo ou devagarão. Em seguida, fizemos outra pergunta: Que lição podemos tirar do verso “que a vida é breve, e o amor mais breve ainda...”? Nesse momento, obtivemos a seguinte resposta: Assim como a vida, o amor, a qualquer momento, pode se acabar. Devemos ser discretos quando amamos alguém, ou seja, não espalhar para todo mundo, pois, quando a relação amorosa termina, fica apenas a frustração.

Buscando relacionar este poema com a atualidade, fizemos a seguinte pergunta: *Atualmente as pessoas costumam amar baixinho? Não, pois quando estão namorando, costumam compartilhar isso, principalmente, nas redes sociais.* Esta resposta foi unanimidade entre os alunos. Com a intenção de prolongar esta discussão, finalizamos com a pergunta: *Esta forma de amar aproxima ou afasta o ente amado?* Um dos alunos nos respondeu o seguinte: *afasta, pois as pessoas não gostam de indivíduos tão fáceis.*

A discussão desse poema rendeu um longo tempo e o que antes, para eles, parecia não ter sentido, ao final, foi o texto de que mais gostaram, o que os levaram a fazer referência a ele durante a interpretação dos demais poemas. Apesar disso, consideramos que a nossa atuação foi essencial na construção do sentido do texto. A mediação do professor entre o aluno e o texto literário pode se mostrar bastante reveladora, pois, caso o aluno não consiga interpretar o texto por si próprio, é preciso que o professor lhe ajude em tal processo. De acordo com a perspectiva de Colomer (2007):

[...] se pensamos em [...] aspectos do prazer, tal como aquele obtido ao fim de um esforço para descobrir o sentido de alguma coisa que parecia não tê-lo, que não o tinha de forma evidente ou que o tinha em diferentes níveis de profundidade, então os alunos precisam ser encorajados por alguém que lhes ajude de forma continuada para que realizem essas descobertas. (COLOMER, 2007, p. 44).

Essa mediação do professor é algo importante na formação de leitores, uma vez que a interação entre o texto literário e o leitor oferece a este a capacidade de ampliar suas expectativas de leitura e de desenvolver sua habilidade interpretativa, ao construir o sentido do texto.

O próximo poema lido foi “Soneto de separação” de Vinícius de Moraes. Aliás, iniciamos a interpretação desse texto com a seguinte pergunta: *O que sugere o título “Soneto de separação”?* Um dos alunos respondeu que se refere ao término de uma

relação amorosa. Em seguida, perguntamos a eles: *Quais palavras do poema remetem a separação?* Apresentaram, então, as seguintes palavras como resposta: *Pranto, espanto, drama, triste, sozinho, distante*. Verticalizando nossa atenção para o texto em si e, não mais para o título, perguntamos aos alunos: *Quais são as interpretações possíveis para os versos: “De repente do riso fez-se o pranto / Silencioso e branco como a bruma”?* Obtivemos esta resposta: *Riso, significa os momentos alegres que passaram, enquanto estavam juntos, porém, após a separação só restou a tristeza*. Quando indagados sobre o sentido do vocábulo *espuma*, presente no terceiro verso, responderam que, no contexto do poema, *espuma*, significa *saudade*.

Continuamos, então, com a seguinte pergunta: *Que imagem suscita a expressão “das mãos espalmadas fez-se o espanto”?* Entre as respostas apresentadas pelos alunos, trazemos esta como exemplo: *Quando pensamos em mãos espalmadas é possível imaginar duas pessoas de mãos dadas, o que significa a união, mas quando pensamos em espanto, logo imaginamos a cena de um adeus, o momento de despedida final*. Aproveitamos, então, o ensejo para citar as seguintes palavras de Cademartori (2012):

quando empregadas poeticamente, as palavras evocam tal abundância de ideias e de sentimentos que, se comparadas à função que cumprem em outras formas de linguagem, podem ser consideradas imagísticas. Na poesia, a palavra está sempre orientada para algo não explícito. (CADEMARTORI, 2012, p. 103)

É, portanto, essa característica que permite leituras plurais. Nesse viés, acreditamos que o professor deve instigar os alunos a tecerem a sua própria interpretação, mas, ao mesmo tempo, deve apontar que nem tudo é válido, pois, apesar da pluralidade de sentidos, as interpretações devem seguir as pistas oferecidas pelo texto. E o bom leitor é aquele que não só desvenda essas pistas, mas, também, descobre os sentidos que elas potencializam.

Procurando verificar, em meio ao estrato semântico do texto, as várias possibilidades de leitura, perguntamos, então: *Quais são as interpretações possíveis para os versos: “E das bocas unidas fez-se a espuma / E das mãos espalmadas fez-se o espanto. / De repente da calma fez-se o vento / Que dos olhos desfez a última chama / E da paixão fez-se o pressentimento / E do momento imóvel fez-se o drama.”?* Como podemos perceber, tais versos são formados por situações opostas,

as quais representam os sentimentos vivenciados pelo eu lírico do poema, enquanto mantinha uma relação amorosa com o ser amado e após a separação. Conforme os alunos, “bocas unidas” significa beijo, mãos espalmadas significa mãos unidas, portanto dos momentos felizes de união, fez-se apenas a saudade, a desunião, a tristeza.

Como falamos anteriormente, há no poema uma constante utilização de palavras opostas, com o intuito de saber o que os alunos pensam sobre isso, perguntamos, então, a eles que sentido essa oposição expressa. Segundo eles, isso serviu para mostrar a intensidade dos sentimentos vivenciados pelo eu lírico do poema, ou seja, o quão era feliz, enquanto mantinha uma relação amorosa com a pessoa amada, e o quanto está sofrendo, devido ao rompimento. Ao final, perguntamos a eles: *Por que a expressão “de repente” é repetida várias vezes?* Para os alunos, essa repetição serviu para mostrar que a separação entre o ser amado e o ser que ama aconteceu “do nada”, ou seja, repentinamente.

Finalizamos, então, esse momento, com a leitura de “As sem-razões do amor” de Drummond. A primeira pergunta deteve-se, especialmente, ao título do poema: *O que sugere o título: As sem razões do amor?* Um dos alunos apresentou a seguinte resposta: *O amor acontece sem motivos.* Prosseguimos, então, com esta pergunta: *Como vocês interpretam os versos: “Amor é estado de graça / E com amor não se paga”?* Conforme os alunos, tais versos, dizem-nos que o amor não é um sentimento recíproco. Ainda com o intuito de levá-los a refletir sobre o poema, perguntamos também: *Quais são as interpretações possíveis para os versos: “É semeado no vento, / na cachoeira, no eclipse”?* Para os alunos, esses versos mostram-nos que o amor acontece de repente, sem motivos.

Verticalizando nossa atenção, especialmente, para a temática abordada no poema, fizemos a seguinte pergunta: *Que definição de amor está presente nos versos: “Eu te amo porque não amo/ Bastante ou demais a mim.”* Os alunos não conseguiram responder, exatamente, a pergunta feita, mas, um deles apresentou-nos esta fala: *Para amar alguém, é preciso se amar primeiro.* Continuamos, então, com outra pergunta: *Por que o amor é considerado primo da morte?* Uma das alunas, disse-nos o seguinte: *Porque quando o amor não é correspondido, a pessoa morre por dentro. Perde a alegria de viver.* Perguntamos ainda: *Por que o amor consegue vencer, até mesmo, a morte?* Como exemplo, trazemos esta resposta: *Só sabemos se amamos, realmente, uma pessoa depois que a perdemos.* A última

indagação feita foi esta: *A leitura do poema confirmou as expectativas antecipadas pelo título?* Disseram-nos, então, que *sim, porque o amor acontece sem motivos. Não conseguimos explicar o motivo, pelo qual amamos alguém.*

Ora, é preciso, pois, oferecer aos alunos um conjunto de leituras que possibilitem a eles uma série de aprendizados. Nesse caso, não há como negar o caráter formador da poesia:

A educação em consonância com as necessidades do mundo de hoje, com suas múltiplas solicitações, requer indivíduos criadores, e só haverá criação quando houver educação para a sensibilidade e para a imaginação. E a poesia em muito contribuirá porque, como texto na sala de aula, estimulará a inteligência, educará a sensibilidade, incentivará a criatividade e elevará espírito dessa nova geração pelo contato e pela apreciação de valores. (TAVARES, 2007, p. 134)

Para tanto, é necessário tirar o poema da marginalidade em sala de aula e oferecer, aos alunos, leituras desafiadoras que estimulem sua criatividade, sensibilidade e poder de imaginação.

Acreditamos que a leitura dos poemas correspondeu às expectativas dos alunos, pois todos gostaram dos textos, ou seja, não se mostraram avessos às leituras realizadas. Além disso, a nosso ver, eles assumiram, durante essa experiência, a função de leitores atentos, pois conseguiram identificar as marcas oferecidas pelo texto que auxiliaram na construção das possíveis interpretações.

No momento seguinte, quando pedimos aos alunos que escolhessem alguns versos dos poemas lidos em sala de aula para transcrevê-los em um guardanapo, notamos que a maioria deles não deu muita importância a esta atividade, pois apenas alguns cumpriram com o que lhes foi solicitado. Além disso, não quiseram apresentar, aos demais colegas, os versos escolhidos por eles, muito menos falaram o que motivou a escolha. Entretanto, acreditamos que um dos nossos objetivos, ao propor esta atividade, foi atingido, uma vez que conseguimos causar, certo estranhamento, nos alunos, como poderemos observar na seguinte fala: *Professora, eu posso fazer isso numa folha normal, ou tem que ser no guardanapo mesmo?* Um dos nossos objetivos, portanto, foi propiciar aos alunos uma experiência de estranhamento ante o suporte, no qual o trecho do poema, escolhido por eles, devia ser escrito.

São poucos, portanto, os registros que temos de tais produções, algumas delas são as que veremos a seguir:

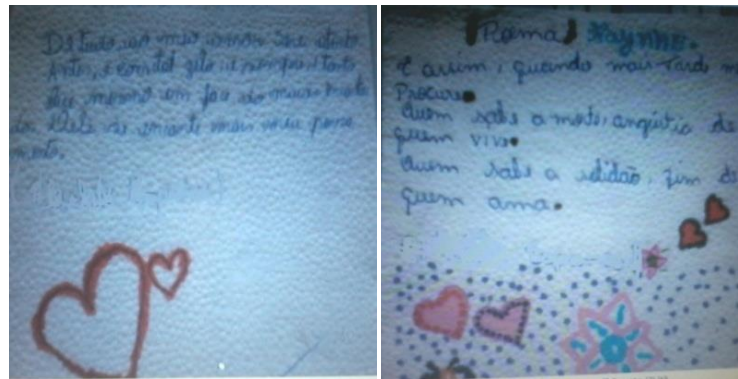


Figura 11: Produções dos alunos

Como podemos observar, houve, nessas produções, a transcrição de trechos do poema “Soneto de fidelidade” de Vinícius de Moraes. No guardanapo à esquerda, consta o início do referido poema, à direita, está a terceira estrofe do texto.

Faz-se importante mencionarmos, aqui, que, até então, os alunos não conheciam a produção de poesias em guardanapo, pois em momento algum, durante essa atividade, falaram que já tinham visto algo parecido. Enfim, não fizeram nenhum comentário sobre o suporte, muito menos nos indagaram sobre o motivo pelo qual pedimos a eles que transcrevessem os versos nos guardanapos.

Diante da indiferença dos alunos, ficamos nos perguntando, então, se a continuação dessa atividade realmente valeu a pena, ou se poderia, muito bem, ter sido eliminada. Contudo, vimos que o que antes parecia não ter sentido, mais tarde, veio despertar a curiosidade deles. Isso significa, portanto, que obtivemos algum resultado com tal atividade. Um pouco mais à frente explicamos o que ocorreu após a transcrição dos poemas nos guardanapos.

Antes de iniciarmos a leitura efetiva de *Eu me chamo Antônio*, de Pedro Gabriel, sentimos a necessidade de levar os alunos a discutir sobre poesia. Algumas das perguntas que fizemos a eles foram as seguintes: O que é poesia?; Quem a produz?; e Com que objetivos é produzida?. Os alunos não conseguiram responder a primeira pergunta. Quanto à segunda, disseram que era o poeta e, a terceira; afirmaram que o poeta produz poesia para expressar seus sentimentos.

Embora os discentes não tenham conseguido responder a primeira pergunta explicitamente, a partir das respostas apresentadas por eles, percebemos, pois, que ainda estão muito ligados ao conceito tradicional de poesia, uma vez que, de acordo com essa concepção, poesia se restringe a um conjunto de poemas. Ainda segundo

essa visão, o poeta produz poemas para expressar seus sentimentos. No entanto, seguindo um viés que rompe com essa concepção tradicional, poesia é tudo aquilo que nos encanta, que desperta nossos sentimentos.

Algumas definições sobre o termo poesia podem ser encontradas nas afirmações propostas por Bordini (1986):

É usualmente entendido em dois sentidos: 1) conjunto de poemas produzidos por um autor, escola literária, ou pertencente a uma literatura nacional; 2) efeito estético que pode ocorrer em narrativas ou poemas (ou quaisquer formas artísticas não-verbais) em que, pelo trabalho do signo e sua consequente evidênciação, o receptor identifica a presença do Ser em plenitude intuitiva, não necessitando da mediação racional (BORDINI, 1986, p. 69).

Segundo a autora, existem, pois, dois significados para a palavra poesia: um deles seria o mais tradicional e, conseqüentemente, mais propagado, o outro é o que leva em consideração o efeito estético presente nas mais diversas formas de textos, inclusive, naqueles não verbais e, não necessariamente, somente em poemas. Nesse viés, existem, portanto, diversos tipos de manifestações poéticas.

Conforme mencionamos no primeiro capítulo, como o livro que propomos trabalhar rompe com certa ideia tradicional de poesia, essa discussão visou preparar os alunos para o momento seguinte: a leitura efetiva de *Eu me chamo Antônio*. A apresentação dos guardanapos poéticos se deu através da projeção em *datashow*. Para tanto, foi preciso deixarmos a sala de aula e nos dirigirmos a outro espaço, lá os alunos ficaram todos sentados ao chão. Quando falamos que se tratava da produção de poesia em guardanapos, eles ficaram bastante curiosos e se aproximaram, ainda mais, da parede onde, posteriormente, iríamos projetar os textos. Aliás, quando iniciamos a projeção, nenhum dos alunos se manteve disperso, ou seja, todos pararam para olhar, inclusive a professora colaboradora. Ela não saía da sala de aula durante nossas intervenções, porém não interferia, ficava sempre resolvendo aspectos pessoais. Entretanto, nesse momento, até ela parou o que estava fazendo para olhar os guardanapos poéticos. Enfim, não houve quem permanecesse indiferente à leitura realizada.

Durante essa aula, houve uma participação bem expressiva, por parte dos alunos, pois não foi preciso pedir que eles lessem os textos, em voz alta, eles fizeram isso espontaneamente. Da mesma forma, discutiram os textos, apontaram os detalhes e a relação dos desenhos com os textos verbais. Enfim, essa foi, sem

sombra de dúvida, a primeira aula em que eles mais interagiram e mais participaram. Durante a leitura dos poemas, obtivemos uma boa participação, mas essa esteve centrada, especialmente, em alguns alunos e, não na turma inteira, como ocorreu nesse momento.

Como a maioria dos guardanapos poéticos selecionados para a exposição em sala de aula apresentava a temática amorosa, gerou-se, durante a leitura, uma discussão acerca das relações afetivas. Desse modo, foi-nos bastante gratificante, quando no final da aula, uma das alunas nos procurou e disse que havíamos falado tudo o que se passava em sua vida. Então, a partir disso, percebemos o quanto aproximamos o tema à realidade dos alunos, levando-os a se reconhecer nos textos lidos.

Se o trabalho com a leitura de poesia for feito a partir de um conjunto de ações bem planejadas, poderemos passar a outra etapa em que os alunos de leitores poderão passar a produtores de poesia. A leitura, portanto, deve anteceder toda e qualquer prática de escrita. Em outras palavras, a formação de um sujeito que domine a habilidade de escrita requer que, antes, haja um trabalho relevante de leitura que habilite a formação de um sujeito leitor.

Passada essa fase de leituras, no encontro seguinte, solicitamos, então, aos alunos a elaboração de textos concisos, os quais podiam estar relacionados à temática amorosa. Percebemos que não houve resistência no cumprimento de tal atividade, pois logo iniciaram a produção dos textos. Cremos que isso se deve ao tema proposto, uma vez que eles demonstram bastante interesse por ele. Associado a isso, o lúdico, dado sua característica motivacional, também ofereceu uma forte contribuição, pois o jogo entre palavras, traços e ilustrações gerou uma perspectiva lúdica no processo de tal produção, o que despertou o interesse dos alunos diminuindo, assim, a indiferença deles pela prática de escrita.

Logo, a produção dos textos não foi vista, por eles, como uma atividade enfadonha, pois, muitas vezes, quando a escrita é apresentada aos alunos tem sempre um mesmo contexto que é o escolar, carregado de pressão. Contrapondo-se a tal realidade, nossa proposta de produção textual visou trazer a ludicidade para a sala de aula, o que os motivou a concluírem a confecção dos guardanapos em suas próprias casas, ou seja, não esperaram o encontro seguinte para dar continuidade a tal confecção. É preciso, portanto, fazer com que o ato de escrever não se torne, para os alunos, “sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso, mas que

evoque, em vez disso, projetos realizados graças à escrita [...]” (JOLIBERT, 1994, p. 16).

Entretanto, com relação à reescrita, podemos, assim, dizer que sofremos alguns atropelos, pois alguns alunos faltaram no encontro dedicado a tal atividade. Com isso, não conseguimos orientá-los nesse processo, isto é, algumas produções não passaram da primeira versão. Quanto aos que estavam presentes, orientamos, não, apenas no processo de reescrita dos textos verbais, mas, também, nos textos não verbais. Atuamos, então, como facilitadores da coerência do texto.

Com isso, pudemos chamar a atenção deles para a importância do processo de reescrita, alegando que um texto não é um produto acabado, ou seja, por melhor que esteja, sempre é possível modificá-lo, e que reescrever é uma das várias facetas do ato de escrever: “as reescritas correspondem, a cada vez, a um aprofundamento do trabalho de elaboração do texto, a uma etapa do encaixamento” (JOLIBERT, 1994, p. 47). Após a reescrita, pedimos aos alunos que lessem, em voz alta, os textos elaborados e mostrassem para a turma os guardanapos confeccionados, para que os demais pudessem ver suas produções finais.

Passamos, a seguir, a expor os guardanapos poéticos confeccionados pelos alunos. Contudo, não apresentamos todas as produções, mas apenas as que, por nós, foram selecionadas. Isso não significa que primamos por trazer as piores, ou as melhores, mas aquelas que nos renderiam comentários interessantes. No corpo do trabalho, optamos por identificar cada aluno apenas pelo seu primeiro nome.

Iniciamos, pois, expondo os textos que não passaram pelo processo de reescrita. Eis, então, a produção da aluna Roberta:

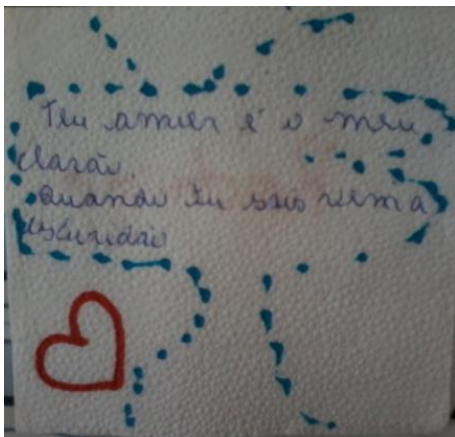


Figura 12: Texto produzido pela aluna Roberta

O amor é simples e igual ao sonho
 Com o infinito da luz do amor, o
 amor é possível amar a pessoa que
 ama e como o primeiro beijo olhar
 para ela mas quer sempre ela do
 seu lado.
 O amor é lindo e sincero.

Como podemos observar, esse texto é composto por um amontoado de frases isoladas e um tanto desorganizadas, pela falta de clareza e de concisão e, pela repetição desnecessária e cansativa de algumas palavras, como, por exemplo: do substantivo amor e do pronome ela. Nesse caso, a aluna deveria ser orientada a reescrevê-lo a fim de eliminar as repetições, apresentar coesão, concisão, bem como as significações desejadas. Além disso, deveria pensar em desenhos ou traços que pudessem ilustrar o texto. Isso mostra, portanto, a importância da reescrita, pois se tivéssemos a oportunidade de orientá-la, muito possivelmente, alcançaríamos um resultado satisfatório.

Como exemplo, trazemos outro texto que também não foi reescrito:



Teu amor é o meu clarão.
Quando tu saís vens a escuridão.

Figura 13: Texto produzido pelo aluno Rodrigo

A nosso ver, o texto verbal está bem produzido, isto é, não há o que reescrever nele. Percebemos o uso de antítese pela oposição entre clarão/escuridão. Além disso, o aluno preocupou-se também em apresentar sonoridade ao texto e o fez, através da rima, entre as palavras citadas anteriormente.

Contudo, vemos que não há uma relação entre texto verbal e não verbal. Isso não significa, pois, que discordamos da imagem do coração, mas, sim, da árvore. Afinal, qual é a relação entre ela e o restante do texto? Nesse caso, devíamos levar o aluno Rodrigo a refletir acerca das imagens para que ele chegasse a um resultado, em que elas tivessem uma melhor ligação com o texto verbal. Portanto, o foco da reescrita seria, necessariamente, no texto não verbal.

Durante essa produção textual, percebemos que alguns alunos estão acostumados com uma prática de escrita em que precisam apenas copiar algo, sem que lhes seja necessário lançar um olhar crítico, e/ou criativo, diante do texto que estão escrevendo. Em outras palavras, não compreendem a escrita como um processo de construção de sentidos, pois, alguns, apenas copiaram textos já existentes. Um exemplo é o texto de Thayná que vemos a seguir:

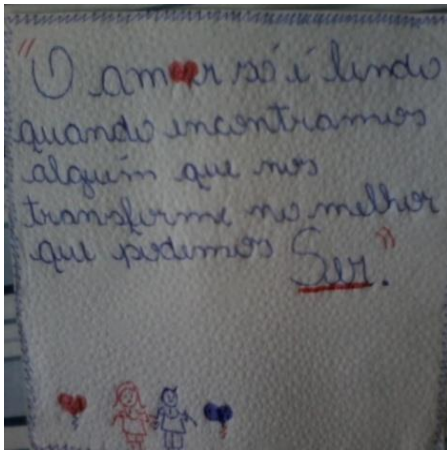


Figura 14: Texto produzido pela aluna Thayná

O amor só é lindo quando encontramos alguém que nos transforme no melhor que podemos ser.

Inicialmente, quando vimos a produção da aluna Thayná achamos que estava bem produzida, mas, depois, percebemos que se tratava da cópia de um texto disponível na Internet. Portanto, ela deveria ter sido orientada a produzir um texto de sua própria autoria, mas, infelizmente isso não foi possível, devido aos atropelos ocorridos durante essa experiência.

Abaixo, reproduz-se o trabalho do aluno Ickson:

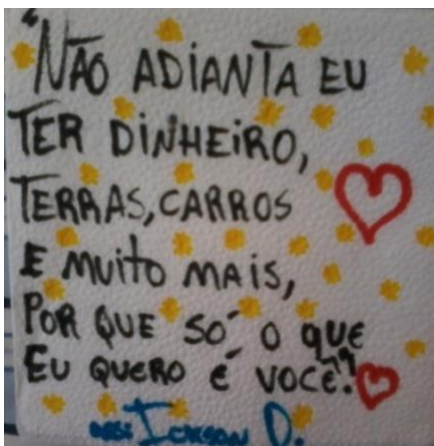


Figura 15: Texto produzido pelo aluno Ickson

Não adianta eu ter dinheiro, terras, carros e muito mais, por que só o que eu quero é você.

Quando lemos esse texto, achamos que não precisava de reescrita, mas, depois, refletindo com mais calma, percebemos que há algumas marcas de oralidade, tais como a repetição de palavras e o pouco conhecimento de convenções ortográficas. Enfim, há a repetição do pronome eu e uso inadequado do porquê, uma vez que a construção gramatical do texto exigia que fosse grafado junto e, não, separado.

Por outro lado, acreditamos que um professor tradicional veria apenas esses problemas de ordem linguística e esqueceria que o aluno se esforçou para expressar certo sentimento amoroso. Para nós, os acertos desse texto têm uma maior relevância, pois, como podemos observar, o aluno dialoga, a partir de seu horizonte de expectativa, com os textos que foram trabalhados em sala de aula antes, isto é, apresenta uma experiência relacionada ao amor. De acordo com as palavras do aluno, quando se ama, riqueza e bens materiais não substituem a necessidade de estar ao lado do ser amado. O aluno se valeu, ainda, da imagem de corações para ilustrar a temática abordada no texto.

Diante disso, os acertos desse texto ganham uma maior relevância em relação aos problemas de ordem linguística, é preciso, pois, valorizar a criatividade do aluno. Além disso, embora esses detalhes tenham passado despercebidos, como pudemos ver, não interferiram no significado oferecido ao texto.

Isso também pode ser observado no texto do aluno Lucas:

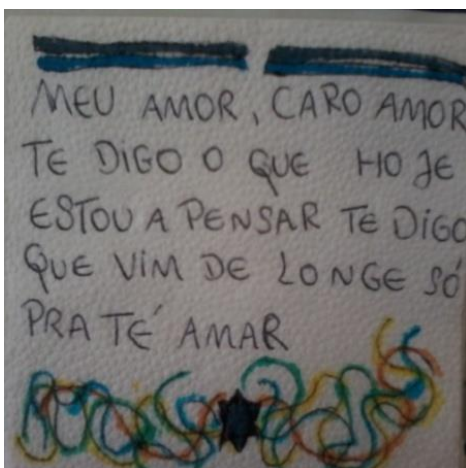


Figura 16: Texto produzido pelo aluno Lucas

<p>Meu amor, caro amor te digo o que hoje estou a pensar te digo que vim de longe só pra té amar</p>

Nesse texto, também encontramos algumas marcas de oralidade, tais como o pouco conhecimento de convenções ortográficas e a ausência de pontuação. Entretanto, assim como no texto anterior, acreditamos que tais desvios não

interferiram no sentido final. Além disso, a elaboração do texto deixa transparecer que a intenção do aluno foi de distribuí-lo em versos, porém não soube fazer a organização. Percebemos ainda, que o aluno trouxe sonoridade ao texto através da rima entre os verbos pensar/amar.

Assim, como Lucas, Dário, também, ofereceu sonoridade ao seu texto e o fez através da rima entre os verbos apaixonar/maltratar:



O amor é um pensamento
que gosta de se apaixonar
mas quando ele sai da mente
só gosta de maltratar.

Figura 17: Texto produzido pelo aluno Dário

A nosso ver, esse texto foi bem produzido, não houve, portanto, necessidade de reescrevê-lo, apenas orientamos o aluno a colorir o desenho feito por ele. Quanto ao conteúdo do texto, conforme nossa leitura, “sair da mente” significa estar apaixonado. Logo, estar apaixonado é sinônimo de sofrimento. Isso é corroborado ainda mais pela imagem que acompanha o texto verbal, pois, ao mesmo tempo, em que o coração arde em chamas, demonstrando que está apaixonado, encontra-se, também, cercado por uma rama cheia de espinhos, o que significa que está sofrendo. A imagem representa, portanto, o sentimento de dor causado pelo amor a um ente querido.

Além disso, percebemos que o aluno preocupou-se em oferecer traços formais do gênero poema ao seu texto, pois como podemos ver, primou por apresentá-lo em versos. Diferentemente disso, no guardanapo poético, a seguir, veremos que o aluno não se preocupou em distribuir seu texto em versos:

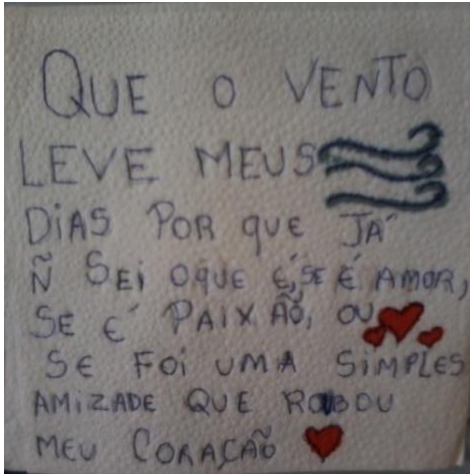


Figura 18: Texto produzido pelo aluno Horácio

Que o vento leve meus dias porque já não sei o que é, se é amor, se é paixão, ou se foi uma simples amizade que roubou meu coração.

Percebemos, pois, que Horácio se valeu dos conhecimentos obtidos durante a leitura de *Eu me chamo Antônio*, apropriando-se das marcas presentes em tal obra, pois, nela, encontramos uma poesia marcada não pela distribuição em versos, mas pela concisão dos dizeres, bem como pelo estilo lúdico ao associar imagens ao texto verbal.

Aproveitando, então, o ensejo, compartilharemos um pensamento, do qual concordamos, plenamente:

Ora, não se ensina uma criança a escrever, é ela quem ensina a si mesma (com a nossa ajuda [...]). Cada criança possui seu caminho próprio; é preciso que ela viva as situações de aprendizagem que lhe permitam ao mesmo tempo ter referenciais constantes e construir suas próprias competências. (JOLIBERT, 1994, p. 35-36).

É preciso, apenas, oferecer, aos alunos, um conjunto de atividades consistentes que lhes auxiliem na construção de seus aprendizados. Em outras palavras, é necessário colocá-los diante de atividades de leitura e escrita desafiadoras que os levem a empregar todo o seu potencial criativo.

Fechando esse parêntese e voltando ao texto do aluno, a única ocorrência plausível de comentário no processo de escrita refere-se à forma como o vocábulo “não” está grafado, pois se trata de uma linguagem utilizada, especialmente, em redes sociais para agilizar as conversas. Contudo, não sentimos a necessidade de pedir para o aluno reescrever seu texto apenas para alterar esse detalhe, mas aproveitamos o ensejo para chamar a atenção da turma quanto ao uso dessa linguagem em contextos inadequados.

Mostraremos, agora, o texto da aluna Vitória:



Figura 19: Texto da aluna Vitória

Nosso amor é tão importante, quanto o sangue que corre em nossas veias.

Na primeira versão, a aluna nos apresentou o seguinte texto: *Nosso amor é tão importante, quanto o sangue que corre em teu pescoço.* Orientamo-la a reescrevê-lo a fim de organizar o sentido do seu texto. Foi então, que ela nos apresentou esse resultado final. É preciso, pois, levar os alunos a vivenciar experiências, nas quais possam ter o “prazer de inventar, de construir um texto, prazer de buscar as palavras, prazer de vencer as dificuldades encontradas [...], prazer da tarefa levada até o fim, do texto acabado bem apresentado.” (JOLIBERT, 1994, p. 16).

Além disso, como podemos observar, a imagem serviu apenas para ilustrar o que está presente no texto verbal, pois o sangue que escorre do coração, não tem outro significado, além de marcar a presença das veias. O mesmo acontece no texto de José, uma vez que os corações apenas ilustraram o tema abordado:

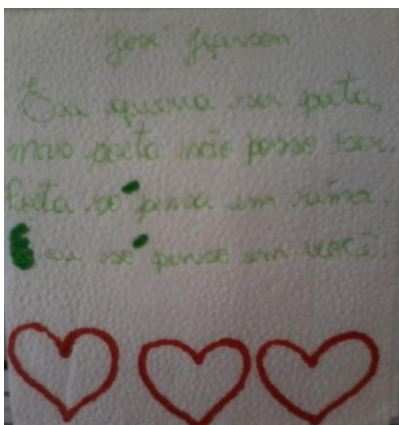


Figura 20: Texto produzido pelo aluno José

Eu queria ser poeta,
mas poeta não posso ser.
Poeta só pensa em rima.
E eu só penso em você.

José tentou reproduzir a estrutura de um poema, pois, como podemos ver, distribuiu seu texto em versos. O aluno preocupou-se, também, em apresentar sonoridade ao seu texto e o fez, através da rima, entre o verbo ser e o pronome você. Embora tais palavras não apresentem as mesmas letras, percebemos que se lidas, em voz alta, compartilham os mesmos fonemas. A rima advém, portanto, dessa particularidade entre elas.

Assim como este, o texto, a seguir, também não passou pelo processo de reescrita, simplesmente, porque não vimos essa necessidade:



<p>Eu queria te dar um presente Mas não posso comprar Daria-te meu coração Mas não posso arrancar.</p>

Figura 20: Texto produzido pelo aluno Pedro

Aqui, percebemos, pois, que o aluno Pedro preocupou-se em apresentar sonoridade ao seu texto e o fez através da rima entre os verbos comprar/arrancar. Preocupou-se, também, em apresentar a característica formal do gênero poema, pois o distribuiu em versos. O aluno se valeu, ainda, de algumas imagens para ilustrar o conteúdo do texto, são elas: o coração, o presente e a faca.

Eis, em suma, a que conclusões chegamos a respeito de todas essas produções: constatamos, pois, que há algumas ocorrências em comum entre elas, tais como escolha vocabular simples, frequente uso da primeira pessoa do singular, ou seja, expressam, por meio da voz de um *eu*, experiências pessoais, preferência por rima entre verbos. Notamos, também, que a maioria dos alunos se valeu de traços ou desenhos relacionados ao texto, sem, contudo, associar seus sentidos.

Tais textos testemunham, sobretudo, o potencial criativo dos alunos, o que a escola, através de sua metodologia mecânica, na maioria das vezes, não consegue desenvolver. É preciso, pois, alimentar a imaginação e cultivar a criatividade dos nossos alunos, isto é, desenvolver experiências ricas em impulsos e estímulos

através da tarefa de escrever. E que o ato de escrever seja, para eles, uma prática lúdica, visto que “através das atividades lúdicas a criança vai construindo seu vocabulário linguístico e psicomotor. São nestas, e provavelmente somente nestas atividades, que a criança pode ser espontânea e, conseqüentemente, criativa.” (NEGRINE, 2011, p. 20). Devemos primar, portanto, por uma prática em que no ato de aprender esteja presente o sabor de saber.

Nosso interesse ao levá-los a produzir tais textos surgiu, também, do desejo de fazer com que eles vivenciassem “a experiência das possibilidades criadoras da linguagem e do poder da poesia.” (JOLIBERT, 1994, p. 186). A poesia possibilita, pois, o desbloqueio do imaginário, estruturando-o através da escrita.

Essa experiência em sala de aula revelou-nos que, como formadores de leitores, devemos, não, apenas, incentivar nossos alunos a ler muita poesia, mas, também, incitá-los a escrever poesia. Nesse caso, trata-se de despertar a criatividade deles de maneira lúdica, não, de querer avaliá-los, ou comparar suas criações com as de grandes poetas. É preciso, apenas, oferecer-lhes possibilidades de brincar com as palavras, temas, inventar, mudar textos já existentes. Afinal, todos podem brincar de fazer poesia.

Por fim, dentre os resultados que conseguimos alcançar por meio da experiência descrita no presente trabalho, está o fato de que ressignificamos a prática de leitura fugindo de metodologias mecânicas que não consideram a criatividade, a imaginação e a expressão das emoções dos alunos. Além disso, ajudamos a ampliar as expectativas de leitura deles e a desenvolver, um pouco, suas habilidades interpretativas, o que possibilitou uma melhora no desenvolvimento das práticas letradas na turma em que atuamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, realizamos um breve estudo sobre a relação literatura e ensino, o que nos possibilitou refletir acerca da contribuição de práticas pedagógicas que habilitem, por meio da leitura do texto literário, e em especial do texto poético, a formação de sujeitos leitores. Nesse sentido, sentimos a necessidade de planejar e realizar uma experiência em sala de aula, com o intuito de oferecer, aos alunos, um conjunto de atividades que pudessem despertar o interesse deles pela leitura.

Propusemo-nos, portanto, a buscar práticas alternativas de leituras que despertassem o interesse dos alunos para a leitura de textos, em especial textos literários. No processo de cortejar o aluno para o universo prazeroso da leitura, primamos, também, por apresentar-lhes textos verbais e não verbais, oferecendo-lhes propostas lúdicas de leitura e de escrita capazes de contribuir no processo de formação de leitores na educação básica.

Partindo dessa experiência, conseguimos atingir o nosso objetivo: analisar os dados coletados, durante as propostas de leitura e de escrita oferecidas aos alunos, buscando verificar se as nossas ações contribuíram de forma significativa para a formação deles enquanto sujeitos leitores. Isso nos leva a considerar que ajudamos a ampliar a expectativa de leitura dos alunos, oferecendo-lhes leituras desafiadoras e capazes de estimular a criatividade, sensibilidade e poder de imaginação. Consideramos ainda que as leituras oferecidas corresponderam à expectativa deles, pois não se mostraram avessos aos textos lidos, pelo contrário, demonstraram bastante entusiasmo.

Procuramos, pois, contribuir para a ressignificação das práticas de leitura e de escrita no ambiente escolar de forma que as atividades voltadas para o desenvolvimento de tais habilidades por parte dos alunos foram realizadas de forma aprazível, valorizando o direito do aluno à fantasia, imaginação e emoção, as quais devem subsidiar as práticas docentes.

O desenvolvimento deste trabalho exigiu-nos um preparo anterior, leituras, análises, reflexão individual, busca por outras experiências relacionadas à leitura literária, o que nos proporcionou grandes aprendizados e saberes significativos para a nossa formação docente. Além disso, constatamos durante a revisão bibliográfica, que a experiência com o texto literário na educação básica tem sido marcada por protocolos que pouco contribuem para a formação de leitores, visto que o texto

literário é apresentado aos alunos como pretexto para exercícios e cobranças que não apresentam significado algum a não ser cumprir com os protocolos da própria escola.

Constatamos ainda que o poema não ocupa um lugar de prestígio em sala de aula, pelo contrário, está situado à margem. A indiferença que cerca o texto poético no ambiente escolar e, por conseguinte, a falta de sujeitos sensíveis à poesia colocam o poema em um cenário nada agradável. Em decorrência disso, dificilmente encontramos propostas metodológicas que contemplem a leitura de poemas em sala de aula. Quando encontramos, o poema não é utilizado para emocionar, sensibilizar e estimular a afetividade e a imaginação, mas, sim, para ser estudado ou dissecado em elementos formais e/ou gramaticais que, vistos isoladamente, pouco dizem aos alunos, pelo contrário, faz com que confundam como maçante uma atividade que é de extrema importância para a formação deles como sujeitos inseridos em sociedade e como seres humanos em geral.

Em vista disso, acreditamos que esta pesquisa ganha relevância ao trazer relatos e reflexões de uma experiência voltada para a leitura do texto poético, por meio da qual procuramos estimular a criatividade dos alunos e trazer a ludicidade para a sala de aula, despertando, pois o prazer proporcionado pela leitura. Esperamos ter contribuído, ainda que de forma modesta, para mostrar que é possível mudar a relação de desamor entre poesia e ensino, basta apenas nos esforçar. Acreditamos que o primeiro passo a ser dado, se quisermos reverter essa situação, é dar, ao texto poético, o devido valor que ele merece, isto é, deixar de vê-lo pelo olhar da indiferença.

Fica, portanto, o nosso profundo desejo de que as salas de aula possam se encher de alunos leitores, que a leitura de poemas se faça uma prática permanente nas escolas e, sobretudo, ultrapasse seus muros, que o mundo possa ser lido e compreendido através de belos poemas.

Referências

ADAMUZ, Regina Celia; BATISTA, Cleide Victor Mussini; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. Você gosta de brincar? Do quê? Com quem? In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 157-167.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Literatura e formação de leitores na escola. In: COSSON, Rildo; MACIEL, Francisca; PAIVA, Aparecida (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 89-106.

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê?: a literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; FALEIROS, Rita Jover; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 35-49.

ALVES, José Hélder Pinheiro. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

ALVES, José Hélder Pinheiro. Estratégias para o ensino de poesia. In: ANDRADE, Paulo; FERNANDES, Maria Lúcia Outeiro; PERRONE, Charles Andrew (Org.). **Poesia na era da internacionalização dos saberes: circulação, tradução, ensino e crítica no contexto contemporâneo**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2016, p. 207-227.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2002.

BATISTA, Cleide Victor Mussini; MORENO, Gilmar Lupion; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. (Re)pensando a prática do educador infantil. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 104-113.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. São Paulo: Ática, 1986.

BRASIL. Conhecimentos de literatura. In: _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2006, p. 49-86.

CADEMARTORI, Lígia. **O Professor e a Literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3. ed rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: _____. **Textos de intervenção**. Seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: 34. ed. Duas Cidades, 2002.

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

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: COSSON, Rildo; MACIEL, Francisca; PAIVA, Aparecida (coord.). **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2010, p. 55-68.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; FALEIROS, Rita Jover; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura de Literatura na Escola.** São Paulo; Parábola Editorial, 2013, p. 67-96.

GABRIEL, Pedro. **Eu Me Chamo Antônio.** Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2013.

GEBARA, A. E. L. "O poema, um texto marginalizado." In: BRANDÃO, H. et all. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** São Paulo: Cortez, 1997.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos.** tradução Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOUBE, Vicent. **A leitura.** tradução Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

MAIA, Célia Isabel Bento; GOTTLOB, Anne Denise Galati; OLIVEIRA, Hellen Paula de; et al. Brinquedoteca hospitalar Shishiro Otake. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.114-118.

MORAES, Vinícius de. **Antologia Poética.** 17. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NEGRINE, Airton. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 15-24.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: COSSON, Rildo; MACIEL, Francisca; PAIVA, Aparecida (coord.). **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2010, p. 41-54.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar.** São Paulo: Ática, 1990.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

QUINTANA, Mário. **Nova antologia poética,** 9. ed. São Paulo: Globo, 2003.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução: Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; FALEIROS, Rita Jover; REZENDE,

Neide Luzia de (Org.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 17-33.

SILVA, Marcelo Medeiros da. **Falando de leitura, poesia e Amor com os alunos egressos da educação de jovens e adultos**: um estudo de caso. Campina Grande, 2006.

SILVA, Vaneide Lima. **Poesia para Adolescentes**: estudo crítico de obras e vivência em sala de aula. João Pessoa, 2009.

TAVARES, Diva Sueli Silva. **Da Leitura de Poesia à Poesia da Leitura**: a contribuição da poesia para o Ensino Médio. Natal, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.