



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES
PROFLETRAS - MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

SIMONE OLIVEIRA VIEIRA PERES

EXPERIMENTAÇÕES POÉTICAS:
uma proposta de mediação de leitura a partir da poesia de Manoel de Barros

MARABÁ - PA

2023

SIMONE OLIVEIRA VIEIRA PERES

**EXPERIMENTAÇÕES POÉTICAS:
uma proposta de mediação de leitura a partir da poesia de Manoel de Barros**

Dissertação apresentada ao Instituto de Linguística, Letras e Artes (ILLA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, do curso de Mestrado Profissionalizante em Letras (PROFLETRAS).

Orientadora: Prof^a. Dra. Patrícia Aparecida Beraldo Romano.

MARABÁ - PA

2023

SIMONE OLIVEIRA VIEIRA PERES

**EXPERIMENTAÇÕES POÉTICAS:
uma proposta de mediação de leitura a partir da poesia de Manoel de Barros**

Dissertação apresentada ao Instituto de Linguística, Letras e Artes (ILLA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, do curso de Mestrado Profissionalizante em Letras (PROFLETRAS).

Data da aprovação: Marabá (PA), 31 de maio de 2023.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Aparecida Beraldo Romano
Orientadora e Presidente (UNIFESSPA)

Prof^ª. Dr^ª. Simone Cristina Mendonça
Membro Interno (UNIFESSPA)

Prof^ª. Dr^ª. Juliana Pádua Silva Medeiros
Membro Externo (MACKENZIE)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho

P437e Peres, Simone Oliveira Vieira
Experimentações poéticas : uma proposta de mediação
de leitura a partir da poesia de Manoel de Barros / Simone
Oliveira Vieira Peres. — 2023.

Orientador(a): Patrícia Aparecida Beraldo Romano.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e
Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes,
Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS),
Marabá, 2023.

1. Leitura. 2. Poesia. 3. Tecnologia educacional. 4. Livros e
leitura. 5. Barros, Manoel de, 1916-2014 - Poesia. I. Romano,
Patrícia Aparecida Beraldo, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 372.4098115

Elaborado por Adriana Barbosa da Costa – CRB-2/994

A todos aqueles que também acreditam que “poesia é voar fora da asa” e que a sala de aula pode ser uma incrível plataforma de voos com diferentes partidas e chegadas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em sua infinita misericórdia proporcionou-me novas oportunidades para não desistir e enfrentar os desafios pessoais, profissionais e acadêmicos.

Aos meus pais, Maria da Glória Rodrigues de Oliveira e Dorival Vieira, porque sempre enxergaram em mim mais do que eu poderia ver, especialmente, minha mãe por todo incentivo, sacrifício e orações constantes.

À minha avó, Mariana Pereira de Oliveira (*in memoriam*), a qual eu tive o orgulho de ensinar a ler e a escrever o próprio nome. Sou eternamente grata por seu exemplo de vida, pelas histórias, causos e cantigas que me ensinou.

Aos meus irmãos, Danielly Oliveira Vieira e Rafael Oliveira Vieira, que sempre torceram e vibraram com minhas conquistas.

Ao meu esposo, Renato César Ribas Peres, que esteve ao meu lado me apoiando e me motivando nos momentos de maior ansiedade, angústia e depressão deste percurso, sendo meu grande parceiro de trabalho e de vida.

Aos meus filhos, Guilherme de Oliveira Santana, Leonardo Oliveira Ribas Peres e Caroline Oliveira Ribas Peres, pelos momentos leves e felizes que me encheram de uma alegria recompensadora.

À minha turma de colegas do Profletras, os quais conheci apenas virtualmente, dado ao formato *online* a que o programa de mestrado foi submetido em virtude da pandemia do Covid 19, especialmente à Marliane Ribeiro que se tornou minha grande amiga e parceira de cursos, congressos, *lives* e de toda sorte de encontros virtuais, nos quais somamos e compartilhamos aprendizados, experiências, críticas, confidências, angústias, etc. Minha gratidão por ser nossa representante de turma e esse ser humano incrível. Igualmente, às amigas Josélia Rodrigues Moraes e Aline Ribeiro, com as quais dividi artigos e mesas de apresentação de trabalhos em congressos.

À minha orientadora, Prof^ª. Dra. Patrícia Aparecida Beraldo Romano, pelas valiosas contribuições, pela paciência e compreensão nos momentos mais difíceis da realização desta pesquisa. Agradeço também pelas aulas de Literatura e Ensino, as quais reacenderam em mim o desejo de seguir meus estudos no campo da literatura.

À coordenação do Mestrado Profletras e a cada professor que contribuiu direta e indiretamente, seja através das disciplinas ou em encontros formativos virtuais, os quais ampliaram nosso conhecimento, reflexão, leitura de mundo, crivo de pesquisa e intervenção como educadores críticos.

Aos meus amigos, Lucimeire Batista Camacho, Lucas Costa de Sousa, Carlos Rogério Gomes Cabral, os quais acompanharam minha luta acadêmica e, constantemente, me incentivaram a cada novo desafio.

À direção e à coordenação da Escola Municipal de Ensino Básico Ronilton Aridal da Silva – Grilo, pelo apoio durante a pesquisa e a escrita desta dissertação.

Aos meus queridos alunos da turma do 9º ano, que foram fundamentais em todo o processo, desde o planejamento, leitura, pesquisa e intervenção. Agradeço por tudo que me proporcionaram aprender no decorrer das oficinas e para além delas. Sem dúvida alguma, eles são motivo de inspiração para acreditar no potencial transformador da educação.

Desertei em Manoel de Barros

Um dia, chovi tanto que meu olho secou

Desaguou craquelando tudo

Da poeira transbordada,

profundou

nada

mais

aqui

Encharcada de tudo que li,

fui desertando de dentro pra fora

Acho até que comi um sol.

Simone Oliveira

RESUMO

Este estudo busca refletir e apresentar propostas de experimentações poéticas e de mediação de leitura, com base na obra *Ensaaios fotográficos (2000)*, de Manoel de Barros, aos estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública, em Canaã dos Carajás - PA. A pesquisa surgiu em torno do desafio de se propor uma imersão no universo poético em locais diversificados dentro e fora da escola, oportunizando uma experiência de leitura poética no/pelo/com o corpo, a qual explorou as dimensões espaciais (e por que não também temporais?) das aulas como possibilidades de significação. O estudo configurou-se em uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo, transcorrida nos anos de 2021 e 2022, na qual desenvolveu-se uma coleta de dados relacionados ao repertório leitor e cultural dos alunos. Com base na perspectiva do multiletramento e em uma abordagem multissemiótica, foram realizados Ateliês de Poesias, abordando, inicialmente, os novos gêneros poéticos do universo digital como a fotopoesia, a videopoesia e a ciberpoesia até o mergulho na singularidade poética de Barros, estimulando a construção de sentidos, a percepção sensorial, estética, criativa, reflexiva e crítica. O referencial teórico, sob o qual discutiu-se a formação de leitores e mediação literária, está embasado em Lajolo (1991), Zilberman e Silva (1995), Soares (2001), Santaella e Noth (2020) e Cosson (2012). Para analisar os conceitos de imagem e de imaginário, partiu-se das perspectivas poético-filosóficas de Gaston Bachelard (1960) e de Paz (1982), já a compreensão acerca de performance, oralidade e recepção foram baseadas em Zumthor (2000) e as relações entre as subjetividades do corpo e do espaço pedagógico foram amparadas em Ribera (2017).

Palavras-chave: Poesia. Imagem. Experimentações. Leitura e Mediação.

ABSTRACT

This study seeks to reflect and propose poetic experimentation and reading mediation, based on the work *Photographic Essays* (2000), by Manoel de Barros, to 9th grade students in a public school in Canaã dos Carajás - PA. The research arose around the challenge of proposing an immersion in the poetic universe in diverse locations within and outside the school, providing a poetic reading experience in/through/with the body, exploring spatial (and why not also temporal?) dimensions of the classes as possibilities of meaning. The study was configured as an action research, of a qualitative nature, carried out in the years 2021 and 2022, in which data related to the students' reading and cultural repertoire was collected. Based on the perspective of multiliteracy and a multisemiotic approach, Poetry Workshops were held, initially addressing the new poetic genres of the digital universe such as photopoetry, videopoetry and cyberpoetry, until delving into Barros' poetic singularity, stimulating the construction of meanings, sensory, aesthetic, creative, reflective and critical perception. The theoretical framework, under which the formation of readers and literary mediation was discussed, is based on Lajolo (1991), Zilberman and Silva (1995), Soares (2001), Santaella and Noth (2020) and Cosson (2012). To analyze the concepts of image and imaginary, the poetic-philosophical perspectives of Gaston Bachelard (1960) and Paz (1982) were used, while the understanding of performance, orality and reception were based on Zumthor (2000) and the relationships between the subjectivities of the body and the pedagogical space were supported by Ribera (2017).

Keywords: Poetry. Image. Experimentation. Reading and Mediation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cartaz de divulgação do “Clube de Leitura <i>online</i> ”	18
Figura 2 – Meme sobre o leitor.....	28
Figura 3 – Gráfico sobre uso do tempo livre.....	30
Figura 4 – Gráfico sobre frequência na biblioteca.....	31
Figura 5 – Gráfico sobre motivação para leitura.....	31
Figura 6 – Gráfico sobre interesse pela leitura literária.....	32
Figura 7 – Captura de tela “Tudo é pedra”, de Nando Reis.....	48
Figura 8 – Videopoesia “Tudo é poesia”, de Nando Reis.....	48
Figura 9 – Capa do livro <i>Ensaaios fotográficos</i> (2000)	54
Figura 10 – Fachada da escola municipal de ensino básico pesquisada.....	60
Figura 11 – Estudantes em formação militar.....	61
Figura 12 – Pelotão de porta-bandeiras.....	62
Figura 13 – Pelotão de elite no Desfile de “7 de Setembro”	62
Figura 14 – Gráfico 33 do censo escolar (2019)	64
Figura 15 – Gráfico 36 do censo escolar (2019)	65
Figura 16 – Gráfico Estudantes entrevistados.....	67
Figura 17 – Gráfico Faixa etária.....	67
Figura 18 – Gráfico Renda Familiar	68
Figura 19 – Preferências (Lazer) – Nuvem de Palavras.....	68
Figura 20 – Gráfico Familiares lendo	69
Figura 21 – Gráfico Familiares lendo (Feminino)	70
Figura 22 – Gráfico Familiares lendo (Masculino)	70
Figura 23 – Gráfico Importância da leitura (Feminino)	71
Figura 24 – Gráfico Importância da leitura (Masculino)	71
Figura 25 – Gráfico Livros lidos (Feminino)	72
Figura 26 – Gráfico Livros lidos (Masculino).....	72
Figura 27 – O que a leitura representa? (Nuvem de Palavras)	73
Figura 28 – Gráfico Leitura preferida (Turma)	74
Figura 29 – Outros gêneros literários (Nuvem de Palavras)	74
Figura 30 – Título de livros já lidos (Nuvem de Palavras)	75
Figura 31 – Acesso aos livros (Masculino)	76
Figura 32 – Acesso aos livros (Feminino)	76

Figura 33 – Formato de leitura (Masculino)	77
Figura 34 – Formato de leitura (Feminino)	77
Figura 35 – Preferência por poesia (Turma)	78
Figura 36 – Empréstimo livro de poesia (Turma)	78
Figura 37 – O que a poesia representa para você? (Nuvem de palavras)	79
Figura 38 – Prazer na leitura (Turma).....	80
Figura 39– Influenciadores para a leitura (Turma)	81
Figura 40 – Esquema sobre os pilares da educação literária-poética.....	83
Figura 41 – Ateliê de Poesia I – “Ária na quarta corda” – Bach.....	88
Figura 42 – Ateliê de Poesia I – Sons poéticos.....	89
Figura 43 – Ateliê de Poesia I – <i>Trap</i> : “Até o final” – Caio Lucas.....	90
Figura 44 – Ateliê de Poesia II – Cena dos bailarinos em “O lago dos cisnes”	94
Figura 45 – Ateliê de Poesia II – Turma assistindo “O lago dos cisnes”	95
Figura 46 – Ateliê de Poesia II – Exibição em datashow do vídeo “O lago dos cisnes”	95
Figura 47 – Ateliê de Poesia II – Releitura de “A morte do cisne” (<i>Street dance</i>)	98
Figura 48 – Ateliê de Poesia II – Cena das performances de <i>street dance</i> e de balé “A morte do cisne”	98
Figura 49 – Ateliê de Poesia II – Vídeo com áudio e letra do <i>rap</i> “Negro drama”	103
Figura 50 – Ateliê de Poesia II – Estudantes ouvindo a música “Negro drama”	103
Figura 51 – Ateliê de Poesia III – Experimentações poéticas em artes visuais	105
Figura 52 – Ateliê de Poesia III – Experimentações poéticas em artes visuais	106
Figura 53 – Ateliê de Poesia III – Experimentações poéticas – vídeo com ciberpoesia	107
Figura 54 – Ateliê de Poesia III – Fotopoesia de autoria desconhecida.....	108
Figura 55 – Ateliê de Poesia III – <i>Link</i> para o <i>qr code</i> da vídeopoesia “Pensamento”	109
Figura 56 – Ateliê de Poesia III – Captura do <i>Youtube</i> da vídeopoesia “Pensamento”	109
Figura 57 – Ateliê de Poesia III – Batalha de <i>slam</i> com o poeta Lukas Penteado.....	110
Figura 58 – Ateliê de Poesia IV – Fotografia registrada pelo estudante “A”	115
Figura 59 – Ateliê de Poesia IV – Fotografia registrada pelo estudante “B”	116
Figura 60 – Ateliê de Poesia IV – Fotografia registrada pelo estudante “C”	116
Figura 61 – Ateliê de Poesia IV – Fotografia registrada pelo estudante “D”	117
Figura 62 – Foto panorâmica da escola.....	121
Figura 63 – Ateliê de Poesia VI – Fotografia registrada pelo estudante “E”	125
Figura 64 – Ateliê de Poesia VI – Fotografia registrada pelo estudante “F”	125
Figura 65 – Ateliê de Poesia VI – Fotografia registrada pelo estudante “G”	126

Figura 66 – Ateliê de Poesia VI – Fotografia registrada pelo estudante “H”	126
Figura 67 – Ateliê de Poesia VI – Fotografia registrada pelo estudante “I”	128

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CIC	Campo de Integração Curricular
EMEB	Ensino Municipal de Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opiniões e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPL	Instituto Pró-Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa de Avaliação Internacional de Estudantes
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SOE	Serviço de Orientação Escolar
SUME	Supervisão Militar Educacional
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	TRATADO GERAL SOBRE AS GRANDEZAS DA LEITURA	22
2.1	Formação de leitores adolescentes: entre roteiros e “descaminhos”	25
3	EDUCAÇÃO LITERÁRIA E MEDIAÇÃO NA ERA DOS “MULTI”: UM PANORAMA DA LEITURA LITERÁRIA NO BRASIL	34
3.1	Leitura do texto poético: linguagens e construção de sentidos	39
4	OS “DESLIMITES” DA POESIA DE MANOEL DE BARROS	50
4.1	O poeta e a imagem: uma reflexão sobre a obra <i>Ensaios Fotográficos</i>	53
5	O CAMINHO METODOLÓGICO: EXPLORANDO O IMAGINÁRIO POÉTICO	57
5.1	Pressupostos teórico-metodológicos	58
5.2	Caracterização do <i>locus</i> da pesquisa	59
5.3	Os sujeitos da pesquisa	66
6	DA TEORIA PARA PRÁTICA: ESTRATÉGIAS PARA MEDIAÇÃO DE LEITURA E EXPERIMENTAÇÕES POÉTICAS	82
6.1	“Poesia é voar fora da asa”: a escola e algumas pistas de decolagem	86
6.1.1	Ateliê de Poesia I – Sons e versos poéticos: do clássico ao contemporâneo.....	87
6.1.2	Ateliê de Poesia II – A poética do corpo e do movimento.....	93
6.1.3	Ateliê de Poesia III – Do real ao virtual: o poema em cores, formas, vozes, gestos e multidimensões	104
6.1.4	Ateliê de Poesia IV – Experimentações poéticas em Manoel de Barros.....	111
6.1.5	Ateliê de Poesia V: (Des) construindo "Ruínas" - uma leitura visual e tátil da poesia.....	117
6.1.6	Ateliê de Poesia VI: Uma abordagem multissemiótica da poesia de Manoel de Barros para além dos muros da escola.....	121
7	TENTATIVA DE CONCLUSÃO	130
	REFERÊNCIAS	131
	ANEXOS	137

1 INTRODUÇÃO

O contexto em que se deu a escolha pelo mestrado Profissional em Letras – Profletras pode ser compreendido tão arbitrariamente regido pela (questionável ou não) existência de um destino quanto o objeto desta pesquisa: a poesia. Talvez, se não fosse o estado do Pará, talvez se não fosse uma pandemia, esta introdução nunca existisse. Divagações à parte, seguem-se, então, alguns fatos que podem tentar explicar os caminhos pessoais e acadêmicos desta pesquisadora.

Não é possível mensurar o primeiro contato dela com o universo poético, tendo em vista que desde muito pequena encantava-se com músicas, parlendas, versos e manifestações artísticas no quintal de casa, sempre incentivada por sua mãe e avó, também influenciada por aquilo que a cultura de massa lhe oferecia, através da televisão e do rádio, em meados dos anos 1990.

Para ela, aprender a ler e a escrever, aos cinco anos de idade, primeiro sob o ensinamento de sua irmã, dois anos mais velha, e depois mediante escolarização, tratou-se apenas de uma sistematização gráfica do mundo poético no qual residia. Aqui cabe mencionar que, de leitora já letrada à escritora voraz aparelhada com restos de cadernos, diários e folhas bagunçadas, foi quase automático o que resultou em produções caseiras e escolares como: as charadas inventadas para os jogos com os irmãos, as peças teatrais, as histórias de terror, as homenagens do dia das mães, as paródias e as poesias, essas que ora encontravam-se dispersas entre os gêneros já citados, ora estruturadas em estrofes rimadas como nos livros didáticos.

Em sua casa não existia um acervo de livros voltado especificamente para a poesia, havia apenas dois de literatura, lidos por curiosidade e insistência em se compreender aquelas narrativas: *Jubiabá (1935)*, de Jorge Amado, e *O elogio da loucura (1984)*, de Erasmo de Roterdã. A escola também não direcionava e nem fomentava a leitura ou a escrita poética. Então, como se deu esse encontro com a poesia? Ao acaso, muito pequena, folheando um livro didático de literatura do Ensino Médio, eis que surge Álvares de Azevedo, de forma arrebatadora, nos versos do poema “Se eu morresse amanhã”¹.

Depois dessa leitura, pode-se dizer que o imaginário leitor dela tenha sido transtornado, pois, por meio dos versos, compreendera que tudo que circundava o tema da morte, além das pessoas, os gestos, a natureza, os sentimentos, as emoções ganharam outra

¹ O poema, publicado em 1853, um ano após a morte do autor, faz parte da coletânea de poesias *Lira dos vinte anos*. A obra marca o ultrarromantismo, uma fase importante na literatura brasileira.

dimensão semântica e imagética por meio daquela linguagem. Culminou-se em uma mistura de encantamento e estranhamento. Perguntava-se: existiria beleza na morte? Ali, aos 8 anos de idade, parecia ser a primeira reflexão sobre a capacidade que a poesia tem de atravessar o sentido de todas as coisas, acontecimentos e seres ressignificando-os e/ou potencializando-os.

O encontro com a poesia aguçou os sentidos da menina para a leitura e a escrita. E, ainda que a maioria dos textos e produções escolares preconizassem o estilo em prosa, sempre existia, entre as camadas da linguagem, uma “pitada de poesia”. E ela tinha a impressão de que nem todos os colegas de escola possuíam essa lente mágica e secreta, da qual desfrutava.

Das cartas românticas encomendadas em nome das amigas aos concursos de poesia, escrever textos, perseguindo as construções figurativas da linguagem, passou a ser uma diversão na vida desta pesquisadora, durante o ensino fundamental. Com a disciplina de Literatura, no ensino médio, momento em que poderia ocorrer o esperado encontro formal com a poesia, houve uma sensação de frustração porque parecia que a professora se preocupava mais com as indicações literárias para o vestibular e a análise dessas obras (em prosa) do que com abordar os gêneros poéticos.

De forma bastante parecida, na graduação em Letras, na Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT, a poesia também permaneceu quase que guardada nas disciplinas de Literatura Brasileira e Estrangeira, já a Análise do Discurso ocupava um espaço significativo na grade curricular do curso, representada como mais “indispensável e urgente”. Após concluir a faculdade, esta pesquisadora cursou o mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT, em 2011, e não cogitou escolher a área da literatura, voltou-se para o discurso (assim como fizera na graduação), tendo como objeto de análise o processo de construção de imagens acerca da identidade brasileira presentes em um episódio do seriado *Os Simpsons*, no qual a família visita o Brasil.

Concluído o mestrado acadêmico, a vinda para o estado do Pará e o trabalho como professora de língua portuguesa no ensino fundamental configuraram o desejo dela por aprofundar os estudos com foco em intervenções pedagógicas, voltando-se para o popularizado “chão da sala de aula”. Assim, surgiu a oportunidade de ingressar no mestrado Profletras. E a prova de seleção ocorreu uma semana antes da imprensa oficializar as notícias sobre a pandemia de Covid 19 e a necessidade do afastamento social.

O contexto, marcado por uma infinidade de dúvidas, medos e incertezas, compartilhado pela maioria das pessoas, também deu espaço à disseminação de muitas *fake news* e ao crescimento do negacionismo científico. Com o isolamento social, necessário para prevenir a transmissão do vírus, graves problemas relacionados à ansiedade, depressão e outros

transtornos psicológicos também ganharam proporção. A partir da implementação do ensino remoto, primeiramente, por quase um ano, através dos grupos de *Whatsapp* e do material apostilado encaminhado às residências dos alunos, a escola, na qual trabalha ainda hoje, potencializou ações educativas e informacionais, uma vez que, muitos alunos repercutiam as *fakes news*, entre outras ideias negacionistas, e as famílias também se demonstravam confusas com a (des) informação nas redes sociais sobre o vírus, o isolamento, a vacinação, etc. Desse modo, no currículo adotado na rede de ensino prevaleciam os gêneros textuais midiáticos, e quase nenhum espaço para os literários e poéticos.

Paralelamente, de forma online (síncrona e assíncrona), iniciaram-se as aulas do Profletras, e a escolha pela proposta desta pesquisa tendo como foco a Análise do Discurso já estava praticamente decidida. Não havia dúvidas do quanto era representada como mais “importante”.

Entretanto, na primeira disciplina do mestrado, a prof^a Dr^a Áustria Brito propôs a leitura e atividade, a partir do poema “O fotógrafo”, de Manoel de Barros, que contribuiu com uma série de reflexões sobre como o isolamento e a própria pandemia provocava nos indivíduos, para além das leituras e interpretações discursivas, sensações, sentidos e reações, alguns mais visíveis, outros menos. E, entre esses elementos, o silêncio evocado pelo afastamento social poderia ser ressignificado como o mesmo silêncio, o qual o poeta tentava “fotografar” em seus versos. Naquele momento, para ela, ficava muito claro o quanto a poesia fazia-se importante e necessária, como sempre fora. E, oferecer aos alunos esta “lente de leitura”, para além dos textos poéticos, deveria ser parte da tarefa de todos os educadores.

Em 2021, a prefeitura disponibilizou a plataforma do *Google Classroom* e do *Google Meet* para as aulas síncronas e assíncronas. Apenas metade das turmas conseguiu participar devido à falta de acesso à Internet e/ou aos recursos tecnológicos. No planejamento das aulas online, a professora-pesquisadora apresentava, quase sempre no início, a leitura de um poema e incitava um diálogo a partir do texto lido com os estudantes. Além de poemas exclusivamente verbais, eram compartilhados, via *Meet*, fotopoesias, vídeopoesias e ciberpoesias. Passado algum tempo, alguns discentes começaram também a pesquisar e socializar textos poéticos nas aulas online. Vale informar que, infelizmente, muitos não participavam das aulas síncronas pela falta de acesso à Internet, ficando apenas com trechos de poemas presentes no material apostilado, encaminhado às suas residências.

Outro fator importante que marcou o caminho dessa pesquisa foram as leituras, reflexões e a didática nas aulas de Literatura e Ensino do mestrado, em especial, uma dinâmica em que a Prof^a Dr^a Patrícia Aparecida Beraldo Romano mediou a leitura do conto “Venha ver

o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Telles. Ainda que de forma *online*, a experiência vivida como leitora/estudante em meio àquela proposta pedagógica revelou-se tão enriquecedora e potente que ela decidiu replicar aos seus alunos do ensino fundamental. Desse modo, foi criado o “Clube de Leitura online” direcionado, inicialmente, às turmas de 8º e 9º ano, conforme os cartazes de divulgação a seguir:

Figura 01 - Cartaz de divulgação do “Clube de Leitura online”



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A experiência como mediadora de leitura literária, além de resultar na publicação e apresentação de um trabalho acadêmico no “I Congresso Internacional de Literatura Infantil/Juvenil: questões e temáticas de ontem e de hoje”, promovido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro -UERJ, também consolidou o desejo de promover experiências e espaços de leitura que despertassem o imaginário leitor de jovens em torno de uma educação literário-poética.

Partindo desse caminho, nasceu a problemática deste trabalho e o corpus de análise: como apresentar aos adolescentes propostas de mediação de leitura e experimentações poéticas a partir da poesia de Manoel de Barros? Esse estudo buscou desenvolver uma pedagogia do sensível para, assim, refletir sobre as práticas de leitura no contexto escolar, enfocando a importância do multiletramento poético na obra *Ensaio fotográficos* (BARROS, 2000).

Pretendeu-se uma imersão no universo poético, a partir da experiência de leitura poética no/pelo/com o corpo, explorando os espaços dentro e fora da escola, bem como as possibilidades de significação, através da produção de sentidos, das dimensões do uso da linguagem e do fazer poético. Assim, as estratégias de mediação de leitura e experimentações,

propostas nos Ateliês de Poesias, buscaram a formação de leitores a partir da pedagogia do sensível e da fruição poética, explorando a multisssemiose e a multimodalidade dos textos para avançar, gradativamente, as camadas de leitura estimulando um olhar reflexivo, sensível, estético, criativo e crítico.

O referencial teórico, sob o qual se discute a formação de leitores e mediação literária, está embasado em Lajolo (1991), Zilberman e Silva (1995), Soares (2001), Santaella e Noth (2020) e Cosson (2012). Para analisar os conceitos de imagem e de imaginário, partiu-se das perspectivas poético-filosóficas de Gaston Bachelard (1960) e de Paz (1982), já a compreensão acerca de performance, oralidade e recepção foram baseadas em Zumthor (2000), Merleau-Ponty (1994), Pinheiro (2015) e as relações entre as subjetividades do corpo e do espaço pedagógico foram amparadas em Ribera (2017).

Sob a metodologia de uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa e exploratória, esta pesquisa teve o propósito de intervir junto aos estudantes, através de sondagens, coleta de dados, análises e propostas didáticas. Também se apoiou no estudo bibliográfico para construção do referencial teórico e fundamentação das análises. O público pesquisado foi uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública, em Canaã dos Carajás – PA. Vale ressaltar ainda outras peculiaridades sobre o colégio, já que este é o único na rede municipal que oferece ensino em tempo integral, articulando os conteúdos curriculares das disciplinas comuns com outras áreas de conhecimento. Outro aspecto é o fato de a escola ser militarizada, mediante convênio firmado entre a prefeitura e a Polícia Militar. Os policiais atuam, diariamente, junto ao Serviço de Orientação Escolar - SOE, principalmente em questões disciplinares e focando na apresentação formal dos alunos.

A pesquisa estruturou-se em seis capítulos, sendo o primeiro intitulado de “Tratado geral sobre as grandezas da leitura”, no qual faz-se uma reflexão sobre os processos e concepções de leitura, sob uma perspectiva social e cultural. Na seção seguinte, discute-se sobre a formação de leitores adolescentes, a partir do contexto histórico educacional e de dados apresentados na pesquisa “Retratos do Brasil” (2019), a qual expõe o perfil dos leitores brasileiros, as políticas públicas de incentivo à leitura, o papel de professores e mediadores, além de outros hábitos culturais da população. O capítulo dois refere-se à “Educação literária e mediação na era dos ‘multi’: um panorama da leitura literária no Brasil” e é seguido pela seção intitulada “Leitura do texto poético: linguagens e construção de sentidos”. Explora-se, a partir deles, os conceitos de letramento e educação literário-poética contextualizando o modo como a cultura digital e a expansão das novas tecnologias contribuem para a necessidade de práticas

pedagógicas que contemplem o multiletramento e a multimodalidade, especialmente em relação à leitura e mediação dos textos poéticos.

Em “Os deslimes da poesia de Manoel de Barros”, capítulo três, propõe-se a apresentação de elementos referentes à singularidade poética do autor em sua construção polissêmica, lexical e imagética. Expõem-se também as temáticas que exploram o espaço das miudezas, das insignificâncias, dos deslocamentos semânticos das materialidades utilizados para que o leitor, através das lentes da poesia de Barros, possa "transver" o mundo. Na seção seguinte, “O poeta e a imagem: uma reflexão sobre a obra *Ensaios fotográficos*” faz-se uma breve descrição do livro apresentado nos Ateliês de Poesias. Vale ressaltar que, neste capítulo, o objetivo não é o aprofundamento em análises, mas a reflexão sobre as potencialidades que a leitura e a mediação da obra poética em questão, a partir de estratégias didáticas, podem despertar no imaginário leitor.

No quarto capítulo “O caminho metodológico: explorando o imaginário poético” o objetivo é detalhar o *locus* desse estudo (a escola), os sujeitos da pesquisa (os estudantes), além dos pressupostos teórico-metodológicos, analisando os dados coletados sobre o perfil leitor da turma.

O quinto capítulo, o qual intitula-se “Da teoria para prática: estratégias para mediação de leitura e experimentações poéticas”, apresenta o contexto em que se propõem a leitura e a experimentação poética, enfatizando a importância do protagonismo do leitor como foco das intervenções e a valorização do seu repertório literário e cultural; destacando também outros elementos como o espaço, a obra, o autor, o mediador e a concepção de corpo-leitor.

Em relação aos espaços de leitura, a seção seguinte alude a um fragmento poético de Barros “Poesia é voar fora da asa: a escola e algumas pistas de decolagem”, sugere como o ambiente de leitura pode contribuir como estratégia mediadora e revela os espaços escolhidos para os Ateliês de Poesias (dentro e fora da escola). Desse modo, os ateliês são descritos e analisados, não com o objetivo de formar poetas ou de nos aprofundarmos na análise teórica das poesias manoelinas, mas de propor reflexões sobre as mediações de leitura, experimentações poéticas e o modo como os estudantes participaram desse processo.

Sob esse viés, experiências de leitura silenciosa e em voz alta, leitura individual e em duplas, diálogos sobre as poesias envolvendo aspectos semânticos, sintáticos e semióticos com base na leitura de mundo dos discentes e na poética de Barros, experiências sinestésicas a partir dos múltiplos sentidos e de uma leitura poética multimodal (fotopoesia, vídeopoesia e ciberpoesia) foram propostas nos seis Ateliês de Poesias, os quais seguem respectivamente: “Sons e versos poéticos: do clássico ao contemporâneo”, “A poética do corpo e do movimento”,

“Do real ao virtual: o poema em cores, formas, vozes, gestos e multidimensões”, “Experimentações poéticas em Manoel de Barros”, “(Des) construindo ‘Ruínas’ - uma leitura visual e tátil da poesia” e “Uma abordagem multissemiótica da poesia de Manoel de Barros para além dos muros da escola”.

Por fim, buscou-se a construção de uma “Tentativa de Conclusão” que retoma algumas reflexões iniciais, propostas e questionamentos sobre os desafios e as descobertas que ensejaram as mediações e experimentações poéticas de leituras.

2. TRATADO GERAL SOBRE AS GRANDEZAS DA LEITURA

Antes de iniciar as reflexões propostas para este capítulo, cabe destacar que o título faz referência à obra de Manoel de Barros *Tratado Geral das Grandezas do Ínfimo* (2001), na qual ele articula as dimensões acerca do seu fazer e pensar poéticos, conferindo um caráter amplo e, ao mesmo tempo, singular a sua poesia, como se fosse possível fazer um passeio geral sobre aquilo que é mais (des)importante.

Tendo em vista que a leitura é a espinha dorsal desta pesquisa, torna-se necessário discuti-la de forma ampla, mas abarcando sua complexidade e relevância para formação humana, seja em seu aspecto subjetivo e existencial ou como parte de um processo social, cognitivo e cultural.

Partindo do conceito etimológico, conforme o Dicionário Aurélio (2001), a palavra ler provém do latim “legere” e refere-se ao ato de percorrer com a vista; decifrar e interpretar o sentido; ver e estudar. Ao abordar o tema, levando-se em consideração as linhas teóricas que discutem as relações entre ensino e leitura, percebe-se a polaridade discursiva que move os debates, no final do século XIX. Segundo Belintane (2006), o código é apontado por parte dos teóricos como relevante para a aprendizagem da leitura, além da necessidade de métodos de ensino, como alfabético, silábico, fônico, etc. Já outros defendem os conceitos de “Linguagem Global” ou “Linguagem Significativa”, valorizando o repertório prévio dos leitores em seu contexto, baseando-se em métodos globais, analíticos e sintéticos, além de perspectivas filosóficas construtivistas e sociointeracionistas (CUNHA; CAPELINE, 2009).

Ainda que exista um forte pensamento reducionista acerca da leitura, vinculando-a exclusivamente aos métodos de alfabetização e à educação escolar, é importante que se reconheça o fato de que “a leitura de mundo precede à leitura da palavra”, conforme postula o patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1989, p. 09). Essa concepção norteou, ainda na década de 60, um novo método de alfabetização envolvendo 300 trabalhadores rurais, o qual relacionava o uso da linguagem às experiências de vida dos estudantes através das práticas pedagógicas. Assim, o exercício da leitura da palavra alicerçava-se, primeiramente, à leitura de mundo, ou seja, à realidade dos envolvidos.

De acordo com Beck (2016), o método de Freire não se baseava em cartilhas, mas a partir de três fases que envolviam a **investigação**, na busca de temas centrais inseridos no contexto dos alunos; a **tematização** quando “palavras geradoras” eram utilizadas devido ao seu significado social vinculado à leitura de mundo; e a fase da **problematização**, na qual a aprendizagem demandava de um olhar crítico do mundo envolvendo o professor e os alunos,

em uma perspectiva visando autonomia, reflexão, consciência política, transformações sociais e a garantia de direitos.

Os processos de aquisição da língua e da linguagem, amplamente investigados por diferentes áreas da ciência, demonstram que a aprendizagem ocorre, primeiramente, a partir de um repertório de conhecimentos que todo indivíduo traz consigo. Até mesmo, ao abordar a aprendizagem relacionada à gramática normativa - como um conjunto de regras sistematizadas de uma determinada língua, a partir de um registro formal, muitas vezes, vinculada exclusivamente à escolarização - é preciso reconhecer também que já nos primeiros anos de vida, antes de frequentar a escola, o indivíduo já desenvolve processos gramaticais internalizados, com base na construção do repertório linguístico, ligado ao próprio contexto de vida e às pessoas que fazem parte da convivência familiar e social desse indivíduo.

Assim, pode-se afirmar que aos 4 anos de idade, mesmo não tendo frequentado à escola, a criança não está isenta do uso de regras gramaticais, ao se comunicar. Basta observar o modo como estrutura suas frases, buscando uma organização sintática que colabore com a construção de sentidos daquilo que busca expressar. Do mesmo modo, não se deve restringir a leitura a uma simples decodificação de sinais gráficos, relacionando-a unicamente a um processo formal de escolarização, mas trata-se de um processo muito mais complexo envolvendo bem mais que significantes e significados.

Para Freire (2003), o ato de ler confere uma dimensão existencial ao sujeito enquanto produtor de linguagem, de sua própria história e como intérprete do contexto em que se insere. Martins (1982) defende a concepção de que a leitura é um processo que acompanha o indivíduo, desde o seu nascimento, em níveis até inconscientes, quando as crianças compreendem e dão sentido às coisas à sua volta como, por exemplo, quem as pode proteger ou alimentar.

Na verdade, o leitor preexiste à descoberta do significado das palavras escritas; foi se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais, às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e culturalmente circundante (MARTINS, 1982, p. 17).

Assim, pode-se entender a leitura associada a um conjunto de relações cognitivas vinculadas à memória, à percepção, à linguagem, ao raciocínio, entre outros aspectos sensoriais que contribuem na construção de sentidos do sujeito. Em relação à dimensão social da leitura e ao seu potencial de formação do sujeito para os relacionamentos e posicionamentos políticos, econômicos e culturais, a partir do domínio do registro escrito sistematizado e formal advindo dos processos de escolarização, é preciso pontuar as relações de poder e de exclusão que se inserem nesse contexto. Afinal, quais são os critérios e as habilidades de leitura exigidos nos

diferentes espaços sociais? Leitores correspondem apenas aos sujeitos alfabetizados e escolarizados? A competência para o ensino da leitura está condicionada, exclusivamente, aos educadores das séries iniciais, ou seja, aos pedagogos? Quais podem ser considerados espaços legítimos e possíveis para a formação de leitores?

Essa problematização traz à tona uma frase célebre de Mário Quintana muito recorrente em cartazes fixados nas escolas: “Os verdadeiros analfabetos são aqueles que aprenderam a ler e não leem”. A afirmação pretende distinguir categorias de analfabetos, porém, mais importante é o questionamento que suscita: “aprenderam a ler” sob qual perspectiva, da mera decodificação da palavra ou partindo da construção de sentidos e da realidade em que estão inseridos?

Para Antunes (2003), a leitura da palavra estabelece a possibilidade de acesso ao conhecimento produzido, expandindo os repertórios de informação do leitor sobre o mundo que o cerca, tendo ainda outra dimensão em potencial que é a fruição e o prazer estético do ato de ler.

Ter acesso à palavra escrita representa a possibilidade de dominar um instrumento de poder chamado linguagem formal. É nessa linguagem formal que, em qualquer país, estão escritos os códigos, as leis, os regimentos, os ensaios científicos – tudo, enfim, que faz parte da organização e do funcionamento dos grupos. Daí o caráter de exclusão do analfabetismo: ele priva as pessoas de um tipo particular de informação (ANTUNES, 2003, p. 76).

Foucambert (1994; 1997) defende que a complexibilidade e o nível de abstração do pensamento do sujeito estão diretamente relacionados a sua capacidade de ler, sendo essa uma atividade social, reflexiva, criativa, crítica e libertadora. Já Martins (1982) exemplifica que os processos de leitura ocorrem à medida em que as experiências e situações do cotidiano vão possibilitando a organização dos conhecimentos adquiridos. Assim, a leitura contribui para que o sujeito tome consciência de si mesmo e do mundo a sua volta.

O ato de ler envolve muito mais do que a decodificação de letras e palavras. É preciso compreender que a leitura é um processo complexo e dinâmico que envolve não apenas o texto, mas também o corpo do leitor. Essa concepção é defendida por Barthes (2017), o qual lembra que o leitor é um "produtor de sentidos", ou seja, é ele quem atribui significado ao texto por meio de suas experiências, vivências e conhecimentos prévios. Assim, o leitor não deve ser compreendido como um receptor passivo, mas sim um agente ativo na construção de significados. Nesse sentido, é preciso considerar não apenas a linguagem verbal, mas também as linguagens não verbais presentes no texto, como as imagens, os sons e as sensações.

Nesse mesmo sentido, Lajolo (2006) destaca o fato de que a escola não é um espaço restrito e exclusivo de leitura, pois é na interação diária com o contexto que se desenvolvem tais práticas.

Do mundo da leitura a leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola (LAJOLO, 2006, p. 7).

Após tecer reflexões introdutórias acerca da relevância dos processos de leitura como uma prática social e individual, ressaltando a perspectiva da “leitura de mundo”, cabe aqui problematizar a leitura de outros códigos e discutir o papel da escola enquanto espaço de múltiplas leituras, abordando aspectos relacionados à formação de leitores adolescentes na contemporaneidade.

2.1 Formação de leitores adolescentes: entre roteiros e “descaminhos”

No Brasil, é comum que muitos problemas sociais e econômicos sejam atribuídos ao desenvolvimento educacional e a questões culturais. Exposto assim, de maneira superficial, a crítica nem sempre engloba a ausência de políticas públicas eficazes, envolvendo incentivos, investimentos e uma gestão eficiente, aspectos que seriam fundamentais para a melhoria na educação brasileira.

Nessa mesma perspectiva, a falta de leitura é apontada como um fator agravante que se arrasta por gerações, reforçando a importância do desenvolvimento das competências de leitura para além da escola. Mas, cabe ressaltar também que esse problema é atravessado por fatores históricos, sociais e culturais, os quais envolvem relações de poder e de exclusão, principalmente, em se tratando de populações marginalizadas social, geográfica e economicamente, etc.

Dado o panorama histórico da educação no país, primeiramente, é preciso reconhecer os três séculos de escravidão que, por longas gerações, resultaram em problemas estruturais e na segregação de direitos fundamentais como o acesso à educação e, por consequência, à leitura escolarizada. Além disso, é possível destacar que, por um longo período, buscou-se aumentar os índices de alfabetização por meio de programas educacionais voltados aos jovens e adultos. Em paralelo, também buscou-se diminuir o número de crianças que não frequentavam a escola e que trabalhavam para contribuir na renda familiar, o alto número de evasão escolar e as disparidades entre idade e série dos estudantes. Vale salientar a dificuldade das populações

menos favorecidas em se avançar ao nível de graduação, pois a universidade era considerada um espaço “elitizado”, acessado apenas por uma parcela privilegiada socialmente (RIBEIRO, 1986).

Em uma sociedade com quase a metade de sua população analfabeta, quem eram os alunos e quem eram os professores? Os primeiros eram os que conseguiam superar todos os obstáculos para chegar até à escola, uma vez que o Brasil era predominantemente rural e as escolas nas fazendas eram raras. Esse era o mais forte obstáculo à escolarização. Urbanização e escolarização, portanto, são dois fenômenos que precisam ser considerados conjuntamente na história do Brasil (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 161).

Outros momentos importantes na história da educação brasileira referem-se ao crescimento da escola pública no decorrer do regime militar (1964-1985); as reformas educacionais, o programa de alfabetização de Freire, posteriormente interrompido por questões políticas impostas pela ditadura; o período de redemocratização e as políticas educacionais de caráter neoliberal; a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, prevista na Constituição Brasileira de 1988; a ampliação no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, em 2003; a ampliação no investimento e expansão do número de universidades públicas federais, bem como a implantação do Programa Universidade Para Todos - ProUni e da oferta de cotas estudantis voltadas à populações com baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência.

Os avanços na área da educação ocorreram de maneira lenta e deram espaço a outros problemas como a qualidade do ensino e os níveis de proficiência em leitura e escrita entre os estudantes. Assim, verifica-se que grande parte dos educandos chega à fase adulta sem desenvolverem habilidades básicas para a leitura. Por isso, a necessidade de se refletir acerca do contexto histórico e social no qual se insere a educação brasileira ao invés de dar espaço a afirmações simplistas como “o brasileiro não gosta de ler”.

Silva (1996, p. 64) ressalta que é a partir do domínio da leitura que o homem pode fazer-se presente nas práticas sociais e intervir nelas. Nesse viés, o ato de ler pode ser entendido como um modo de questionar a realidade para compreendê-la melhor, a partir de um olhar crítico diante dos discursos. Nesse sentido, é fundamental problematizar o papel da escola como espaço de formação de leitores e refletir sobre práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da compreensão leitora.

A partir dos anos 2000, o Brasil foi incluído no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes – PISA, promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Com o objetivo de avaliar os componentes de leitura, matemática e ciências, o PISA envolve mais de 40 países com diferentes aspectos sociais e culturais,

propondo contribuir com propostas de solução para problemas políticos, econômicos e até promover reformas educacionais.

De acordo com dados do último PISA (2018), o Brasil ocupou o 58º lugar no ranking com classificação abaixo de países como Chile (44º) e Uruguai (49º). A pesquisa avaliou estudantes de quinze anos, matriculados em escolas públicas e privadas. É importante destacar que a avaliação seguiu os mesmos critérios impostos aos demais países e, por isso, é capaz de estabelecer parâmetros comparativos. Desse modo, usou-se o termo “letramento em leitura”, visando abarcar diferentes competências cognitivas, não se restringindo à decodificação das palavras, mas referindo-se ao conhecimento de mundo do estudante.

A leitura é um mecanismo de ascensão social, uma vez que é por meio dela e da escrita que o mundo se comunica. Os avanços da tecnologia, em especial da comunicação por mensagens instantâneas é um indicador incondicional de que é preciso ler e escrever para garantir a comunicação entre os pares. Aquele que não lê pouco consegue se desenvolver socialmente por meio da leitura e escrita, ficando à margem das atividades da sua comunidade, uma vez que a leitura é parte da aprendizagem ao longo da vida (PISA, 2020, p. 50).

Há ainda outros indicadores de programas de avaliação nacionais, voltados para acompanhar os índices das competências em leitura, como o SAEB/Prova Brasil e o Provinha Brasil, que, igualmente, registraram dados abaixo das expectativas. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2021, o desempenho do Brasil em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB recebeu a nota 4,6, já a meta correspondia a 5,1; o estado do Pará teve a pontuação em 3,8, muito abaixo da meta proposta que referia-se a 5,2; Canaã dos Carajás obteve a nota 4,2 enquanto sua meta girava em torno de 5,2; já a escola, que é público alvo desta pesquisa, recebeu a mesma nota nacional 4,6, sendo a meta também era relativa a 5,1.

Pesquisas divulgadas como o “Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019” registraram números relevantes para o debate envolvendo a leitura. Constatou-se, em 2018, a existência de 128, 4 mil unidades de ensino e que, dessas, 48% contavam com biblioteca, 27, 3% com sala de leitura e apenas 14, 5%, possuíam tanto a biblioteca quanto a sala de leitura. Os dados expõem um retrato das escolas brasileiras evidenciando que apenas metade dos alunos conquistou o nível de proficiência leitora esperado até o final do ensino médio.

Partindo desse cenário preocupante, que deflagra problemas relacionados às práticas de leitura na escola, o analfabetismo funcional, além da dificuldade de acesso aos livros, pode-se permanecer no processo de “terceirização de culpados” ou buscar-se uma atitude responsiva às questões. Nesse sentido, Solé (1998) reforça que:

Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades, fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo, talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição (SOLÉ, 1998, p. 65).

Ainda sobre o papel dos educadores nos processos de leitura, Lajolo (2006) argumenta que, especialmente, em uma sociedade que pretende democratizar-se é imprescindível que os professores também sejam leitores e que possuam uma familiaridade com um amplo repertório de textos para que, assim, sejam capazes de não apenas compartilharem a leitura, mas de estimularem o interesse dos estudantes à literatura.

Há ainda outros fatores importantes que devem ser levados em consideração para ampliar a discussão, pois de nada adianta discutir as práticas pedagógicas e o espaço escolar se o sujeito-leitor e o seu contexto não representarem o cerne dos questionamentos. É imprescindível que o ponto de partida seja conhecer o leitor. Vale até um aprofundamento investigativo sobre os leitores, ao estilo do jornalista Sérgio Chapelin², no jornal “Globo Repórter”, conforme ilustra o meme a seguir:

Figura 02 – Meme sobre o leitor



Fonte: Meme criado pela pesquisadora (<https://www.memecreator.org>)

² Referência extraída da reportagem que cita as expressões muito utilizadas pelo jornalista, ao produzir documentários para o jornal “Globo Repórter”. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/sergio-chapelin-se-despede-com-emocao-do-globo-reporter-nesta-sexta-feira-27-1.2154794>. Acesso em 10 mai de 2022.

Partir do conhecimento prévio e do repertório cultural dos estudantes, compreendendo o seu contexto, parece um exercício básico aos professores e, indiscutivelmente, imprescindível. “O que fazem? Onde vivem? O que comem?” é uma expressão que, respectivamente, tenta induzir à descoberta em relação aos hábitos sociais e culturais dos estudantes, por exemplo, conhecer o modo como usufruem os momentos de lazer; verificar as condições financeiras, de acesso aos meios tecnológicos e a locais como bibliotecas, livrarias, centros culturais, teatros, entre outros; já a última expressão sobre como se alimentam pode ser interpretada como uma metáfora ao tipo de leitura que realizam em seu cotidiano.

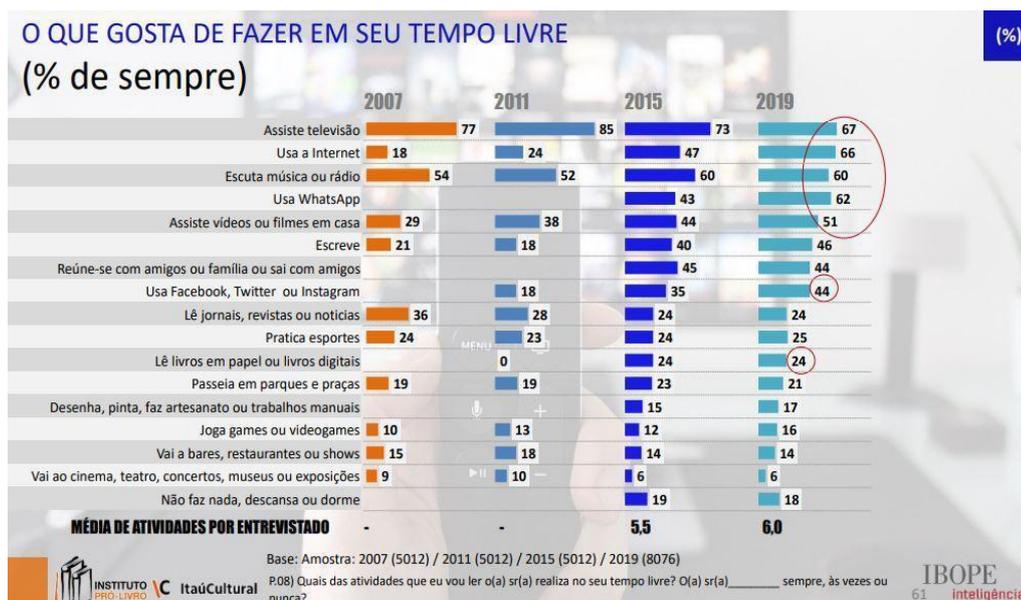
Ainda em relação ao texto acima, classificado como um meme, é preciso reconhecer que pertence à esfera comunicativa das gerações atuais de leitores, os nativos digitais, que leem, produzem e fazem circular diferentes tipos de linguagem e gêneros midiáticos em plataformas virtuais. Assim, é fundamental que os educadores reconheçam as mudanças propostas pela cultura digital e que compreendam as características do perfil leitor contemporâneo e seu contexto de transformações.

Dados da 5ª edição da pesquisa “Retratos do Brasil”, promovida pelo Instituto Pró-Livro - IPL, Itaú Cultural e IBOPE Inteligência, visam analisar o perfil dos leitores brasileiros, as políticas públicas de incentivo à leitura, a relevância de professores e mediadores nesse contexto, além de outros hábitos da população relacionados ao entretenimento e cultura. A pesquisa é realizada desde o ano de 2005 e sua última edição foi divulgada em 2019.

Os registros demonstraram que 52% da população brasileira é composta por leitores, sendo que mais de 61 milhões não são estudantes e pertencem às classes C, D e E. O maior percentual de leitores possui Ensino Superior, faz parte das classes A e B e apresenta uma renda familiar de mais de 10 salários-mínimos (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2019).

Em relação às justificativas apresentadas pelo público não-leitor, a pesquisa mostra que 47% declararam a falta de tempo e 28% o fato de não gostarem de ler. Em contrapartida, 82% admitiram o desejo por lerem mais do que têm feito. Outro dado interessante refere-se ao modo como os pesquisados utilizam seu tempo livre. Esse indicador é importante para que se conheça o contexto de vida dos leitores em suas práticas sociais e culturais. A imagem a seguir aponta como o uso das tecnologias, cada vez mais, tem feito parte do cotidiano das pessoas.

Figura 03 – Gráfico sobre o uso do tempo livre



Fonte: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores> (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2019, p. 61)

Os números apontados demonstram que as pessoas, em seu tempo de lazer, têm utilizado cada vez mais redes sociais, mas também indicam que a tecnologia tem sido usada a favor da leitura, já que se manteve o índice de leitores que utilizam plataformas virtuais com essa finalidade, se comparado aos anos anteriores. Assim, compreende-se que esses dados podem contemplar possíveis leitores de poesia, confirmando que tal prática não se restringe ao ambiente escolarizado.

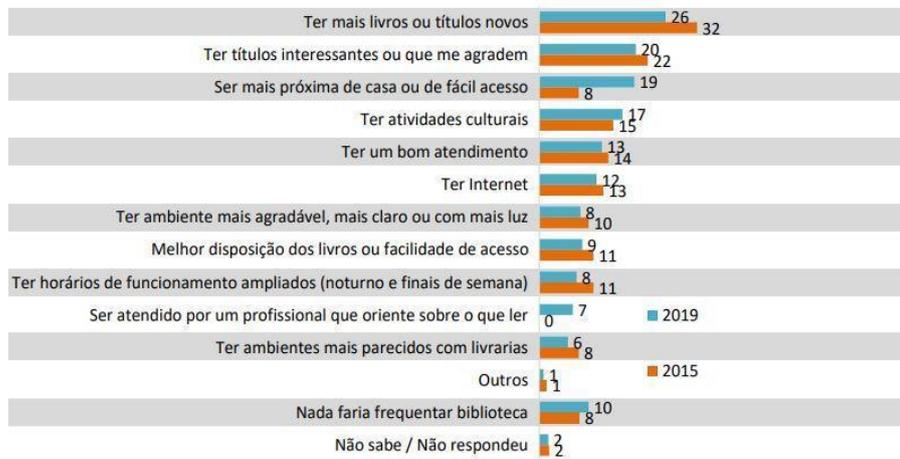
Em relação à necessidade de políticas públicas que contribuam para a formação de leitores, a pesquisa apontou que somente 17% dos entrevistados frequentam bibliotecas escolares ou públicas; e entre a porcentagem de brasileiros que fazem esse uso, 51% têm como foco a pesquisa ou os estudos, já 33% usam para fins de entretenimento. Também foi questionado aos entrevistados como a biblioteca poderia se tornar mais atrativa, e obtiveram-se as informações a seguir:

Figura 04 – Gráfico sobre frequência na biblioteca

O QUE FARIA

(%)

frequentar mais a biblioteca



Base: Quem costuma ir a bibliotecas às vezes ou raramente 2015 (1455) / 2019 (2368)

P.57) Alguma dessas coisas faria o(a) sr(a) frequentar bibliotecas ou frequentá-las mais vezes? Mais alguma?

IBOPE
144 inteligência

Fonte: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores> (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2019, p. 144)

Entre os dados mais significativos demonstrados estão a constatação de queda do número de leitores com idade entre 11 e 17 anos, tendo também diminuído o percentual com faixa etária entre 18 e 24 anos. Em contrapartida, entre as crianças de 5 e 10 anos houve um aumento de 67% (2015) para 71% (2019).

A seguir, um comparativo por idade e possíveis motivações para a leitura.

Figura 05 – Gráfico sobre motivação para leitura

PRINCIPAL MOTIVAÇÃO PARA LER UM LIVRO por Faixa Etária

(%)

	2019	TOTAL	FAIXA ETÁRIA									
			5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 59	70 e mais	
Base: Leitores		4270	437	255	388	587	398	760	581	739	125	
Gosto	26	48	33	24	17	22	22	23	25	10		
Crescimento pessoal	17	6	11	13	21	22	21	25	14	9		
Distração	14	11	15	22	17	11	12	9	13	17		
Atualização cultural ou Conhecimento geral	13	4	9	10	14	14	16	15	16	16		
Aprender algo novo ou desenvolver alguma habilidade	11	13	18	18	13	16	7	6	8	18		
Motivos religiosos	9	2	1	2	5	6	12	12	20	23		
Exigência escolar ou da faculdade	4	12	11	10	5	4	1	1	1	0		
Atualização profissional ou exigência do trabalho	4	0	1	1	9	5	7	7	3	1		
Não sabe/Não respondeu	1	4	0	1	0	0	0	1	1	5		



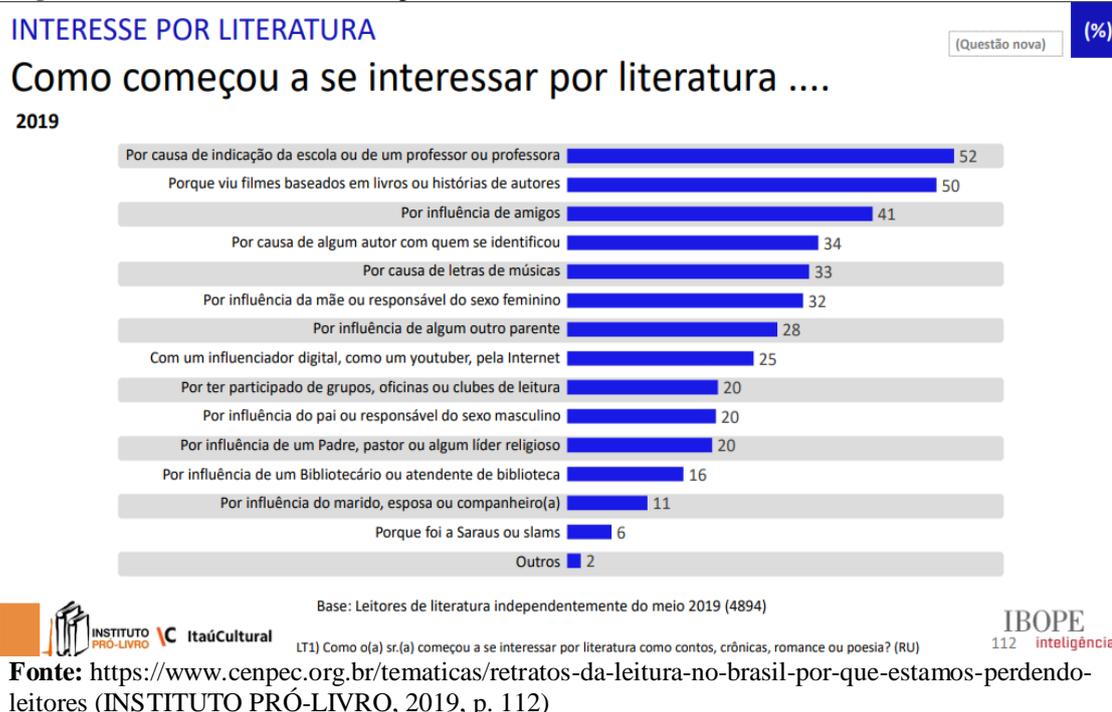
P.35) Qual é a principal razão para o(a) sr(a) ler? Escolha somente uma opção.

IBOPE
45 inteligência

Fonte: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores> (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2019, p. 45)

Entre os principais influenciadores pelo gosto da leitura, a pesquisa destacou o professor e a mãe como os principais (15%) e, em seguida, os pais (6%), chamando a atenção para o modo cultural como questões de gênero também atravessam esses dados, ou seja, as mulheres assumem esse papel de forma mais ativa com maior frequência do que os homens. Quando se especifica para a leitura literária, o professor é indicado como o maior motivador (52%), seguido por filmes baseados em livros (48%) e a indicação de amigos (41%). Esses índices podem ser conferidos na tabela a seguir.

Figura 06 – Gráfico sobre interesse pela leitura literária



É preciso reconhecer que muitas práticas pedagógicas não acompanharam os avanços da cultura digital e das novas tecnologias, e que compreender o perfil dos leitores adolescentes passa por conhecer o contexto de transformações, as linguagens, as mídias, as formas de comunicação e os diferentes tipos de leitura disponíveis física e virtualmente. Assim, ao focar os gêneros literários direcionados ao público do ensino fundamental (Anos Finais), os educadores estão diante de um duplo desafio, tendo em vista que se trata de uma fase de ruptura, muitas vezes brusca, da passagem dos primeiros anos do fundamental (Anos Iniciais), quando tradicionalmente, ainda pretende-se um projeto curricular e didático envolvendo rodas de contação de histórias e atividades com maior ludicidade em torno da leitura (o que nem sempre ocorre nos anos finais). Além disso, a educação literária dos jovens passa pela necessidade de um letramento literário e de estratégias de mediação de leitura que contemplem o contexto de

vida dos adolescentes, através de abordagens multimodais de ensino e de aprendizagem. Portanto, cabe a escola e ao professor assumirem o papel de despertar nos adolescentes o interesse pela literatura e leitura poética, compreendendo as estratégias didático-metodológicas a serem construídas e o modo como o universo digital e tecnológico estão presentes no contexto atual.

3. EDUCAÇÃO LITERÁRIA E MEDIAÇÃO NA ERA DOS “MULTI”: um panorama da leitura literária no Brasil

A cultura digital e a expansão do uso de tecnologias possibilitam novas dinâmicas sociais na contemporaneidade. Teóricos como Bauman (2001) definem o período atual como modernidade líquida, tendo em vista a instabilidade de parâmetros. Nesse sentido, outros pensadores também destacaram o modo como as relações sociais são afetadas pelo consumo massivo de imagens (FRIDMAN, 2000), e como esse período atual, marcado pela virtualidade, contribui na construção de uma sociedade interconectada, transnacional, multidirecional e multifacetada (CASTELLS, 1999).

O uso de recursos tecnológicos como os celulares, tablets, computadores, entre outros dispositivos virtuais não impactou apenas a forma como as pessoas se comunicam, mas também a construção de sentidos e os processos de leitura acerca do mundo e dos diferentes tipos de linguagem. Nesse viés, é importante destacar que tais transformações ocorreram de forma acelerada, modificando as relações sociais, comerciais e culturais, através do uso de redes sociais, de aplicativos e do consumo de produtos no âmbito digital. Entretanto, a maioria das escolas, especialmente públicas, por muito tempo, continuou sendo um espaço de práticas tradicionais, seja na abordagem dos conteúdos e ou na ausência de tecnologias educacionais.

Ainda que os documentos curriculares oficiais como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC abordem o uso de recursos tecnológicos, metodologias e de conteúdos que enfoquem o contexto atual, não ocorreram avanços significativos no campo prático em função da ausência de políticas públicas eficientes e de suportes materiais. Desse modo, por exemplo, muitos educadores em vez de orientar aos estudantes sobre a produção de um e-mail no laboratório de informática, recorrem ao velho quadro escolar e ao caderno na tentativa de “didatizar” os conteúdos digitais, já que muitas escolas ainda não dispõem de espaços tecnológicos ou mesmo de acesso à Internet.

Com a implantação do ensino remoto, devido à necessidade do distanciamento social, a que todos foram submetidos em função da pandemia de COVID 19, durante os anos de 2020 e 2021, novas ferramentas pedagógicas foram implementadas, a exemplo das plataformas virtuais e do material apostilado domiciliar, como também se refletiu mais sobre a perspectiva dos multiletramentos.

Inicialmente, muitos educadores destacaram o fato de que, nesse período de distanciamento físico da escola, os alunos não estariam lendo nem escrevendo. Mas, é

importante analisar mais atentamente cada contexto e levantar alguns questionamentos sobre o tipo de leitura e escrita a que se referem.

Nesse sentido, Lajolo (2000) faz uma ressalva sobre a definição de leitor em meio às relações culturais, comerciais, industriais e políticas.

Em uma sociedade letrada, para ser leitor, não basta conhecer o código escrito, até mesmo possuir um grau de letramento, supõe uma atitude habitual, de alguém que leia gratuitamente, que tenha motivações intelectuais, que busque entretenimento e reflexão em suas leituras. Essa é a figura de um leitor solitário que procura, no ato individual de ler, conforto, recolhimento e conhecimento” (LAJOLO, 2000, p. 43)

Por exemplo, durante o contexto pandêmico, ao observar os estudantes que possuíam acesso aos celulares e computadores, constata-se também um aumento no uso de redes sociais, ou seja, uma comunicação que demandava horas de leitura e escrita. Além disso, o acesso aos textos multimodais que circulavam na Internet, o consumo e produção de gêneros digitais e midiáticos, como memes, vídeos, trailer honesto, gameplay, detonado, filmes entre outros tutoriais voltados aos jogos eletrônicos também nos permitem reconhecer as práticas de leitura e de escrita, que atravessavam o cotidiano dos estudantes.

Segundo Rojo (2013), as tecnologias digitais ampliaram as perspectivas de multiletramentos e multissemoses, a partir dos meios de produção, circulação e interlocução de textos multimodais. Nesse sentido, ela destaca a necessidade de abordar gêneros que explorem as linguagens visuais, sonoras, corporais, digitais, além da verbal, compreendida como oral e escrita.

Nessa perspectiva, Soares (2011) ressalta a impossibilidade da definição do conceito de letramento que apresente um aspecto singular, tendo em vista que as novas demandas e práticas de leitura e escrita são determinadas por um conjunto de fatores de ordem histórica, cultural, social e política. Assim, embasado em Street (2007), Rojo (2009) defende o conceito de multiletramento na tentativa de abarcar essa complexidade.

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito muito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemosse ou da multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (ROJO, 2009, p. 108 e 109).

Ao abordar o conceito de letramento literário, Cosson (2015) revisita historicamente diversas concepções dessa terminologia, a exemplo do letramento matemático, digital, financeiro, científico, dentre outros, para defender também a importância de uma perspectiva múltipla de letramentos na atualidade. Assim, segundo ele, os multiletramentos estão

relacionados à produção de sentidos, a partir da aprendizagem de linguagens conforme cada contexto social.

Desse modo, o currículo e as práticas escolares devem promover os multiletramentos para além dos campos de atuação preconizados pela BNCC (2018), como: vida pública, vida cotidiana, campo das práticas de estudo/pesquisa e âmbito artístico/literário. Rojo (2009, p. 107) enfatiza a relevância dos letramentos das culturas locais inseridos no contexto dos alunos do mesmo modo como aqueles que são “valorizados, universais e institucionais”.

Partindo, então, da compreensão de que o estudante imerso em sua “leitura de mundo” está atravessado por espaços multimidiáticos que comportam letramentos múltiplos, podemos avançar as reflexões para além do conceito de letramento literário, abordando a proposta de uma educação literária que contemple diferentes linguagens (modos e semioses), além de suportes.

Ao definir o conceito de letramento literário, Cosson (2015) apresenta concepções diferentes que compreendem desde o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita através de textos literários, como a escrita literária ficcional partindo de um conjunto de práticas sociais (ZAPPONE, 2008), como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON e PAULINO, 2009, p. 67), e como a habilidade de uma leitura literária crítica e contemporânea.

Corroborando com a perspectiva ampla do que se considera como leitura, abordada no primeiro capítulo, a compreensão de letramento literário adotada nesta pesquisa também pretende extrapolar a noção de escrita e leitura vinculada a um conjunto de textos literários no âmbito escolar, para partir da concepção de processo de construção de sentidos e de linguagens, atrelado a um repertório cultural e de experiências dos indivíduos e da comunidade em que se inserem.

O letramento literário é, por fim, um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solitário e solidário porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário (COSSON, 2015, p. 183).

Outro aspecto enfatizado acerca da experiência literária é o caráter dialógico que é proposto a partir da relação leitor e escritor, como processos formativos da linguagem. Candido (1995), por sua vez, defende a literatura enquanto direito básico do ser humano, uma vez que a fabulação atua na formação dos sujeitos e no caráter. Já Cosson (2015) destaca a capacidade que a literatura tem em tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas.

Nessa perspectiva, é preciso ampliar as reflexões que envolvem os processos de leitura e de letramento literário para defender a proposta de uma educação literária-poética, que esteja vinculada ao contexto social e cultural dos estudantes para além dos espaços escolares. Desse modo, o modelo de educação voltada para literatura não deve se vincular apenas a um único campo de atuação (artístico-literário), mas também possuir um viés filosófico, científico e estético. Por isso, há a necessidade de políticas educacionais e estratégias metodológicas que extrapolem o livro didático e o espaço escolar, uma vez que a literatura e a poesia se estendem às mais diferentes esferas sociais e culturais.

Para Cyana Leahy–Dios (2004), a educação literária deve envolver a definição de objetivos, métodos e formas de avaliação atreladas ao processo de construção do conhecimento. Além de integrar alunos e professores, a leitura, análise e interpretação do texto literário propõe-se como uma forma de educar os cidadãos.

Apresentando exemplos de como a educação literária pode ser potencializada, Dalvi (2008) enfatiza:

Minha defesa da educação literária confirma o lugar da escola, da disciplina escolar e do professor de Literatura, mas incorpora também outros espaços-tempos educativos e experiências, que acontecem em bibliotecas, salas e clubes de leitura, feiras, jornadas, lançamentos, palestras e mesas-redondas, teatros, óperas, slam's, saraus, debates, programas midiáticos, batalhas de repentistas e rappers, cineclubes (alguns dedicados a recriações cinematográficas de obras literárias) etc. A educação literária que defendo e acredito dialoga com toda a cadeia de trabalho e agentes que constituem os modos de existência do literário em nossa sociedade: o escritor/produzidor, o ilustrador, o tradutor, o performer, o editor, o projetista gráfico, o revisor, o adaptador, o ator que interpreta um papel ou monólogo literário, o mediador de leitura, o crítico, o ativista, o oficineiro literário, o museólogo e o arquivista dedicado a acervos e instituições de cultura literária, o agente literário, o cineasta [...] (DALVI, 2008, p. 17).

A proposta de uma prática escolar que preconize a educação literária deve compreender o letramento literário inserido no contexto dos multiletramentos e não de maneira isolada, uma vez que estamos atravessados pela cultura digital, diferentes linguagens e textos multimodais. O período pandêmico tornou ainda mais visível que os processos de leitura e escrita não se restringem ao ambiente escolar ou ao livro físico, mas ao ciberespaço, através das plataformas virtuais, dos aplicativos, das redes sociais, etc. Esse cenário potencializou o uso de tecnologias e de gêneros midiáticos e digitais em algumas escolas, conforme a realidade de cada espaço educativo, contribuindo para que nas aulas pudessem ser utilizados e produzidos *podcasts*, *fanfic's*, *memes*, *tiktoks*, ciberpoesias, instapoemas, detonado, tutoriais, entre outros textos que exploram diferentes semioses.

Contudo, é preciso reconhecer que a escola continua sendo um importante espaço para a formação de leitores, tendo em vista que as práticas de leitura e o acesso ao livro literário ainda são restritos devido à escassez de bibliotecas públicas, do alto custo que representam as obras literárias e de uma cultura leitora que ainda precisa ser fortalecida como prática social. Há outro aspecto a ser abordado sobre as representações do texto literário no espaço escolar, além dos valores e comportamentos que carregam consigo. Nesse sentido, a relação entre leitor, autor e os processos de mediação de leitura, a partir de um diálogo de inclusão ou exclusão sobre as obras que são consideradas clássicas e àquelas que são marginalizadas pelo cânone literário.

Sob essa perspectiva, Santos e Silva (2018) destacam que, a partir dos instrumentos escolares, são inseridos valores políticos, ideológicos, culturais e mercadológicos, através de políticas educacionais, curriculares, especialmente acessíveis no livro didático e em materiais pedagógicos. Para eles, o ensino de literatura na escola atua como:

(...) uma abertura na relação do objeto literário entre o mundo que este representa (o artístico, o ficcional, o poético) e o mundo dos leitores reais. Isso não significa julgar as ações que envolvem tais procedimentos, mas buscar entender como ocorrem as transformações no espaço escolar, no que diz respeito à leitura literária, e como isso interfere na formação de leitores e ainda se efetivamente forma leitores (SANTOS e SILVA, 2018, p. 906).

Desse modo, refletir sobre a importância da educação literária passa por compreendermos como atuam as relações de poder no contexto social, político e cultural, e assim como são construídas as políticas educacionais e curriculares, a exemplo da BNCC e as diretrizes que norteiam competências e habilidades de aprendizagem.

Ao abordar sobre as dimensões do texto e suas relações com o corpo, Zumthor (1997) explica que o texto se vincula à experiência humana e aos sentidos.

O texto se apresenta como produção do corpo, do gesto, da voz canalizando a teatralidade de antigas culturas e as de nosso tempo. Fica sendo tudo um grande conjunto, em que a permanência se faz marcada pelo que de mais rico traz, segundo ele, a experiência humana: a dimensão emotiva da comunicação, o alcance dos princípios que garantem — a plenos sentidos — uma presença corpórea, memória imperecível, toda vez que se presentifica. (ZUMTHOR, 1997, p. 288)

Partindo dessa compreensão, é preciso ampliar o olhar sobre as possibilidades de leitura, a partir de práticas que explorem os sentidos. Nesse viés, a pedagogia do sensível é um conceito que surgiu no campo da educação e propõe uma abordagem mais sensível e estética no processo de ensino e aprendizagem. Quando aplicada à leitura literária e poética, busca

despertar no leitor a capacidade de sentir e perceber uma obra de forma mais profunda e significativa.

Entre os autores que propõem essa reflexão está o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1999), que defende a importância da experiência perceptiva na compreensão do mundo. Segundo ele, o corpo é o meio pelo qual o sujeito se relaciona com o mundo e, portanto, a leitura deve ser compreendida como uma experiência sensorial, que envolve a percepção do corpo-leitor.

Já em relação aos processos de mediação da leitura literária, Lajolo (1988) critica a escolarização da leitura e da literatura e questiona o caráter técnico-instrumental, pautado em metodologias repetitivas que buscam apenas a otimização de procedimentos. Soares (2011) complementa lembrando a necessidade da construção de práticas escolares que conduzam à leitura literária como uma experiência estética e ideológica, ou seja, capaz de levar o aluno ao senso crítico e ao prazer, caso contrário a literatura se torna um instrumento de ensino mecanizado. Assim, ela critica a pedagogização da literatura e destaca a relevância da mediação do professor. Cosson (2020) também faz uma crítica estabelecendo a diferença conceitual entre leitura ilustrada e aplicada, sendo que a primeira valoriza a fruição e o deleite do leitor, já a segunda busca a aquisição do conhecimento.

Vale ressaltar também a importância de se discutir sobre os processos de multiletramento e mediação de leitura no contexto escolar, atrelados às estratégias metodológicas. Para Zilberman e Silva (1995, p. 111), “a mediação alcançará as expectativas quando e se os professores assumirem, como sujeitos, o desafio da prática, do cotidiano das salas de aula, dos livros e das situações de leitura”.

Desse modo, atrair a atenção dos estudantes e formar leitores depende de compreender o contexto em que estão inseridos e quais as estratégias metodológicas que levam em consideração os aspectos de fruição da leitura. Neste cenário em que a imagem se potencializa, principalmente, a partir de filmes, jogos, livros ilustrados, mídias, redes sociais, dentre outras linguagens e suportes visuais, é preciso estimular e potencializar experiências de leitura que estimulem para a construção de sentidos, extrapolando o letramento literário, buscando contribuir para a educação literária-poética em um sentido mais amplo, sob a perspectiva dos multiletramentos.

3.1 Leitura do texto poético: linguagens e construção de sentidos

Com o surgimento de novas modalidades de texto literário, a partir do cinema, televisão, música, entre outras linguagens, houve um alargamento da concepção de literatura. Esse movimento também contribuiu para que textos literários não canônicos, considerados pela crítica como literatura marginal e literatura de massas, fossem objetos de estudo literário. Desse modo abre-se um leque de opções de leitura para além da adequação de obras voltadas ao vestibular (LAJOLO, 1988).

Apesar dos avanços, algumas questões atravessam o contexto de formação de leitores voltados para o âmbito literário, como “a fragilidade do letramento escolar e a elitização da literatura” (PAULINO, 2004, p. 47). Nesse sentido, é fundamental compreender o modo como as novas tecnologias e formas de comunicação, leitura e produção escrita influenciam na construção de sentidos dos estudantes de maneira individual e social.

Ao se referir sobre o contexto atual em que há um predomínio e valorização de imagens veiculadas pelo cinema, televisão, computadores, livros, celulares, entre outros suportes, Bortolanza (2014) destaca a importância da escola como mediadora capaz de ressignificar as experiências de leitura literária, valorizando o potencial imagético que os diferentes tipos de linguagens promovem na produção de sentidos do leitor.

Um dos gêneros literários que mais se aproxima da imagética é a poesia, isto é, ela constrói o universo imagético dos textos por meio de símbolos, metáforas e alegorias. A imagem reproduz uma sensação física, ou seja, é a memória do visual, do olfativo, do tátil etc., que proporcionam novos sentidos, provocando novos conhecimentos de mundo. O ‘eu lírico’ do poeta capta a realidade que o circunda de uma maneira original e transmite ao leitor essa experiência em imagens que adquirem novos significados quando estruturadas no texto poético (BORTOLANZA, 2014, p. 46).

Desse modo, pensar em propostas que visem a construção de práticas escolares direcionadas à educação literária-poética dos estudantes perpassam essencialmente em perceber o modo como a poesia atravessa as diferentes linguagens, semioses e suportes multimodais, e a necessidade de formar leitores e estratégias de mediação de leitura dos gêneros poéticos.

Pensando a literatura enquanto direito básico do ser humano, conforme defende Candido (1995), o professor não deve se esquivar de apresentar esses gêneros aos estudantes, estimular a leitura, ampliar os repertórios linguísticos, artísticos e culturais que a poesia potencializa nos mais diversos textos multimodais. Contudo, é preciso que a poesia esteja presente no contexto escolar não como um pré-texto apenas para fins didáticos (LAJOLO, 1991), mas em seu caráter múltiplo e polissêmico, explorada em suas dimensões linguística, estética, imagética, perceptiva e corporal.

Segundo a definição de Paz (1982, p. 135), a linguagem, enquanto um conjunto de signos móveis e significantes, ultrapassa sua essência ao ser tocada pela poesia, pois “o poema transcende a linguagem”. Ao pensar o processo de criação poética, Bachelard (2018) atribui ao devaneio a capacidade do poeta de construir imagens que superam as palavras, possibilitando a fuga da realidade e a tomada de consciência ao mesmo tempo.

Já Coelho (2000) atribui à poesia um “modo de ver as coisas” partindo daquilo que está submerso, expresso por meio de palavra, imagem e som. Segundo ela, “as palavras são signos que expressam emoções, sensações, ideias...através de imagens (símbolos, metáfora, alegorias...) e de sonoridade (rimas, ritmos...)” (COELHO, 2000, p. 222).

Nesse sentido, ela destaca a importância da poesia ainda na infância, sendo reconhecida nas cantigas de ninar, de rodas, nas parlendas ou em outras experiências orais significativas que se alargam explorando e despertando os mais diferentes sentidos da criança. Para além do “olhar da descoberta”, a autora ressalta o fato de que as experiências poéticas, nessa fase, atuam sobre a formação de consciência sobre si e acerca do meio em que se situa.

Sorrenti (2009) também reforça a capacidade da poesia de propor essa relação da criança com o mundo.

As parlendas, os acalantos, as adivinhas e as cantigas de roda acompanham a criança desde o nascimento e, assim, têm a função iniciadora no seu desenvolvimento emocional e poético. Além disso, a criança cresce brincando com apelidos, seja no recreio da escola, no meio de manifestações artísticas populares, diante da TV, seja no futebol – quando a torcida faz rima com o nome dos jogadores vencedores ou perdedores (SORRENTI, 2009, p. 13).

Nos primeiros anos de formação escolar, a poesia ainda mantém um espaço importante, observa-se a presença desse gênero nos livros didáticos e na produção literária poética voltada especificamente para a infância. Além disso, as estratégias metodológicas envolvem a ludicidade e a poesia faz-se presente por meio da oralidade, seja nas rodas de conversa ou de leitura em sala de aula, seja nas apresentações em datas comemorativas, cantigas, declamação de poemas, jograis, etc.

Ao escrever sobre a poesia infantil e a transitoriedade do leitor criança, Bordini (2008) explica que:

[...] para as faixas etárias de zero a oito anos, há variados exemplos dos gêneros propostos. Quando se ultrapassam os nove anos, o acervo disponível se torna menos fértil, não abrange a maior parte das possibilidades históricas de consumo e dá preeminência ao intimismo, quando as faixas etárias estão, no processo de desenvolvimento, mais interessadas na descoberta do mundo, na ação sobre ele. Pode-se observar claramente que as preferências temáticas, obtidas através de pesquisa de campo, não encontram ressonância na poesia lírica produzida para esses receptores, que têm, por isso, um atendimento a apenas uma das esferas de sua maturação, a

emocional, em que a introspecção ainda se encontra em germe (BORDINI, 2008, p. 32).

Nesse sentido, à medida em que as crianças avançam no universo da cultura letrada, formalmente proposto pela escola, a leitura poética sobre os diferentes textos (verbais e não verbais) cede espaço a aspectos mais estruturais da linguagem, como os estudos gramaticais e de análise semântica, além dos textos em prosa com maior frequência do que os gêneros poéticos. Se antes no ensino infantil, o público leitor era acompanhado em suas incursões poéticas de forma lúdica por mediadores formados em pedagogia; agora esse público amadurecido, em sua fase adolescente, está acompanhado dos professores licenciados em áreas específicas e com demandas curriculares que se revelam mais “necessárias” para a aprendizagem dos estudantes.

Vale ressaltar que esse espaço reduzido nas propostas curriculares, livros didáticos e metodologias de ensino não ocorre apenas em relação à poesia, mas também às obras literárias consideradas marginalizadas, manifestações artísticas e a outros bens culturais, que têm sido cada vez mais desvalorizados e negligenciados em políticas públicas educacionais. Sorrenti (2009) faz a seguinte crítica a esse respeito:

Numa organização marcada pelo utilitarismo, apregoa-se que cada criança deve aprender a não perder seu tempo, nem tomar o de seus professores. Infelizmente, a poesia e a arte em geral participam dessa área denominada ‘não lucrativa’ em que se inserem as atividades prazerosas e lúdicas, e por isso, excluídas do programa de vida de uma sociedade voltada para o lucro (SORRENTI, 2009, p. 17).

Já em relação aos processos de mediação na formação de leitores de poesia, Pinheiro (2018) questiona qual é o espaço que a poesia possui não só no âmbito da educação, mas, de maneira geral, na vida das pessoas. Outro fator que ele considera fundamental é que o mediador seja, antes de tudo, um leitor de poesia para que seja capaz de atrair a atenção do estudante a partir da leitura oralizada, rítmica e até descritiva do texto poético.

Contudo, é preciso levar em consideração que os professores também estão inseridos em uma lógica cultural que não privilegia os gêneros poéticos. E que não se trata, exclusivamente, da “falta de incentivo ou interesse” por parte dos leitores, mas também da disponibilidade de obras literárias acessíveis. “Percorrendo as páginas de um catálogo de editora, o número de títulos de poesias é mínimo, comparado àqueles de narrativa em prosa. Os editores alegam que publicam pouco porque ‘poesia não vende’” (SORRENTI, 2009, p. 21).

Nesse viés, é ainda mais raro perceber a produção poética voltada para o público adolescente. Pode-se, inclusive, levantar o questionamento se, de fato, não existe oferta de

livros de poesias porque não há demanda de leitores ou se essa lógica se opera de modo contrário. Ocorre que ambos os fatores se retroalimentam, contribuindo para essa lacuna na formação de jovens leitores com olhar sensível, criativo, crítico e, sobretudo, poético.

Em relação à mediação de leitura poética para esse público específico, é preciso estar atento às práticas que sejam atrativas e que dialoguem com a realidade deles. Assim, Bordini (2008) enfatiza:

Essas defasagens entre o que é possível oferecer e o que interessa ao universo infanto-juvenil devem ser levadas em conta por todos aqueles que trabalham em favor da formação do gosto pela poesia, seja no âmbito familiar, escolar, comunitário ou da indústria cultural (BORDINI, 2008, p. 32).

Ao buscarmos referências históricas que demarcam a trajetória da produção artística, literária e poética no Brasil, a década de 1970 se destaca como um período de efervescência, no qual surgiram várias obras experimentais que romperam com as formas tradicionais de produção literária e exploraram novos recursos e suportes. Nesse sentido, Bosi (2014) aborda sobre a continuidade e a transformação da poesia experimental brasileira, bem como o surgimento de novas correntes artísticas, como a poesia marginal e a performance. Ele também ressalta as relações entre a arte e a política naquele período, mencionando o papel que a arte desempenhou na resistência à ditadura militar.

Entre essas produções, destacam-se os livros-poema, os livros de artista que exploram o xerox e os holopoemas de Haroldo de Campos. Os livros-poema são obras que se caracterizam pela interação entre o texto e o suporte físico em que ele é apresentado. Eles exploram a relação entre a palavra e a página, e utilizam recursos gráficos e visuais para criar efeitos poéticos.

Já os livros de artista que exploram o xerox utilizam essa técnica de reprodução para criar obras visuais e poéticas. Eles se apropriam de imagens e textos pré-existentes e os reorganizam de forma a criar novas composições. Um exemplo desse tipo de obra é *Navalha na carne*, publicado em 1975 por Wladimir Dias-Pino. Os holopoemas de Haroldo de Campos são uma forma de poesia visual que utilizam a técnica do holograma para criar efeitos tridimensionais. Essas obras exploram a relação entre a imagem e a palavra, e utilizam recursos como a transparência e a sobreposição para criar uma sensação de profundidade e movimento.

Essas produções da década de 1970 são exemplos de como a poesia pode se valer de diferentes recursos e suportes para se renovar e se reinventar. Elas demonstram a importância da experimentação e da inovação na produção literária, e como a poesia pode estar presente em diferentes formas e espaços, ampliando assim as possibilidades de leitura e interpretação.

Marcado por transmutações em suas dimensões multissemióticas e sígnicas, o gênero poético também recebeu contribuições com o avanço das tecnologias digitais, uma vez que o espaço da poesia ganhou novas dimensões potencializado pelos gêneros multimidiáticos em suas diferentes linguagens (modos e semioses) e suportes. Rojo (2009, p. 107) destaca a importância dos letramentos multissemióticos visando ampliar a capacidade de compreender gêneros que combinam diferentes modalidades como as linguagens verbal (oral e escrita), visual, sonora, corporal e digital.

Já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam (ROJO, 2013, p. 20).

Assim, a oferta de poesia, em sala de aula, deve partir da perspectiva multissemiótica, compreendendo para além do texto verbal (escrito ou oral), a existência de novos gêneros do universo digital como a fotopoesia, o instapoesia, a videopoesia e a ciberpoesia. Nas diferentes mídias e redes sociais, o texto poético carrega em sua fluidez modal também uma potência semântica, estética, criativa e crítica. Não se trata de dizer que o poema ganhou imagem, movimento e som, através das fotografias e vídeos, mas que esses elementos são a própria poesia, visto que, conforme Paz (1982, p. 104), “o poema é um espaço a ser preenchido, a partir de um conjunto de signos ativos que buscam significados.”

Desse modo, por exemplo, uma seleção de imagens de muros e cercas, integradas ou não a uma trilha sonora e/ou ao movimento de um vídeo, sob uma determinada edição e perspectiva, pode alcançar uma dimensão poética conforme sua intencionalidade e seu contexto de produção. Vale ressaltar que o poema não está restrito ao uso da linguagem verbal.

Paz (2003) também parte desse viés multissemiótico, complexo e móvel:

Ao imaginar o poema como uma configuração de signos sobre um espaço animado não penso na página do livro: penso nas Ilhas Açores vistas como um arquipélago de chamas numa noite de 1938, nas tendas negras dos nômades nos vales do Afeganistão, nos cogumelos dos pára-quadras suspensos sobre uma cidade adormecida, na pequena cratera de formigas vermelhas em algum pátio citadino, na lua que se multiplica e se anula e desaparece e reaparece sobre o seio gotejante da Índia após as monções. Constelações: ideogramas. Penso em uma música nunca ouvida, música para os olhos, uma música nunca vista. Penso em *Un coup de dés* (PAZ, 2003, p. 110).

Refere-se a construção de uma obra com a utilização de recursos que vão além do texto escrito, como imagens, sons, gestos, entre outros, para produzir significados. Como um desses exemplos, pode-se citar o trabalho de Stéphane Mallarmé, considerado um dos precursores da poesia moderna, que buscava a renovação da poesia ao explorar novas possibilidades de

significação através da linguagem. Em sua obra, *Um lance de dados jamais abolirá o acaso* (2011), ela constrói um poema, a partir de diversos recursos multissemióticos, como a disposição das palavras no papel, a utilização de neologismos, entre outros. Assim, seu texto representa uma experimentação que dispõe de formas inusitadas e incomuns, que desafiam as expectativas do leitor e exigem uma leitura atenta e sensível.

A dimensão poética, em sua configuração de signos, atravessa a multimodalidade de textos e gêneros, transpondo fronteiras estruturais e se faz presente nas práticas sociais e no cotidiano das pessoas, antes mesmo da imposição de conceitos e de nomenclaturas. Assim, o ciberespaço figura-se como repositório e produtor de diversas manifestações literárias e poéticas contemporâneas, com as quais se convive sem mesmo classificá-las. Como exemplos de alguns espaços de comunicação por onde circulam esses gêneros digitais pode-se citar as redes sociais, como: *Instagram, Facebook, Whatsapp, Tiktok*, entre outras.

Contudo, é importante destacar que experimentações artísticas com viés multissemiótico já exploravam recursos tecnológicos muito antes do início da era da informática, marcada pelo surgimento dos primeiros computadores e as inovações dos meios digitais. Um exemplo pode ser citado trata-se do trabalho de Bruno Munari, um designer, artista e escritor italiano, conhecido por sua contribuição na área da arte e do design, em particular por suas experimentações com a luz, a cor e a tecnologia. Seu trabalho "Colori Della Luce" (1963) é um exemplo de experimentação midiático-tecnológica e consiste em uma caixa que contém várias lâmpadas coloridas e filtros que podem ser sobrepostos para criar diferentes efeitos de cor e luz.

Segundo Maria Antónia Pires de Almeida, em seu livro *Arte e tecnologia: novas abordagens, novos objetos*, Munari "propunha um objeto lúdico, que convida ao experimento, ao erro e à descoberta" (ALMEIDA, 2003, p. 78). A caixa de "Colori Della Luce" é um exemplo dessa abordagem lúdica, que estimula a criatividade e a experimentação, por meio do uso da tecnologia e da interatividade.

Ainda fazendo referência à criação poética atrelada ao campo multissemiótico e tecnológico, existem diversas produções em outras linguagens que evidenciam a importância do próprio artista na concepção da proposta. Um exemplo é o trabalho musical "Agora" (1993), do artista brasileiro Arnaldo Antunes. A composição é considerada uma poesia concreta sonora, uma vez que se utiliza de elementos da linguagem verbal, musical e sonora para construir uma poética complexa. Segundo Tânia Rivera, em seu livro *Poesia Sonora: histórias e desdobramentos de uma vanguarda*, a proposta de Antunes é "uma experiência sinestésica, que

faz o ouvinte experimentar o sentido da palavra além do seu significado usual, estabelecendo uma relação direta entre som e sentido" (RIVERA, 2017, p. 106).

Outro exemplo é o poema visual "Poema bomba" (1987), do poeta e tradutor brasileiro Augusto de Campos. O trabalho faz parte do movimento da poesia concreta brasileira e é considerado uma das obras mais importantes do autor. Como explica Regina Pires de Brito em *Poesia concreta e visualidade: trajetória e desdobramentos*, o poema utiliza "a diagramação tipográfica e a fragmentação textual como elementos de construção poética" (BRITO, 2014, p. 31). A proposta de Campos é utilizar a visualidade para criar possibilidades de leitura e interpretação da poesia.

Outro exemplo é o livro *Lua na água* (1982), do escritor brasileiro Paulo Leminski. A obra é composta por haicais, uma forma poética de origem japonesa, e foi escrita em um período em que o autor estava em busca de uma poesia mais simples e objetiva. Segundo Ana Elisa Ribeiro, em seu livro *O corpo da voz: ensaios sobre poesia contemporânea*, "a forma concisa e precisa do haikai se encaixava bem na busca de Leminski por um poema que tivesse força em poucas palavras" (RIBEIRO, 2016, p. 103). Assim, o poeta utiliza a estrutura do haikai para explorar temas como a natureza, o amor e a vida cotidiana de forma poética e sutil.

Desse modo, é possível perceber que experimentações e propostas poéticas baseadas nas perspectivas da multissemiose e dos multiletramentos atravessam diferentes espaços, tempos e culturas. Por isso, a necessidade de se refletir sobre práticas educativas que contribuam para a construção de uma pedagogia do sensível e de uma educação literária-poética que forme leitores, mas que, principalmente, não se limite aos espaços escolares tradicionais.

Nesse sentido, Cosson (2020, p. 172) já destacava que "o letramento literário não começa nem termina na escola, mas pode e deve ser ampliado e aprimorado por ela", considerando-o um processo de apropriação da literatura como uma construção literária de sentidos. Pinheiro, em sua obra clássica, *Poesia na sala de aula* (1988), já chamava a atenção para a necessidade de uma experiência leitora docente para se trabalhar o gênero na escola, além de práticas metodológicas que explorem diferentes recursos de linguagem e espaços, aproximando-se do repertório de leitura dos estudantes.

Desse modo, a mediação da leitura poética no espaço escolar deve partir da concepção dos multiletramentos para propor uma educação literária-poética capaz de despertar o interesse e de formar leitores reflexivos e atuantes. Como exemplo de gêneros poéticos multimodais, Ramalho (2020) discorre sobre a fotopoesia, explicando o modo como o texto lírico se integra à imagem (e vice-versa), requerendo cuidados técnicos e sensibilidade no fazer poético. Com relação à proposta metodológica, ela orienta:

Ao trabalhar, em sala de aula, com a criação de fotopoemas, um/a docente não estará lidando com profissionais da fotografia – nem ele/a mesmo/a será um/a profissional – nem com poetas experientes ou maduros/as. Logo, o nível de exigência em relação a ambas as linguagens deve ser compatível com o grupo com o qual se trabalha, levando em consideração, também, a faixa etária e o repertório de conhecimentos sobre fotografia e poesia dos/as discentes envolvidos/as (RAMALHO, 2020, p. 51 e 52).

Essas manifestações contemporâneas não só podem ser lidas, como também produzidas pelos próprios alunos que se apropriam das múltiplas linguagens durante a experiência poética, ultrapassando a condição de consumidores/leitores. Vale ressaltar que essa mediação proposta perpassa pela necessidade do letramento digital tanto de educadores quanto de estudantes. Do mesmo modo, em se tratando da abordagem da videopoesia, há que se investir em recursos técnicos de edição e programação, os quais estão mais acessáveis em aplicativos nos celulares, *notebooks* e *tablets*.

Explorando desde o caráter gráfico dos signos até os recursos técnicos de disposição digital e formatação dos textos, seja composto por diferentes semioses (linguagens verbais, visuais ou sonoras), as dimensões poéticas são potencializadas por uma construção de sentidos múltiplos. A videopoesia do cantor, compositor e escritor Nando Reis “Fazer amor com as pedras”, disponível no canal do *YouTube*, é um exemplo de como o gênero é construído sobre uma perspectiva complexa, constituindo um fazer poético singular e criativo, no qual as diferentes linguagens não apenas se complementam, mas são indissociáveis para a produção de sentido.

Nas imagens a seguir, é apresentado um fragmento da produção poética (figura 07) e o *qr-code* de acesso ao *link* (figura 08):

Figura 07 – Captura de tela “Tudo é pedra”, de Nando Reis



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=mc8q6ujRM2M>

Figura 08 – Vídeopoesia “Tudo é pedra”, de Nando Reis.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=mc8q6ujRM2M>

Cabe citar a contribuição de Carol Siqueira, referenciada na direção e realização da videopoesia, e assim destacar o caráter colaborativo e autoral que as produções poéticas dos novos gêneros apresentam envolvendo produtores, diretores e técnicos de outras áreas. Desse modo, também se exhibe os elementos verbais presentes na construção poética apresentada a seguir, porém sem aprofundar-se em análises.

Fazer amor com as pedras. Conversar com as pedras. Virar pedra. Ser pedra é reconhecer que pedra é igual a gente porque a gente só vê o que está dentro da gente quando a gente deixa de ser gente. Vira pedra. E não pensa. Sente. É. A gente pensa melhor quando olha pra dentro. E, lá dentro a gente é também pedra. Coração – mineral. Rim – mineral. Fígado – mineral. Todos os nossos órgãos têm forma de pedra ou de nuvens. Pode ser de fruta, também. Sempre gostei dessa fusão entre os reinos.

Na unha há pedra. Na testa tem um motor. Ligado no ar. Ligado, não vai desligar. Não vai desligar (REIS, 2021).

Outro exemplo de obras literárias-poéticas produzidas com o uso de recursos tecnológicos é o livro-aplicativo "Crianças", criado em 2013 por Lalau e Laurabeatriz, é baseado na obra de Manoel de Barros e possui ilustrações de diversos artistas. O trabalho consiste em poemas infantis que exploram a sonoridade das palavras e a imaginação, sendo acompanhados por jogos, animações e músicas, que tornam a leitura mais interativa e lúdica.

Segundo a pesquisadora Márcia Rúbia Rodrigues Alves, em seu artigo "A Literatura Infantil em formato digital: uma análise de Crianças, de Manoel de Barros", a obra "Crianças" apresenta uma forma inovadora de contar histórias para as crianças, combinando o texto poético, a imagem e o som de uma maneira integrada. Além disso, a autora destaca que o livro-aplicativo permite que a criança tenha um papel mais ativo na construção da narrativa, já que pode interagir com a obra por meio de toques na tela e outras formas de manipulação.

Ainda de acordo com a pesquisadora, ele se destaca por apresentar uma abordagem poética que valoriza a linguagem infantil e a imaginação das crianças, buscando estabelecer uma conexão entre o mundo literário e o mundo real, criando um ambiente de leitura potencializado pelo estímulo da imaginação e da criatividade.

Segundo Masetto (2019, p. 20), "os recursos digitais tornam a literatura infantil mais acessível, mais ampla e mais inclusiva, proporcionando novas experiências literárias e permitindo que os leitores sejam também produtores de conteúdo, ao criarem suas próprias narrativas" (p. 20). Nesse sentido, a partir da circulação dos gêneros poéticos digitais no espaço escolar é possível ampliar o repertório leitor dos estudantes, bem como despertar o interesse de crianças e adolescentes para a leitura de diferentes obras, semioses e suportes.

Diante disso, propõe-se (re)pensar as práticas de mediação voltadas para a poesia a partir de metodologias multimodais abarcando a complexidade das manifestações literário-poéticas contemporâneas e os multiletramentos, haja vista que as produções já não cabem mais apenas no livro didático, nos recitais ou no mural da escola, pois elas estão presentes por todos os lados, inclusive nas postagens dos estudantes nas redes sociais. Além disso, vale também enfatizar a necessidade de um olhar sensível e reflexivo sobre o público adolescente e o contexto em que estão inseridos.

4 OS DESLIMITES DA POESIA DE MANOEL DE BARROS

Ao pensar o processo de criação poética, Bachelard (2009) aborda sobre a capacidade do poeta em construir imagens que superam as palavras, possibilitando a fuga da realidade e a tomada de consciência ao mesmo tempo. Na contemporaneidade³, o potencial imagético torna-se um recurso importante para despertar o interesse de interlocutores, especialmente jovens leitores. Nesse aspecto, a poética de Manoel de Barros se destaca por explorar os “deslimites” da palavra através do seu “desenho verbal”, provocando no leitor uma pluralidade de sentidos em uma dimensão multissemiótica.

A obra de Barros é utilizada como objeto de análise por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, dada a sua relevância, complexidade e potencialidade. Parte da singularidade poética do autor recebeu a denominação de “idioleto manoelês”, tendo como características: a invenção linguística, o uso da metalinguagem, a construção de imagens, além de outros recursos já explorados em outras pesquisas⁴. Este trabalho não pretende aprofundar-se em análises sobre o autor e sua obra, mas apresentar propostas de mediação de leitura e avaliar o modo como as experimentações poéticas afetam o público leitor adolescente.

A partir de um levantamento biográfico sobre o autor e sua criação poética em diferentes repositórios e plataformas de pesquisa, observou-se a dissertação do mestrado profissional em Letras da UNIFESSPA intitulada “A poética da complexidade: Mia Couto, Manoel de Barros e o letramento literário numa turma do 8º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Marabá”, de autoria de Leila Maria Dias Uszynski, defendida no ano de 2018. O trabalho discutiu a concepção de ensino da literatura e a formação de leitores, abordando o tema da complexidade literária no âmbito escolar e o processo de ensino-aprendizagem, através de estratégias de mediação leitora nas obras de Barros e de Mia Couto.

Outros trabalhos com enfoque na poética de Barros, os quais mostraram-se relevantes nesta pesquisa foram a tese de doutorado que aborda a temática “Entre o ínfimo e o grandioso, entre o passado e presente: o jogo dialético da poética de Manoel de Barros”, de autoria de

³ A contemporaneidade, nesta pesquisa, é compreendida segundo a perspectiva de Bauman (2001) que defende o conceito de modernidade líquida, em virtude da instabilidade de parâmetros que afetaram as relações sociais e culturais, além dos modos de consumo, a partir do século XX. Faz referência também a cultura digital e a expansão do uso de tecnologias, ocorrida a partir dos anos 70, com o surgimento da microinformática, marcada pelas concepções de cibercultura e de ciberespaços (LEVY, 1999).

⁴ Entre os trabalhos que abordam o fazer poético de Manoel de Barros, destaca-se aqui pesquisas relacionadas à construção da imagem (GRANJEIRO, 2009), a relação da poética da infância e dos espaços (TORRES, 2015), o estudo acerca da poética do deslimite (SOUZA, 2010), etc.

Carlos Eduardo Brefore Pinheiro, defendida em 2011; e a pesquisa de mestrado intitulada “Manoel de Barros: peraltices e traquinagens com a palavra poética”, desenvolvida por Bianca Albuquerque da Costa, em 2010; além de outros trabalhos já referenciados ao final desta pesquisa.

Manoel Wenceslau Leite de Barros nasceu em 1916 em Cuiabá, no estado de Mato Grosso, mas cresceu na região de Corumbá, no estado vizinho, Mato Grosso do Sul. Filho de um capataz que se tornou fazendeiro, Manoel de Barros construiu grande parte das suas memórias de infância na região do pantanal. Depois, mudou-se para a capital, Campo Grande, onde teve acesso à educação escolarizada.

Estudou durante dez anos em um internato, onde travou contato com muitas obras de escritores clássicos, como Camilo, Vieira, Camões, Bernardes, etc. No caso, o poeta acredita que o trabalho a que a criação literária se propõe tem força e expressão descomuns, sendo que a palavra se apresenta como um obstáculo a ser superado, como um território a ser desbravado (PINHEIRO, 2011, p. 11).

Como relatado por Barros em algumas entrevistas e documentários, a leitura e a criação poéticas sempre estiveram presentes desde a sua adolescência, tendo os temas voltados para as memórias da infância pantaneira como o destaque da sua obra, além da busca incessante pelo trabalho com a palavra em sua potência poética e singular. Vale ressaltar que o escritor se formou em Direito, embora não tenha exercido a profissão. Morou por algumas décadas no Rio de Janeiro e viajou por diversos países, embora tenha vivido a maior parte de sua vida na fazenda, no Pantanal, com sua esposa e filhos.

Do início de sua trajetória como escritor até 2014, ano do seu falecimento, foram mais de 26 livros publicados no Brasil e em países como França, Alemanha, Portugal e Espanha, sendo reconhecido como um dos principais nomes da poesia brasileira do século XX e ganhador de importantes prêmios no âmbito da literatura.

Ao descrever sua biografia, Pinheiro (2011) destaca o primeiro livro *Poemas concebidos sem pecado*, publicado em 1937, o qual já inaugura sua marca pelo linguajar coloquial e expressivo. Já em 1942, Barros publica *A face imóvel*, e mais de uma década depois seguem-se quatro trabalhos importantes: *Poesias* (1956), *Compêndio para uso dos pássaros* (1961), *Gramática expositiva do chão* (1969), *Matéria de poesia* (1974) e *Arranjos para assobio* (1982). Essas obras são marcadas, conforme a crítica, como a expressão poética de “algo lúdico, a comunhão com todos os seres, a volta à infância como metáfora de recriação do universo pela linguagem” (PINHEIRO, 2011, p. 11).

Nos anos seguintes, o escritor também manteve seu trabalho criativo de forma pulsante com a publicação de obras que se aprofundam no “fazer poético”, desvelando reflexões

artísticas e linguísticas, atravessadas pela busca dos seres, sons, texturas, gostos e coisas ínfimas em seu estado natural e (re) inventadas ao modo da poética de Barros. A produção literária é acrescida pelo *Livro de pré-coisas* (1985), *O guardador de águas* (1989), *Concerto a céu aberto para solos de ave* (1991), *O livro das ignoranças* (1993), *Livro sobre nada* (1996) e *Retrato do artista quando coisa* (1998).

No ano de 2000, o poeta publica *Ensaios fotográficos*, obra selecionada para o corpus desta pesquisa, na qual, ele “usa a ideia da imagem e da fotografia na busca do ‘instante-nada’ das coisas, encarnando um fotógrafo que deseja fixar impossíveis: o silêncio, o perfume e o vento” (PINHEIRO, 2011, p. 12). Após, publica *Tratado geral das grandezas do ínfimo* (2001), *Memória inventadas – a infância* (2003), *Poemas rupestres* (2004), *Memórias inventadas – a segunda infância* (2006) e *Memórias inventadas – a terceira infância* (2008) encerrando o ciclo de memórias ficcionais. A última obra publicada antes do seu falecimento, ocorrido no ano de 2014, é *Menino do mato* (2010). Mas, vale destacar a publicação póstuma de quatro livros infantis: *Exercícios de ser criança* (1999), *O fazedor de amanhecer* (2001), *Cantigas por um passarinho à toa* (2003) e o mais recente *Poeminha em Língua de brincar* (2007). Além da vasta produção literária, as obras do autor já foram adaptadas para gêneros como o teatro, cinema de animação, pintura e música, como na produção do CD *Crianceiras*, com as poesias musicadas por Márcio Camilo, em 2012.

Tendo em vista que este estudo visa promover experimentações poéticas em torno de Manoel de Barros, envolvendo leitor, obra, mediador, autor e espaços de leitura, torna-se relevante a listagem feita acima como um importante acervo para a formação de leitores (estudantes e educadores) e visando desenvolver práticas pedagógicas em busca de uma educação literária-poética potente, criativa, crítica e sensível.

Ao analisar a obra de Barros, levando-se em consideração o público leitor, Costa (2010) destaca a não facilitação da escrita nos textos infantojuvenis.

(...) a fuga dos padrões, o trabalho com as palavras, a utilização de figuras de linguagem, a fuga da lógica, as discussões em torno do processo de criação literária, a busca pelo primitivo, pelo inaugural, a presença da natureza e a utilização de materiais corriqueiros, abandonados ou em ponto de traste como matéria de poesia, tão comuns na escrita barrensense destinada ao público adulto, surgem nos textos direcionados aos infantes (COSTA, 2010, p. 12).

Desse modo, diferente do estilo poético infantojuvenil que persegue a musicalidade rítmica, cadenciada, através de redondilhas maiores ou menores, tradicionalmente presentes nesses gêneros literários (ZILBERMAN e LAJOLO, 1991), a produção de Barros busca outras

dimensões sonoras que a palavra exerce em sua singularidade e ou estranhamento, provocando uma harmonia interna ao texto.

Nesse sentido, outro recurso a ser observado é o tom narrativo utilizado nas poesias que permite estabelecer um diálogo com o leitor à medida que ele avança na prosa poética. É possível, assim, demarcar elementos narrativos, como: o sujeito poético (eu lírico); a presença de personagens (familiares, pessoas inseridas no convívio da fazenda, personalidades importantes do mundo das letras e das artes, etc); os espaços narrativos que, na maioria das vezes, centralizam a poética de Barros; e o tempo, geralmente, marcado pelas memórias de infância do eu lírico.

E, a partir da (des) construção de sentidos, a poética de Barros explora o espaço das miudezas, das insignificâncias, dos deslocamentos semânticos das materialidades para subverter o plano da realidade concreta, recriando uma dimensão lexical e gramatical próprias, capaz de provocar o imaginário e a multiplicidade de sentidos ao leitor. Fazendo uma analogia metafórica, a poesia de Barros oferece óculos para que o leitor possa “transver” o mundo. E, sobre essa necessidade, ele defende em seus versos: “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê” (BARROS, 2004, p. 75).

Paz (2003) define que existem dois atributos capazes de diferenciar as palavras, sendo a mobilidade ou intermutabilidade, ou seja, a possibilidade de uma palavra ser explicada por outra, alterando o texto sem ferir gravemente o sentido. Porém, ele faz uma ressalva tratando-se de poesia:

Há muitas maneiras de dizer a mesma coisa em prosa; só existe uma em poesia. Não é a mesma coisa dizer ‘de desnuda que está brilla la estrella’ e ‘la estrella brilla porque está desnuda’. O sentido se desagradou na segunda versão: de afirmação converteu-se em explicação rasteira. A corrente poética sofreu uma baixa tensão (PAZ, 2003, p. 134).

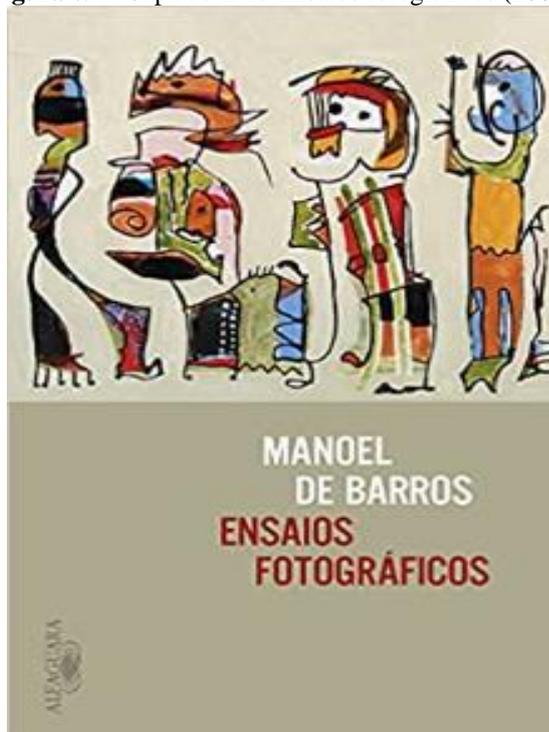
De modo fluido, a poética de Barros consegue cambiar pela poesia e prosa provocando no leitor estranhamento e encantamento mediante o jogo de palavras, a transmutação de sentidos, a (re) construção sintática, as imagens, as materialidades, os deslocamentos espaciais e temporais, os quais permitem despertar no imaginário dos leitores em busca das invenções figurativas do autor.

4.1 O poeta e a imagem: uma reflexão sobre a obra *Ensaios Fotográficos*

A obra *Ensaios fotográficos* (2000), como o próprio título sugere, representa a busca de Barros pela captura de imagens como parte do processo de construção poética. O livro é

organizado em duas partes, sendo que a primeira carrega o nome da obra e a segunda é intitulada como "Álbum de família". A escolha por essa obra, neste trabalho, para mediação de leitura e a proposição de práticas pedagógicas justifica-se em função do público-alvo desta pesquisa: os adolescentes, com faixa etária entre 12 e 15 anos.

Figura 09 – Capa do livro Ensaaios fotográficos (2000)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao analisar a obra, Bastos (2004, p. 87) ressalta que “fotografar metáforas é um novo ofício de Manoel que não se satisfaz apenas com a possibilidade de manejar palavras, ele quer captar espaços entre a sonoridade e o silêncio”. Na poética de Barros, os elementos metafóricos, metalinguísticos e intertextuais são explorados no processo de ressignificação da realidade e subjetivação, por meio do imaginário leitor.

Nesse viés, a obra de Barros representa uma potência verbal/imagética enquanto linguagem produtora de sentidos. Com relação ao modo como a imagem é capaz de provocar o imaginário do indivíduo, levando-o a uma experiência poética, Bachelard (2018) descreve:

De repente uma imagem se instala no centro do nosso ser imaginante. Ela nos retém, nos fixa. Infunde-nos o ser. O *cogito* é conquistado por um objeto do mundo, um objeto que, por si só, representa o mundo. O detalhe imaginado é uma ponta aguda que penetra o sonhador, suscitando nele uma meditação concreta. Seu ser é a um tempo o ser da imagem e o ser da adesão à imagem que provoca admiração. A imagem nos fornece uma ilustração da nossa admiração. Os registros sensíveis se correspondem. Completam-se um ao outro. Conhecemos, num devaneio que sonha

sobre um simples objeto, uma polivalência do nosso ser sonhador. (BACHELARD, 2018, p. 147)

É importante ressaltar que essa acepção de devaneio não está vinculada ao sonho ou ao delírio, mas a uma atitude consciente e autoral que permite transpor à realidade material a criação imagética permeada por um onirismo renovado. “As imagens presentes nas obras barrenses parecem estar ligadas ao devaneio, pois mesclam o onírico e a vontade do autor - aquilo que povoa sua mente” (COSTA, 2010, p. 31).

Paz (1982) define o conceito de imagem como uma figura real ou irreal que é produzida a partir da imaginação. Visto como um produto do imaginário, um poema formado de imagens abarca em suas palavras uma pluralidade de significados, muitas vezes, contrários. Sobre as expressões verbais que constroem esse campo imagético na poesia, o autor exemplifica o uso de metáforas, comparações, jogo de palavras, símbolos, alegorias, símiles, entre outros.

Nesse sentido, ele destaca a capacidade que o poeta tem de “nomear as coisas” construindo imagens que desafiam a lógica ou o princípio da contradição. A realidade poética da imagem não pode aspirar à verdade. O poema não diz o que é e sim o que poderia ser. Seu reino não é o do ser, mas o do ‘impossível verossímil’ de Aristóteles (PAZ, 1982, p. 120).

A singularidade na construção poética de Barros também está presente nesta obra analisada. Bastos (2004) ressaltava que a poética manoelina não é de fácil acesso em função das construções sinuosas e da quantidade de imagens que apresentam. Bastos cita ainda que as imagens insólitas se relacionam à insensatez e ao ilogismo que o poeta adota de forma consciente. “Manoel tenta atingir o reino das imagens, que para ele está na despavra, de onde vem que os poetas podem refazer o mundo por imagens, por eflúvios, por afeto” (BASTOS, 2004, p. 87).

Na busca por contribuir na formação de leitores adolescentes, a partir de uma educação literária-poética, cinco poemas desta obra foram selecionados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que explorem espaços dentro e fora do ambiente escolar. Como já mencionado nesta dissertação, não se pretende aqui uma análise aprofundada dos textos poéticos, mas a proposição e reflexão crítica sobre os processos de leitura, mediação e experimentação poética multissemiótica junto aos adolescentes. O foco é estimular o imaginário dos estudantes em torno da profusão imagética, da construção polissêmico-poética, da geração de múltiplos sentidos, da percepção sensorial, corporal e reflexiva sobre os usos da linguagem e dos espaços que cercam os leitores.

Nessa perspectiva, foram propostos Ateliês de Poesias, nos quais apresentam-se possibilidades de mediação de leitura e experimentações poéticas envolvendo música, dança,

pintura, teatro, entre outras performances corporais e digitais, além das seguintes poesias extraídas da obra *Ensaio fotográficos* (2000), de Manoel de Barros: “O fotógrafo”, “Despalavras”, “Borboletas”, “Ruínas”, “Autorretrato” e “Gorjeios”.

5 O CAMINHO METODOLÓGICO: EXPLORANDO O IMAGINÁRIO POÉTICO

Este trabalho fundamenta-se a partir de uma metodologia de pesquisa com base na fenomenologia de análise, visando o desenvolvimento de um estudo teórico-metodológico, de processos investigativos, analíticos e interventivos sobre a prática docente. Para Galliano (1986), mais que descrever ou analisar um objeto, o conhecimento científico visa descobrir suas relações com outros fatos e, assim, explicá-los. Desse modo, há uma complexidade que envolve o percurso e que supera a mera concepção de um produto final, pois através do processo tanto o fenômeno analisado quanto o pesquisador e o contexto são afetados.

Visando refletir e apresentar propostas de mediação de leitura e experimentações poéticas estimulando o imaginário leitor e o multiletramento de estudantes do Ensino Fundamental II. Esse estudo ocorreu por meio da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985), em torno de uma abordagem qualitativa, revisão bibliográfica e audiovisual sobre o corpus literário-poético.

Sob o ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa classifica-se como exploratória, já que buscou-se aprofundar os conhecimentos das características de determinado fenômeno para procurar explicações das suas causas e consequências (RICHARDSON, 1999). Este trabalho propôs uma pesquisa aplicada com uma abordagem qualitativa, já que partiu de uma investigação capaz de fornecer dados sobre o repertório de leitura dos discentes e suas relações/experiências com o texto literário-poético. Ao mesmo tempo, foram observados também aspectos que não podem ser quantificados, pois estão inseridos na dinâmica das relações sociais, sendo necessário ampliar as discussões e análises sob um viés reflexivo e crítico. Desse modo, foi realizado um levantamento do referencial teórico para fundamentar as análises, além de sondagens e coleta de dados junto aos sujeitos pesquisados, já que se trata de uma pesquisa-ação.

Thiollent (1985) descreve esse tipo de pesquisa como um método que busca a resolução de um problema coletivo em um contexto de cooperação entre pesquisadores e participantes acerca da realidade a ser observada. Assim, a inserção no contexto, mediante a organização de ações, debates e propostas de solução sobre as questões abordadas são requisitos fundamentais para esse tipo de pesquisa.

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática (BORTONI, 2008, p. 46).

Desse modo, a pesquisa-ação educacional torna-se também uma importante estratégia que propicia ao professor refletir sobre sua própria metodologia em sala de aula, além de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem no contexto pesquisado. Através de reflexões teóricas e das práticas pedagógicas conduzidas na pesquisa-ação, buscou-se alcançar a resolução dos problemas observados, tomada de consciência e a produção de conhecimento científico, percorrendo um caminho dialético, crítico e transformador.

5.1 Pressupostos teórico-metodológicos

As etapas da pesquisa foram delineadas abaixo envolvendo desde o momento de sondagem e coleta de dados do público pesquisado; o levantamento e a revisão bibliográfica acerca do corpus literário-poético e das estratégias metodológicas; planejamento e elaboração de intervenção pedagógica até a coleta de dados e registros com base na realização dos Ateliês de Poesias.

Termos de Consentimento, sondagem diagnóstica e revisão conceitual:

- a) Perfil dos sujeitos pesquisados e do contexto escolar:

A participação dos estudantes ocorreu de forma voluntária, e para tanto foram preenchidos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE pelos pais ou responsáveis, por se tratar de menores de idade, garantindo também o anonimato por questões éticas.

Inicialmente, buscou-se identificar o público, compreendendo o repertório de leitura e sua relação com os textos literários e com o gênero poético. Nesta etapa, investigou-se sobre os aspectos sociais e culturais dos estudantes para observar o acesso (ou a falta dele) à leitura literária-poética em livros físicos ou virtuais, bem como suas predileções de leitura e de atividades de entretenimento, a exemplo de filmes, séries e jogos, percebendo de que forma eles estão inseridos enquanto consumidores da indústria cultural midiática.

Do mesmo modo, a sondagem direcionada à escola partiu da observação do acervo de livros, das práticas pedagógicas, dos projetos e ações previstas no Plano Político Pedagógico - PPP, focando a leitura, especialmente a literatura e a poesia. Os dados coletados, através da aplicação de questionários semiestruturados, resultaram na elaboração e análise de gráficos e de nuvens de palavras.

Revisão bibliográfica e análise do corpus literário:

a) Revisão conceitual:

Para refletir sobre o diagnóstico inicial, realizou-se um levantamento acerca dos conceitos de leitura e mediação, letramento, multiletramento, literatura, educação literária e poética, etc.

b) Revisão bibliográfica e audiovisual (obras/autores):

Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica e audiovisual sobre trabalhos acadêmicos, documentários e reportagens relacionados às obras e autores do âmbito literário, poético e artístico, especialmente, da obra *Ensaaios Fotográficos* (BARROS, 2000).

c) Revisão conceitual (análise do corpus):

Leitura e discussão teórica sobre os conceitos de imagem, imaginário e suas relações com a construção de sentidos por meio da leitura poética e multissemiótica.

Proposta e ação de intervenção:

a) Planejamento:

Com base nas sondagens diagnósticas e no percurso teórico de leitura e análise sobre o objeto de pesquisa, foram planejados Ateliês de Poesias, observando as competências e habilidades previstas pela BNCC e visando a proposta de uma educação literário-poética. Assim, foram organizadas as experimentações (textos multimodais e multissemióticos) e os recursos didáticos e tecnológicos utilizados.

b) Experimentações, mediação de leitura e análise:

Inicialmente, a proposta pretendeu fazer com que os alunos refletissem sobre o que é poesia e como ela atravessa os diferentes tipos de linguagem, culturas e espaços da sociedade. Para isso, não foram abordados conceitos formais, mas experimentações poéticas envolvendo semioses e linguagens (verbal, visual, musical, sinestésica, digital, corporal, etc). Após, foi proporcionada uma imersão dos alunos no universo literário poético de Barros.

c) Coleta de dados e análise:

No decorrer dos Ateliês de Poesias, foi verificada a participação dos estudantes e registrado o processo de leitura, compreensão e diálogo, avaliando de forma reflexiva e crítica como as ações interventivas reverberaram a partir do imaginário leitor, a percepção e a construção de sentidos por meio das experimentações poéticas.

5.2 Caracterização do *locus* da pesquisa

Figura 10 – Fachada da escola municipal de ensino básico pesquisada



Fonte: Plano Político Pedagógico – PPP (2019)

A pesquisa foi aplicada em uma escola de educação básica, localizada em Canaã dos Carajás-PA. Inaugurada no ano de 2019, atende, atualmente, mais de 685 crianças e adolescentes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, mantida pela Prefeitura Municipal, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação.

Como parte da grade curricular básica, oferece aos alunos no turno regular as seguintes disciplinas distribuídas em aulas semanalmente: Língua Portuguesa (05), Matemática (05), Redação (02), Ciências (02), História (02), Inglês (02), Geografia (03), Artes (02), Educação Física (02) e Ensino Religioso (01). Atendendo à Lei Municipal nº 679 de 25 de junho de 2015, que pretende estender a oferta de educação integral na rede pública do município, a escola é a primeira instituição de ensino local que garante a permanência dos estudantes durante os períodos matutino e vespertino, incluindo o horário de almoço.

Também dispõe de uma grade de ensino voltada para o Campo de Integração Curricular - CIC, envolvendo disciplinas diversificadas oferecidas no contraturno, organizadas nos seguintes eixos temáticos: Acompanhamento Pedagógico, Alfabetização, Letramento e Língua Portuguesa (02), Acompanhamento Pedagógico Matemático (02), Artes Visuais (01), Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável (02), Orientação de Estudos (01), Projetos Integradores (01), Pesquisa e Inovação Tecnológica (02), LIBRAS (01), Ordem Unida (01) e Jogos, Esporte e Lazer (02).

Segundo o Plano Político Pedagógico – PPP, formulado em 2019, o objetivo do CIC é trabalhar as potencialidades, habilidades e competências do educando, visando ao

protagonismo juvenil e à busca por um projeto de vida. Em relação ao incentivo à leitura, o PPP também apresenta os projetos de leitura e de escrita, principalmente veiculados ao uso da biblioteca escolar.

Outra informação importante diz respeito ao bairro em que a escola está situada, que conforme dados censitários da rede municipal é marcado pela vulnerabilidade econômica das famílias, pelo acentuado registro de casos de violência, além de localizar-se distante geograficamente do centro urbano.

Diante desses aspectos, a instituição foi selecionada para servir como “projeto piloto” da implantação da militarização escolar, sendo a primeira a contar com a parceria do Serviço de Supervisão Militar – SUME, através do Acordo de Cooperação nº 007/2019 PM/PA, firmado entre a Polícia Militar e Prefeitura Municipal. As ações do SUME são desempenhadas por uma equipe de policiais militares fardados e armados que permanecem na escola, diariamente, atuando em relação aos seguintes aspectos: conduta disciplinar dos estudantes, uso do uniforme, organização e uso devido dos espaços escolares, preservação do patrimônio escolar, ordem unida, respeito aos símbolos nacionais e a participação na rotina do colégio, sendo passíveis de sanções, conforme rege o Manual do Aluno. As figuras 11, 12 e 13 demonstram parte da rotina militarizada dos estudantes.

Figura 11 – Estudantes em formação militar



Fonte: Acervo das redes sociais da escola (2022)

Figura 12 – Pelotão de porta-bandeiras



Fonte: Acervo das redes sociais da escola (2022)

Figura 13 – Pelotão de elite no Desfile de “7 de Setembro”



Fonte: Acervo das redes sociais da escola (2022)

Como parte da rotina militar, os alunos usam a farda como uniforme, o cabelo no padrão militar para ambos os sexos, treinam movimentos de ordem unida, organizam-se em forma (filas), diariamente, em seus deslocamentos para as salas de aula. Desse modo, constrói-se um ambiente nem sempre favorável ao barulho e a agitação comuns entre os adolescentes, mesmo nos momentos de recreação.

Em seu espaço físico, além das salas de aula, a escola conta com sala de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado, sala de música, biblioteca, laboratório de informática e de ciências, quadra esportiva, horta escolar, refeitório, banheiros e um playground desativado. A equipe escolar é formada pelo trio gestor (direção, coordenação pedagógica e Serviço de Orientação Escolar – SOE), tendo o apoio do SUME e da secretaria técnica escolar. Vale destacar que, apesar de possuir um espaço físico adequado, não há infraestrutura suficiente para atender à demanda de estudantes de forma satisfatória. Sendo assim, nem sempre os ambientes são utilizados para os fins que foram planejados, como por exemplo os laboratórios de informática, de ciências, a sala de música e a biblioteca são utilizados também como salas de aula. Também pode-se salientar que desde o ano de 2019, os discentes utilizam os livros didáticos escolares apenas no espaço escolar, não podendo os levar para casa, devido à quantidade insuficiente para sua distribuição.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no ano de 2019, o município de Canaã dos Carajás registrou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, referente aos anos finais do ensino fundamental, no valor de 4.2, ou seja, abaixo da meta estipulada anteriormente para esse censo. Quando se observa o resultado da escola pesquisada, não há grandes diferenças, sendo registrado o percentual de 4.3, também abaixo da meta.

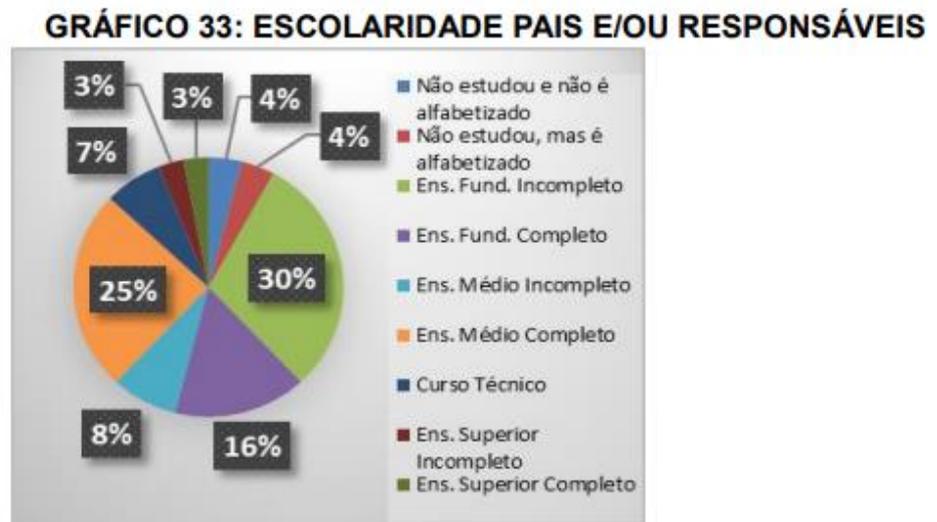
O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, disponibiliza dados ainda mais específicos sobre a aprendizagem em Língua Portuguesa e referente ao público-alvo desta pesquisa. Em 2019, ao medir os níveis de proficiência da turma de 9º ano, constatou-se que 23% dos alunos apresentavam um desempenho insuficiente, 53% encontravam-se no nível básico, 21% demonstravam proficiência e apenas 4% foram considerados em nível avançado.

É importante ressaltar que esses resultados se referem ao período anterior à pandemia, ou seja, há grande probabilidade de que esse cenário de déficit de aprendizagem tenha sido agravado durante a pandemia do Covid 19, que afastou os estudantes do espaço escolar nos anos de 2020 e 2021. Mais da metade dos estudantes não possuíam recursos tecnológicos para participar das aulas durante o ensino remoto e apresentavam dificuldades de acompanhar de forma satisfatória os conteúdos e as atividades disponibilizadas em domicílio.

Os problemas relacionados à aprendizagem e as dificuldades de leitura e escrita são atravessados por fatores sociais, culturais e econômicos, já registrados também através de uma pesquisa censitária, desenvolvida pela gestão escolar e inserida no PPP, no ano de 2019.

Nos gráficos de nº 33 e 36, presentes no PPP, estão representados a escolaridade dos pais e/ou responsáveis e a quantidade de famílias que são dependentes de benefícios sociais, ou seja, se enquadram em uma margem de vulnerabilidade social, conforme apresentado nas figuras 14 e 15.

Figura 14 – Gráfico 33 do censo escolar (2019)

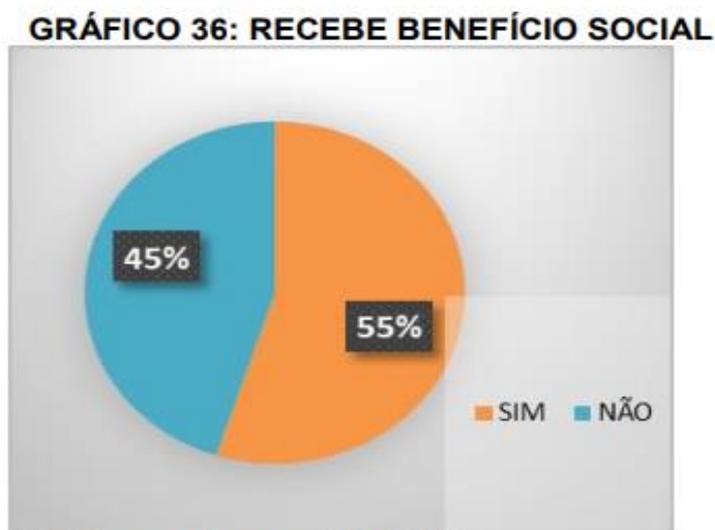


Fonte: pesquisa censitária 2019

Fonte: Plano Político Pedagógico – PPP (2019)

O gráfico revela que 54% dos pais ou responsáveis estão distribuídos entre analfabetos, letrados, nível fundamental incompleto e/ou completo. Entre os pesquisados, apenas 3% declararam possuir ensino superior completo e 7% formação em cursos técnicos.

Figura 15 – Gráfico 36 do censo escolar (2019)



Fonte: pesquisa censitária 2019

Fonte: Plano Político Pedagógico – PPP (2019)

Já o gráfico acima demonstra que mais da metade das famílias dos estudantes depende de benefícios sociais do governo, a exemplo do Bolsa Família, o que além de revelar a vulnerabilidade social, também apresenta o tipo de vínculo que é estreitado com a instituição de ensino já que a permanência escolar é requisito obrigatório para continuar sendo atendido pelos programas sociais. Esses dados apresentados nos gráficos acima reforçam a importância do desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que proponham ações de intervenção na realidade social das escolas e de suas comunidades.

Desse modo, práticas pedagógicas que estimulem a leitura, a partir da escola, também contribuem com a diminuição da desigualdade social e da marginalização de grupos que não têm as mesmas condições de acessos a livros e a outros bens culturais, como outros grupos sociais mais privilegiados. Segundo Lajolo e Zilberman (1996), é preciso considerar que os alunos de escolas com vulnerabilidade social podem apresentar dificuldades de leitura e escrita. Dessa forma, é necessário que as práticas de leitura sejam pensadas de maneira mais ampla, levando em conta as especificidades do contexto social e cultural em que os estudantes estão inseridos.

Para Freire (1987), a educação deve ser voltada para a conscientização e a libertação dos oprimidos, ou seja, daqueles que são marginalizados e excluídos socialmente. É importante que os estudantes sejam estimulados a refletir sobre a sua realidade e a buscar soluções para transformá-la. Segundo ele, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 67).

Nesse sentido, a prática de leitura em escolas com vulnerabilidade social se torna ainda mais importante, uma vez que esses estudantes muitas vezes são privados do acesso à cultura e à informação, o que dificulta o processo de conscientização e de formação crítica. A leitura é uma das formas de ampliar os horizontes dos estudantes e de estimular o seu pensamento crítico. Além disso, a prática de leitura deve ser pensada como uma prática libertadora, em que os estudantes não apenas leem, mas também são estimulados a refletir sobre o que estão lendo e a buscar novas formas de compreender o mundo. A leitura crítica é aquela que permite aos estudantes questionar os discursos hegemônicos e buscar novas formas de ver e de pensar.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire ensina que a educação deve ser um processo dialógico, crítico e libertador, e que a educação é um ato político, pelo qual se desenvolve a cidadania. Nesse sentido, a leitura crítica e reflexiva é fundamental para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e empoderados, capazes de interpretar o mundo ao seu redor e de transformar a sua própria realidade.

5.3 Os sujeitos da pesquisa

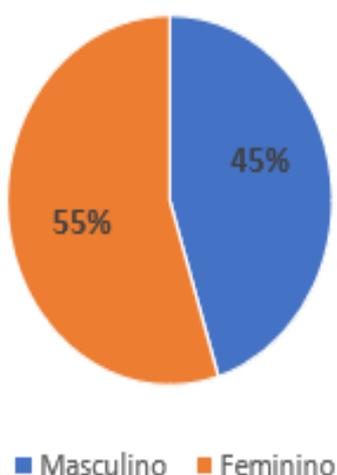
Os processos de ensino e aprendizagem decorrem fundamentalmente de relações dialógicas, por isso conhecer o contexto de vida dos educandos e o repertório de conhecimentos, habilidades, preferências, entre outros aspectos do cotidiano, é tão importante para que se construam práticas pedagógicas consistentes. Este trabalho deteve-se, inicialmente, na tarefa de sondar e levantar dados analíticos sobre o perfil dos estudantes em relação ao cotidiano, especialmente envolvendo questões relacionadas às práticas de leitura e conhecimento acerca dos gêneros literários e poéticos.

A participação teve um caráter voluntário, tendo apenas a obrigatoriedade do preenchimento, por parte dos estudantes e respectivos responsáveis, dos Termo de assentimento livre e esclarecido e Termo de Autorização de uso de imagem e produção escrita. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário semiestruturado contendo vinte e duas perguntas, sendo dezesseis objetivas e seis subjetivas.

Com base nos dados, apresenta-se um perfil geral sobre a turma do 9º ano do Ensino Fundamental, composta por 37 discentes, sendo 18 do sexo masculino e 19 do sexo feminino. Em relação à faixa etária, 83% da turma varia entre 14 e 15 anos, conforme é possível constatar nas figuras 16 e 17.

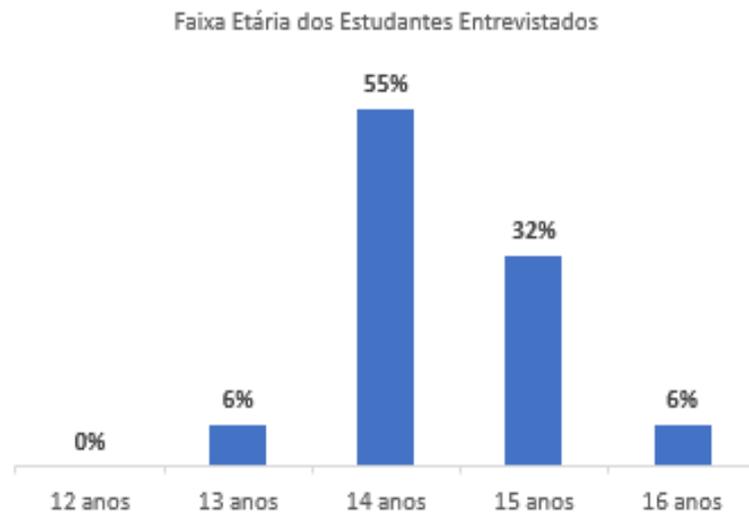
Figura 16 – Gráfico Estudantes entrevistados

Estudantes entrevistados



Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

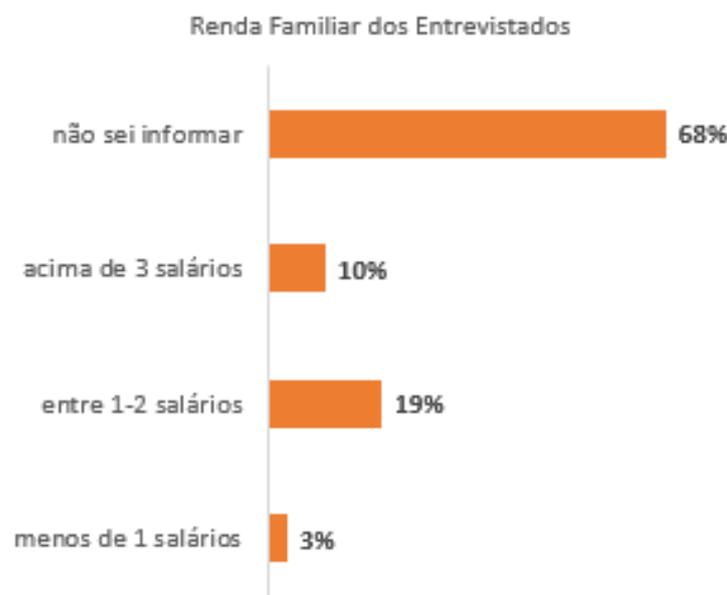
Figura 17 – Gráfico Faixa etária



Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

Outros aspectos relevantes para se compreender fatores sociais e culturais dos entrevistados foram abordados nas perguntas relacionadas à renda mensal familiar e aos hábitos de lazer dos jovens no período extraescolar. Segundo os dados na figura a seguir, 68% dos entrevistados desconhecem sobre os ganhos salariais dos seus responsáveis, o que evidencia a falta de comunicação familiar, o possível desinteresse pela informação e ou a dificuldade dos adolescentes em aferir o quanto as famílias recebem mensalmente.

Figura 18 – Gráfico Renda Familiar



Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

Para tentar conhecer sobre a rotina dos adolescentes, propôs-se a seguinte pergunta aberta: “O que você gosta de fazer em seu tempo livre?” Todas as respostas escritas pelos alunos

foram tabuladas e configuraram a nuvem de palavras representada na figura 19. As palavras com maior destaque foram as mais mencionadas, sendo respectivamente: “mexer no celular”, “dormir” e “assistir”.

Figura 19 – Preferências (Lazer) – Nuvem de Palavras

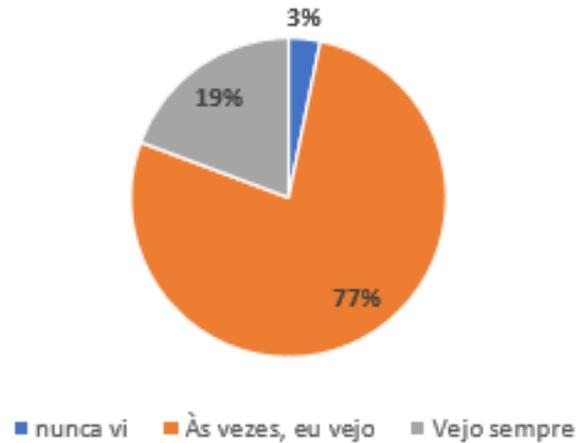


Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

Relacionadas aos hábitos de leitura, foram realizadas as seguintes perguntas: Com que frequência você vê alguém da sua família ou alguém com quem você mora lendo livros? Esse dado contribuiu na análise de como a família atua (ou não) na formação de leitores, à medida que também se coloca nesse mesmo papel. Para aferir os resultados, foram organizados gráficos que diferenciam os gêneros feminino e masculino a fim de observar se existiam diferenças em relação a esses grupos. Na figura 20, apresentam-se os dados totais da turma, tendo 77% relatado que, às vezes, vê familiares lendo livros, seguidos de 19% que afirmaram ser essa uma prática constante e apenas 3% relataram nunca terem visto essa ocorrência.

Figura 20 – Gráfico Familiares lendo

Com que frequência você vê alguém da sua família ou alguém com que você mora lendo livros?

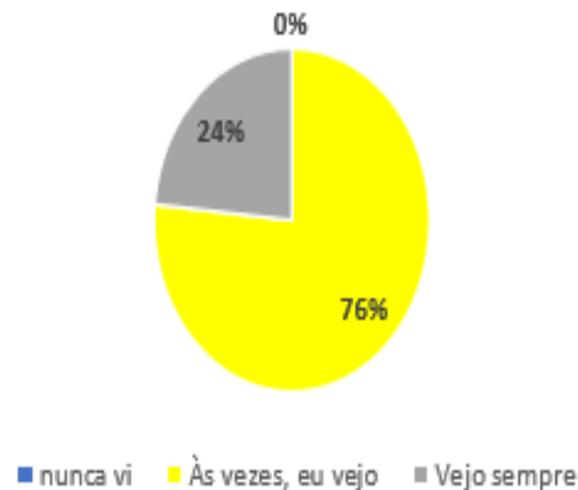


Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

Quando separados os grupos por gênero, os resultados apresentados nas figuras 21 e 22 demonstraram que entre as meninas há um percentual maior de familiares leitores (76%), afirmando que vê sempre (24%) e nenhuma estudante revelou nunca ter presenciado esses hábitos de leitura em casa. Esses indicadores entre o público masculino sofrem alterações, tendo 7% confessado nunca ter visto seus familiares lendo livros e apenas 14% revelado que essa é uma prática frequente.

Figura 21 – Gráfico Familiares lendo (Feminino)

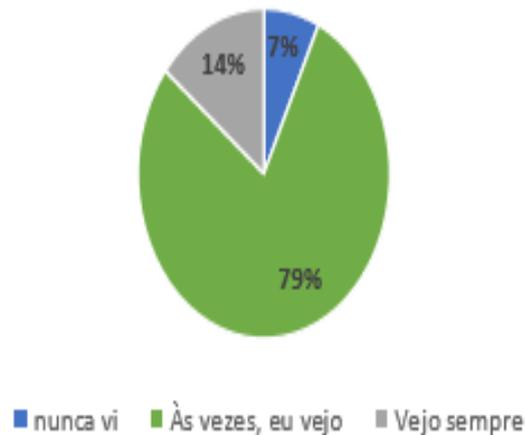
FEMININO - Com que frequência você vê alguém da sua família ou alguém com que você mora lendo livros?



Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

Figura 22 – Gráfico Familiares lendo (Masculino)

MASCULINO - Com que frequência você vê alguém da sua família ou alguém com que você mora lendo livros?



Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

Quando perguntados sobre a importância que a leitura exerce em suas vidas, pode-se confrontar com os dados anteriores, levando em consideração a percepção dos adolescentes e o papel dos familiares no incentivo da leitura, a partir dos seus próprios hábitos. Na figura 23, percebe-se que apenas 18% das entrevistadas consideraram a leitura pouco importante e nenhuma considerou sem importância. Já entre o público masculino (figura 24), 7% responderam não perceber a relevância da leitura em suas vidas e 21% acreditam ser pouco importante. Cabe aqui analisar que esses indicadores não evidenciam problemas relacionados a questões de gênero, mas o fato de que o mesmo público de meninos que não afirmaram não presenciar hábitos de leitura entre os seus familiares também construírem uma percepção que desvaloriza a leitura.

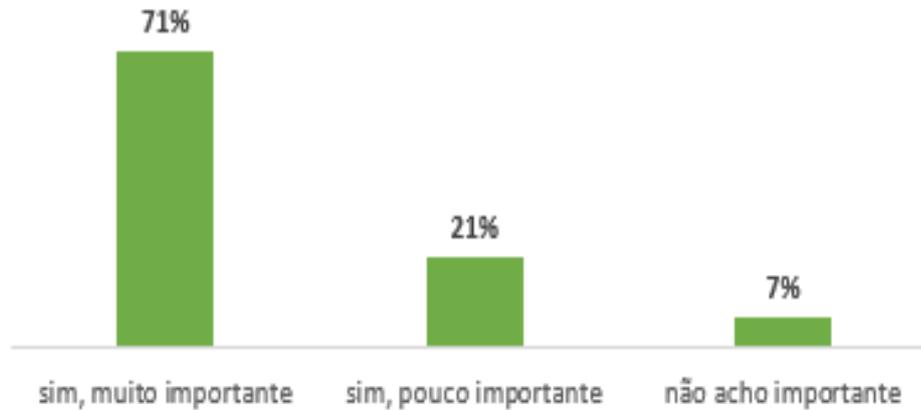
Figura 23 – Gráfico Importância da leitura (Feminino)



Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

Figura 24 – Gráfico Importância da leitura (Masculino)

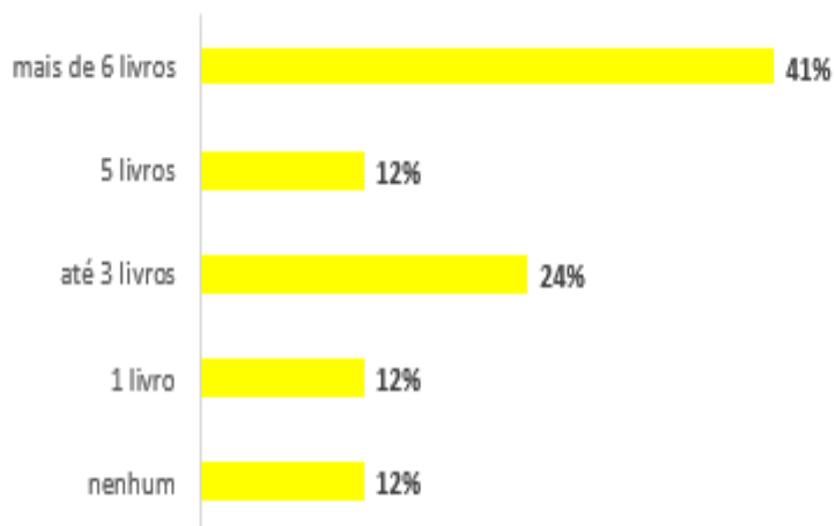
MASCULINO - Você acha que a leitura é importante para sua vida?

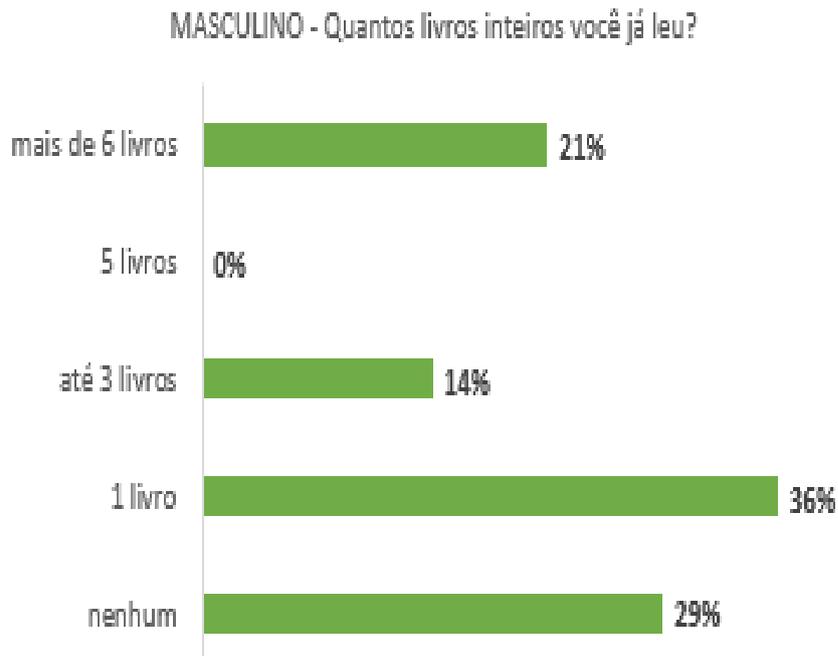
**Fonte:** Dados da autora da pesquisa (2022)

Essa diferença entre os grupos mantém-se nas perguntas demonstradas nas figuras 25 e 26 que se referem à quantidade de livros lidos pela turma, tendo 32% do público feminino afirmado “mais de 6 livros” e 12% não terem lido “nenhum livro”. Respectivamente, esses dados registrados entre o público masculino, demonstram 21% acima de 6 obras e 29% nenhum livro.

Figura 25 – Gráfico Livros lidos (Feminino)

FEMININO - Quantos livros inteiros você já leu?

**Fonte:** Dados da autora da pesquisa (2022)**Figura 26** – Gráfico Livros lidos (Masculino)



Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

Ainda relacionado ao modo como os adolescentes percebem a leitura, foi realizada a seguinte pergunta subjetiva: “Escreva uma palavra que represente o que a leitura significa para você?”. Com base nas respostas, configurou-se a nuvem de palavras expressa na figura 27, tendo a prevalência de escolhas aquelas em maior evidência.

Figura 27 – O que a leitura representa? (Nuvem de Palavras)



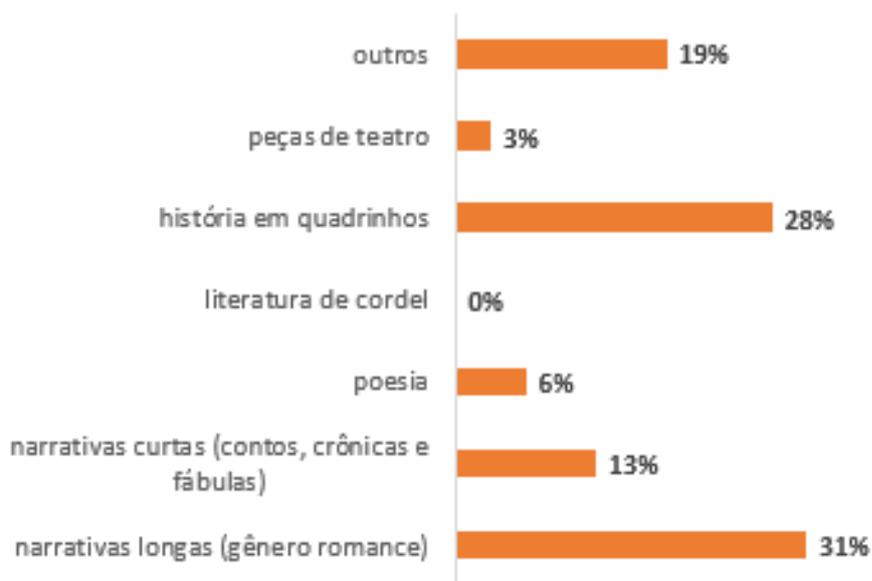
Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

Já em relação aos gêneros literários que atendem ao gosto de leitura da turma, a figura 28 demonstrou que a preferência se dá pelos seguintes estilos: 31% narrativas longas (gênero romance), 28% histórias em quadrinhos, 13% narrativas curtas (contos, crônicas e fábulas), 6%

poesia e não houve nenhum registro para literatura de cordel⁵. Os 19% de estudantes que assinalaram “outros” gêneros listaram por meio do questionário, o que contribui com a produção da nuvem de palavras demonstrada na figura 29:

Figura 28 – Gráfico Leitura preferida (Turma)

No domínio da área artístico/literário, qual sua leitura preferida?



Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

Figura 29 – Outros gêneros literários (Nuvem de Palavras)

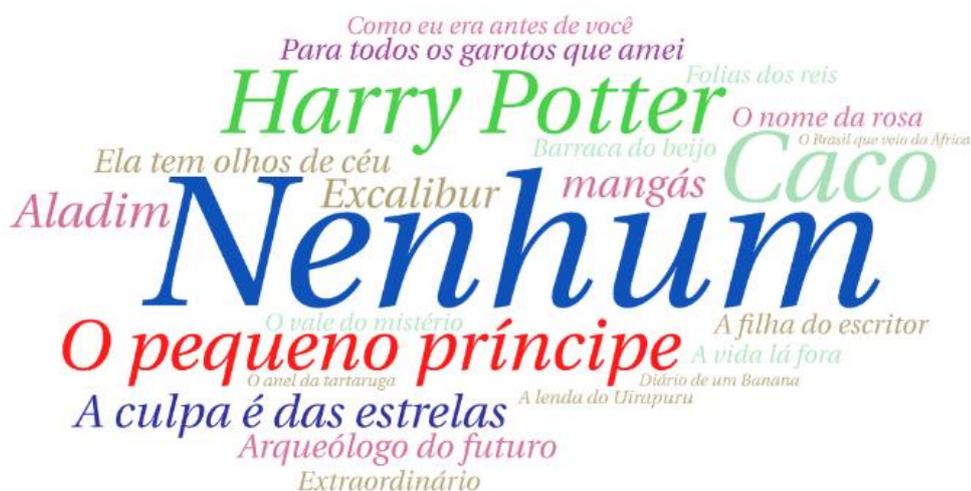


Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

⁵ Por meio de sondagens na escola, observou-se a presença de livros de literatura de cordel na biblioteca. E, segundo os professores, o gênero já foi trabalhado nos anos anteriores à pandemia, sendo até mesmo realizadas apresentações artísticas a partir dele. Desse modo, o fato de nenhum aluno ter escolhido a literatura de cordel como seu gênero preferido pode estar relacionado, de fato, ao gosto dos estudantes, os quais não apreciam poesia, especialmente entre os meninos.

Outra pergunta aberta também foi feita para conhecer pelo menos o nome de um livro que os alunos tivessem lido. Alguns questionários não foram respondidos nesse quesito e seis estudantes registraram “nenhum”. Os títulos com o também em destaque foram os mais citados, como mostra a figura 30.

Figura 30 – Título de livros já lidos (Nuvem de Palavras)



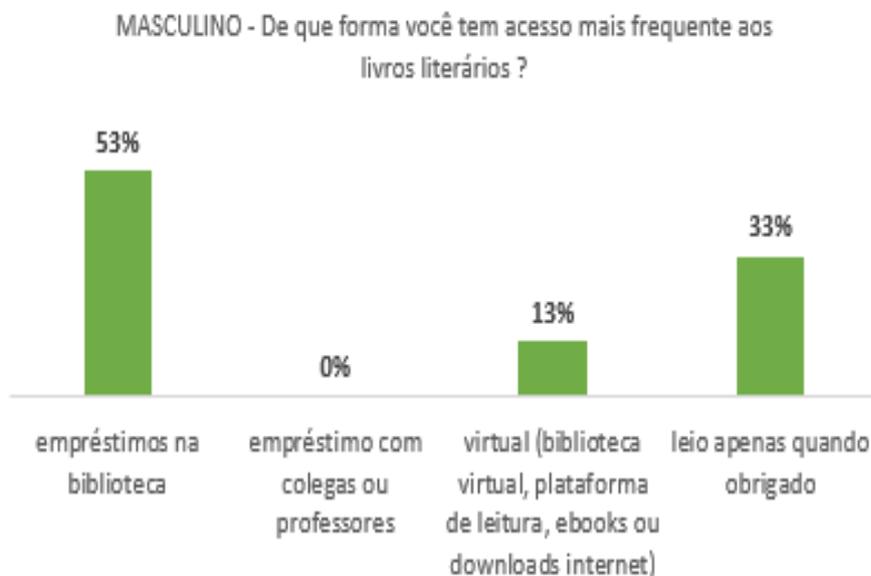
Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

Os dados referentes às obras já lidas pela turma revelam que a maioria assumiu não ter lido nenhum livro, e entre aqueles que responderam se destacavam obras voltadas à prosa e, principalmente, a filmes e séries. Desse modo, a pesquisa também comprova o modo como os adolescentes estão mais familiarizados com o universo audiovisual do que com a leitura de obras que foram retratadas apenas em suportes físicos tradicionais. Da mesma forma, o gênero poético não foi mencionado em nenhuma das respostas acerca das preferências literárias, demonstrando o quanto os estudantes se consideram distantes ou apresentam desconhecimento acerca desse gênero.

Visando conhecer os meios de acesso dos estudantes aos gêneros literários e à preferência (ou não) pelo uso de tecnologias para exercer a leitura, a pesquisa revelou que 53% do acesso do público masculino aos livros está vinculado ao empréstimo por meio da biblioteca escolar, 33% revelaram que essa busca pela leitura ocorre apenas “quando obrigatória” e 13% disseram recorrer à espaços virtuais de leitura. Já entre as meninas os números demonstraram que o maior acesso à leitura literária ocorre em plataformas virtuais (53%), sendo 35% por meio

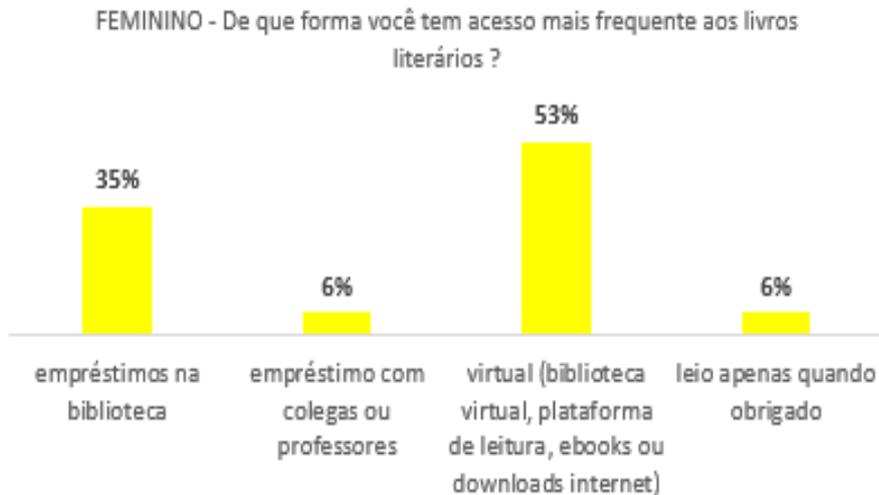
da biblioteca escolar e, igualmente, 6% através de empréstimo de amigos ou quando a leitura se torna obrigatória (6%). Os dados são apresentados nas figuras 31 e 32.

Figura 31 – Acesso aos livros (Masculino)



Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

Figura 32 – Acesso aos livros (Feminino)

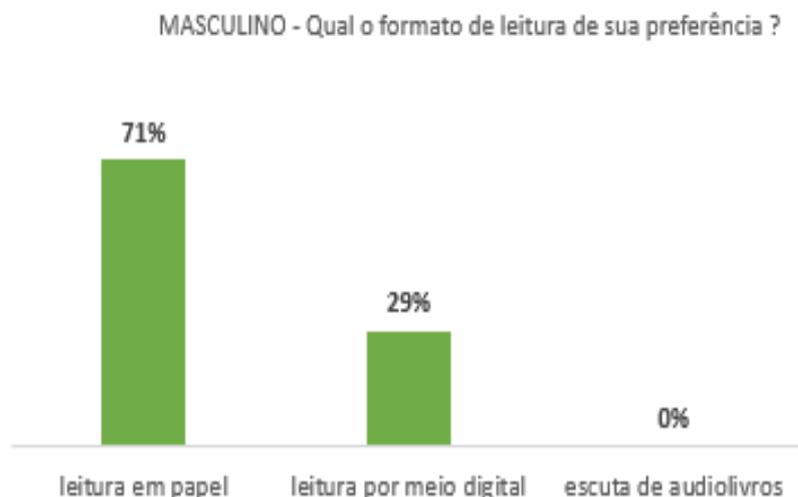


Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

Levando-se em consideração os espaços virtuais de leitura, foi perguntado se os estudantes possuíam o hábito de ler livros através dos celulares, *tablets*, *notebooks* ou outras plataformas digitais, tendo respondido de forma afirmativa 71% da turma e 29% admitindo não utilizar as tecnologias para esse fim. Entretanto, quando questionados especificamente se preferem a leitura do livro físico ou digital, a turma assinalou a preferência pela leitura

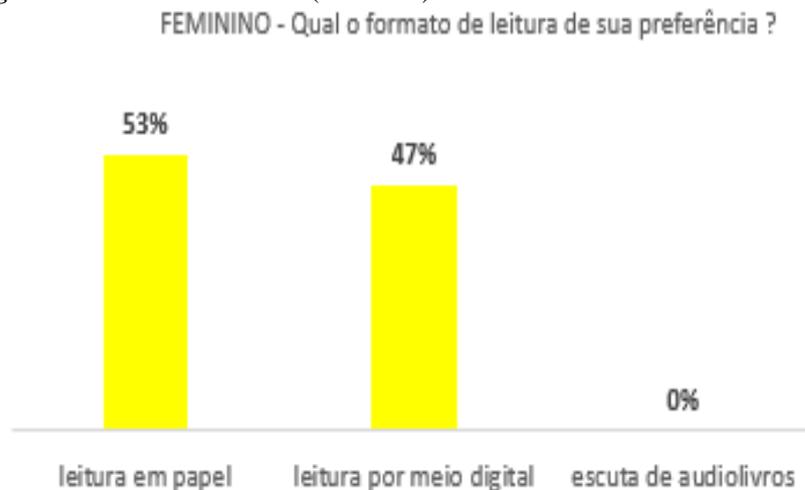
convencional, especialmente entre os meninos (61% leitura em papel) e meninas (53% leitura em papel). Os números podem ser evidenciados nas figuras 33 e 34.

Figura 33 – Formato de leitura (Masculino)



Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

Figura 34 – Formato de leitura (Feminino)



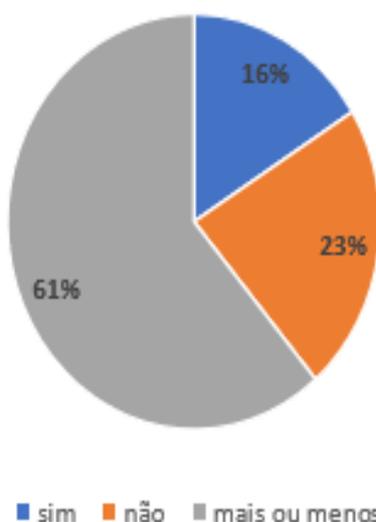
Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

Os dados podem indicar que, ainda que os adolescentes se revelem mais identificados com o universo midiático e digital, o processo de leitura demanda de uma necessidade corporal, a qual a leitura impressa consegue proporcionar. Zilberman (2010) explica que, mesmo com o advento das novas tecnologias, o livro impresso mantém sua relevância, especialmente por permitir uma relação mais sensorial e tátil com o objeto livro. Além disso, ela destaca que a leitura no formato impresso pode proporcionar uma maior concentração e imersão na narrativa, o que pode ser mais difícil de alcançar em leituras digitais, que muitas vezes são realizadas de maneira mais superficial e fragmentada.

Voltando-se especificamente para o gênero poético, foram realizadas duas perguntas sobre o interesse dos estudantes por poesia e acerca da possibilidade de escolherem uma obra desse gênero na biblioteca. Em relação à primeira questão, 61% expressaram que gostavam “mais ou menos”, 23% admitiram não gostar e somente 16% tiveram uma resposta afirmativa. E 48% da turma confessaram que só emprestariam um livro de poesias na biblioteca, caso fosse obrigatório, 42% disseram que fariam esse empréstimo e 10% afirmaram que não pegariam, conforme dados demonstrados nas figuras 35 e 36.

Figura 35 – Preferência por poesia (Turma)

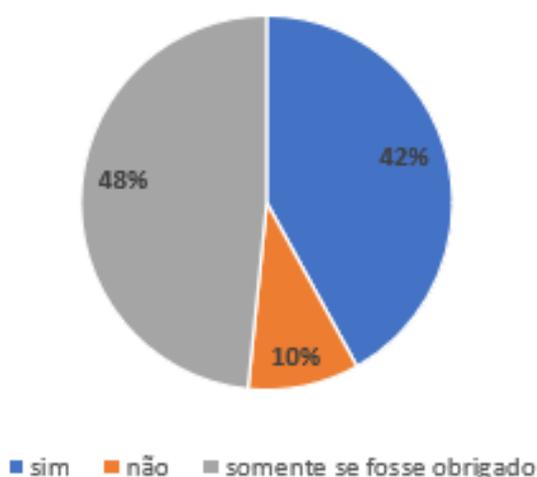
Você se interessa por ler livros de poesia ?



Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

Figura 36 – Empréstimo livro de poesia (Turma)

Você escolheria um livro de poesia na Biblioteca da escola?



Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

Ainda relacionado ao gênero poético, foi perguntado: “Em uma palavra escreva o que a poesia representa para você?”. Alguns alunos deixaram em branco. Entre os que responderam, oito registraram “não sei”, seis escreveram “nada”, cinco escreveram “sentimentos”, quatro optaram pela palavra “amor”, três consideraram “romance” e dois registraram “rima”, seguidos por “legal” e “magnífica” com apenas uma resposta cada. O resultado pode ser conferido na nuvem de palavras demonstrada na figura 37.

Figura 37 – O que a poesia representa para você? (Nuvem de palavras)



Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

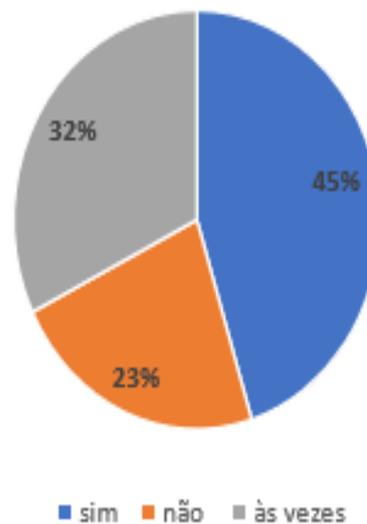
Com base nas perguntas feitas aos estudantes acerca do interesse e representação da poesia, é possível constatar o quanto os adolescentes consideram-se distantes, desinformados ou com percepções superficiais sobre o universo poético. Contudo, é importante problematizar o fato de que a poesia é uma das formas de literatura que mais dificilmente é trabalhada nas escolas, segundo Candido (1993). Além disso, existe uma tendência ao ensino da poesia, com ênfase na técnica e na forma em detrimento do conteúdo e do significado, o que reforça a ideia de que se trata de uma forma de arte de difícil compreensão, aumentando a distância entre do gênero com os leitores.

Já o fato de a poesia ser associada mais aos sentimentos pode-se considerar a hipótese de que a experiência de leitura dos estudantes esteja mais vinculada a textos que expressavam emoções ou com apelo romântico, o que demonstra uma superficialidade na percepção dos alunos em relação a potência poética um gênero capaz de trazer reflexões críticas e abordar questões sociais e políticas. Pode ser que esse repertório poético reflexivo e crítico não seja tão difundido no ambiente escolar e na mídia, aumentando ainda mais essa lacuna entre os leitores.

Nesse sentido, pode-se compreender como um problema que se retroalimenta, pois se a poesia é abordada apenas de maneira superficial e descontextualizada dificulta o interesse dos estudantes e limita a compreensão do potencial da poesia como forma de expressão e reflexão crítica sobre a realidade.

Visando identificar se a leitura desempenha uma função prazerosa na vida dos discentes, o gráfico apresentado na figura 38 demonstrou que 45% confirmaram os aspectos de fruição, enquanto 23% declararam não gostar e 32% que apreciam apenas ocasionalmente.

Figura 38 – Prazer na leitura (Turma)
Na sua opinião, ler é uma atividade prazerosa ?



Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

Propondo que os pesquisados identificassem os maiores influenciadores para a formação de leitores na turma, foi possível construir os seguintes indicadores: 45% dos estudantes atribuíram aos professores e aos projetos escolares esse papel, 30% acreditam que a família desempenha essa função, 15% destacaram os amigos como responsáveis e 9% escolheram “outros”, conforme representado na figura 39.

Figura 39 – Influenciadores para a leitura (Turma)

Quem mais o influencia ou influenciou a ler livros?



Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

Compreendendo a complexidade de fatores que atravessam a formação de jovens leitores, o perfil dos adolescentes e a importância de contribuir com reflexões e proposições visando à promoção de uma educação literária-poética, é imprescindível que os educadores assumam a tarefa de inovar em suas práticas pedagógicas, partindo primeiramente de se aproximar da leitura de mundo dos estudantes, identificando seu repertório cultural e literário, explorando a multimodalidade dos gêneros textuais, as diferentes semioses, estratégias lúdicas e os diferentes espaços de leitura em busca dos multiletramentos.

6 DA TEORIA PARA PRÁTICA: ESTRATÉGIAS PARA MEDIAÇÃO DE LEITURA E EXPERIMENTAÇÕES POÉTICAS

Ainda quando este trabalho se delineasse em torno de um objetivo e na busca pelo *corpus* literário de análise, nesta pesquisadora pulsava o desejo de promover o encontro dos estudantes com a poesia, não que eles não a conhecessem, pois seria reduzir a potência poética imaginar que sua linguagem só pudesse ser revelada em estrofes, conceitos e leituras escolarizadas impressas, ou seja, a partir da verbalidade textual.

Diante disso, é que a perspectiva de “leitura de mundo” freireana abre as reflexões desta dissertação, já no primeiro capítulo, para agora também promover o alargamento das concepções sobre poesia, tirando-a de uma caixinha formal e apresentando suas potencialidades, estranhamentos, virtualidades e o modo como atravessa diferentes linguagens e semioses. Assim, a proposta não gira em torno do ensino de poesia, mas de propostas de mediação de leitura e experimentações poéticas, tendo como foco o público leitor adolescente do ensino fundamental, o qual já revelou em pesquisas já expostas anteriormente que acreditam não apreciar o gênero poético e que o relaciona quase que, exclusivamente, a sentimentos amorosos, estrofes e rimas.

Longe de romantizar as ações interventivas trazendo a poesia para o centro da aula aos moldes do filme “Sociedade dos Poetas Mortos”, este trata-se de um desafio que precisa reunir alguns elementos em torno de uma proposta maior que, neste caso, é a de contribuir com a promoção de uma educação literária-poética, sob o viés da pedagogia do sensível, e que abarque os multiletramentos, as diferentes linguagens e semioses, além do uso de tecnologias. Conforme Rojo (2013), “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (ROJO, 2013, p. 20).

Nesse sentido, partindo dos dados coletados sobre o público pesquisado e embasados em competências e habilidades propostas na BNCC, as ações de intervenção foram embasadas nas concepções e experiências metodológicas do círculo de leitura literária (COSSON, 2015) e no conhecimento construído por Pinheiro (2013) que apresenta uma abordagem reflexiva, crítica e didática sobre mediações de leitura poética e suas potencialidades.

Como exemplo de como a BNCC direciona o trabalho didático envolvendo a poesia, através do campo de atuação artístico-literário, a habilidade EF69LP54 discorre sobre:

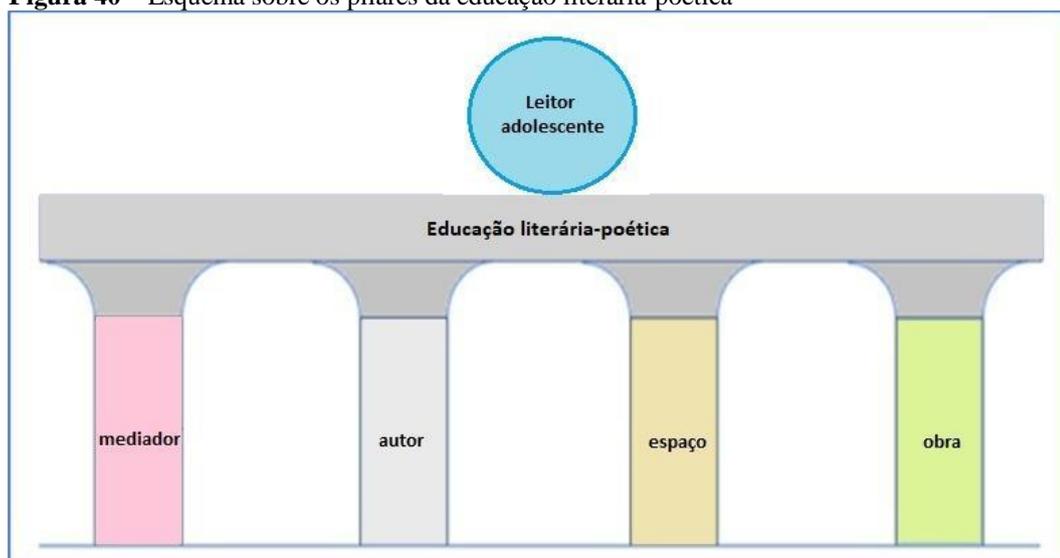
[...] efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações linguísticas no ritmo, as

modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliteraões, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo (BRASIL, 2018, p. 163).

Tendo como foco propor aos alunos a leitura visando provocar o imaginário e o corpo leitor em torno de experimentações poéticas que potencializam a sensibilidade, o olhar reflexivo, perceptivo, crítico e criativo dos adolescentes, a proposta pedagógica dos Ateliês de Poesia não priorizaram o arcabouço conceitual apresentado nas habilidades da BNCC, mas pretende explorar as possibilidades de, aos poucos, em doses poéticas, aprofundar as camadas de leitura para observar como operam as construções linguísticas, os efeitos de sentidos e as reverberações que as diferentes linguagens e espaços de leitura foram capazes de despertar nos leitores.

Nesse sentido, foi elaborado um esquema visual envolvendo os elementos que configuram a proposta didático-metodológica desenvolvida para os Ateliês de Poesia, conforme apresentado na figura 40.

Figura 40 – Esquema sobre os pilares da educação literária-poética



Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

O leitor adolescente representa o foco das práticas pedagógicas como um elemento móvel e fluido, que carrega consigo um repertório de leitura de mundo (literária, poética, etc),

a partir de diferentes linguagens, gêneros e contextos em seu cotidiano. Visando à formação de leitores, a escola deve garantir pilares capazes de amparar a perspectiva de uma educação literária-poética, na qual o mediador de leitura, a obra literária, o autor e os espaços de aprendizagem sejam considerados alicerces fundamentais na construção de estratégias didáticas consistentes.

Nessa perspectiva, a proposta de mediação de leitura, a partir das experimentações, parte das concepções da “experiência da leitura” defendida por Larrosa (2002) como capaz de transcender o aspecto formativo, mas fazendo com que o indivíduo seja capaz de atuar na transformação do mundo, em um viés libertário e emancipador das práticas pedagógicas.

Ao refletir sobre o modo como o sujeito relaciona-se com suas experiências no mundo, recorreremos ao pensamento de Nietzsche quando compreende a filosofia experimental como:

a possibilidade de ampliar os horizontes, pois há sempre a possibilidade de novas perspectivas, de pensar mediante outros pontos de vistas. Nietzsche pretende romper com a metafísica, cujo princípio consiste numa interpretação dualista de mundo, e na qual há separação entre o inteligível e o sensível, assim como a superioridade do primeiro em detrimento do segundo (LARROSA, 2002, p. 76).

Desse modo, é preciso compreender o processo de experimentação como um exercício em que se olha para dentro e não para fora dos indivíduos, de forma subjetiva e reflexiva, considerando as vivências, problematizando os conhecimentos dogmáticos, os valores e as opiniões. Assim, os Ateliês de Poesia buscaram construir um espaço dialógico e crítico, considerando que “a educação que prescreve, já de início, um modo dogmático de pensar e agir não favorece o pensamento crítico e nem mesmo a possibilidade para experimentações. Pelo contrário, ela enfatiza a obediência, a passividade e a formação de rebanhos” (LARROSA, 2002, p. 133).

Tendo em vista o fato de que a escola, na qual foram realizadas as experimentações poéticas, possui um regime militarizado e, por isso, orienta-se na tentativa de controlar e sistematizar o corpo e o comportamento dos estudantes em torno da disciplina e do respeito à hierarquia, pode-se considerar que a proposta dos Ateliês de Poesia possuíram um caráter subversivo e desafiador, o qual fomentou uma reflexão sobre o modo como os contextos de aprendizagens vem sendo construídos e como os estudantes se relacionam com os espaços escolares e, além disso, propôs estratégias didáticas diferenciadas.

Vale ressaltar que, geralmente, o deslocamento dos alunos ocorre por meio de filas e que a circulação dos discentes é quase sempre monitorada, além de vigorar nos espaços a constante vigilância e preocupação com a postura dos corpos, a altura da voz, as brincadeiras

durante os intervalos, o controle da limpeza e da organização dos ambientes, e, principalmente, o respeito a hierarquia dentro e fora da sala de aula.

Nessa perspectiva, cabe discutir a forma como os modelos corporais estão constituídos nos discursos pedagógicos, a partir de uma concepção política de higienização, normatização e controle do corpo como “massa” e não como indivíduo, não fazendo referência apenas a instituições educacionais que seguem um regime militarizado, mas também àquelas que são cívicas, mas que se orientam, principalmente, por modelos tradicionais de ensino na busca de corpos dóceis e normativos.

De acordo com Ribeira (2017, p. 225), abordar a pedagogia da subjetividade corporal visa inserir o sujeito pedagógico como elemento central da ação curricular, conforme exposto no Esquema sobre os pilares da educação literária-poética (Figura 38), o qual esta pesquisadora elaborou na tentativa de representar também a importância do protagonismo do estudante em relação às experiências de leitura literária-poética. Assim, a busca por práticas pedagógicas que propõem experimentações por meio das sensações corporais, da valorização das vivências e da exploração dos espaços, a partir da polissensoriedade, da pedagogia do sensível e das multissemioses está para além da escolarização dos textos e das mediações de leitura, mas busca a construção de uma educação literária-poética.

Ao problematizar o papel do corpo na leitura e na percepção do literário, Zumthor (1997), inicialmente, define-o como a materialização dotada de uma significação incomparável, que reage, vibra e oprime. “Conjunto de tecidos e de órgãos, suporte da vida psíquica, sofrendo também as pressões do social, do institucional, do jurídico, os quais, sem dúvida, pervertem nele seu impulso primeiro” (ZUMTHOR 1997, p. 23). Assim, a performance corporal nos processos de leitura não faz referência a mera comunicação ou decodificação de um texto, mas à capacidade perceptiva do corpo-leitor como gerador de sentidos múltiplos, pelos quais os sujeitos são afetados.

Ainda com base nessas reflexões, o teórico enfatiza que a noção de performance só existe a partir da presença de um corpo e de um espaço. Desse modo, a performance “põe ênfase na natureza do meio, oral e gestual” (ZUMTHOR, 1997, p. 45), ligando-se ao corpo e ao espaço, em um caráter quase teatral. Para Pinheiro (2015), tanto a corporeidade quanto a subjetividade são elementos fundamentais nos espaços de leitura poética, tendo como função contribuir com uma experiência mais profunda e significativa.

As teorias de recepção de leitura surgiram na década de 1960, com a contribuição de Wolfgang Iser (1996), Hans Robert Jauss (1994) e Umberto Eco (2003), os quais buscavam entender como o leitor interage com o texto e como suas experiências e conhecimentos prévios

afetam essa interação. Segundo essa abordagem, o leitor não é um mero receptor passivo da mensagem do autor, mas sim um agente ativo na construção de significados a partir do texto.

Segundo Candido (2004), essa abordagem surgiu em oposição à perspectiva tradicional da crítica literária, que se concentrava na análise do texto em si, independentemente de seu leitor. Os teóricos da recepção de leitura propuseram que o significado de uma obra não é fixo ou objetivo, mas sim construído pelo leitor em sua interação com o texto.

Já no que se refere à importância do espaço e do corpo na performance de leitura, há diversos teóricos que abordam essas questões. Um deles é Pinheiro (2015), que destaca a importância do corpo do leitor na recepção da poesia, uma vez que é ele quem transforma o texto escrito em performance oral. Segundo o pesquisador, a leitura poética é uma arte que envolve não apenas a palavra escrita, mas também o corpo do leitor, que deve estar atento ao ritmo, sonoridade e nuances do poema. Para Zumthor (1997), a performance de leitura poética é um ato de comunicação que envolve tanto o texto quanto o ambiente em que a leitura ocorre.

Merleau-Ponty (1994) destaca a importância do corpo na percepção e na construção da realidade. Para ele, não há uma separação entre sujeito e objeto, mas sim uma interdependência que se dá pela sensibilidade. Nesse sentido, ele destaca a importância da carne, como uma noção que transcende o dualismo corpo-mente e se relaciona diretamente com a experiência perceptiva. Segundo o autor, a carne é "a minha maneira de ser presente ao mundo, a maneira pela qual as coisas se apresentam a mim e pela qual me apresento às coisas" (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 196). Ou seja, é por meio da carne que o sujeito percebe o mundo e se relaciona com ele.

No que diz respeito ao poético, Merleau-Ponty (1994) destaca que a poeticidade se relaciona diretamente com a sensorialidade, pois é por meio dos sentidos que a poesia é construída. Para ele, a poesia não é apenas uma questão de palavras, mas sim de como as palavras são utilizadas para despertar os sentidos e criar uma experiência única.

Dessa forma, pode-se afirmar que a poeticidade e o sensível se relacionam diretamente com a experiência perceptiva, que é mediada pela carne, sendo por meio dessa relação que o sujeito constrói sua visão de mundo e se relaciona com ele de forma singular e poética.

Esses conceitos são fundamentais para a compreensão da performance de leitura poética como uma prática que envolve não apenas a palavra escrita, mas também o corpo e o espaço em que a leitura ocorre. A valorização desses aspectos pode contribuir para uma experiência mais significativa para o leitor.

6.1 “Poesia é voar fora da asa”: a escola e algumas pistas de decolagem

6.1.1 Ateliê de Poesia I – Sons e versos poéticos: do clássico ao contemporâneo

As experimentações poéticas ocorreram através da realização dos Ateliês de Poesia, tendo como base os dados coletados na pesquisa com os estudantes. Inicialmente, a proposta buscava instigar a reflexão do aluno sobre o que era poesia e de como ela atravessava os diferentes tipos de linguagem, culturas e espaços da sociedade. Para isso, não foram abordados conceitos formais, mas experimentações poéticas envolvendo semioses e linguagens (verbal, visual, musical, sinestésica, digital etc).

O primeiro espaço de leitura escolhido foi a sala de aula, porém com uma proposta anárquica ao comparar-se com a rotina enfileirada da turma. Os alunos foram convidados a afastarem suas cadeiras para as extremidades da sala e que se deitassem no chão.

A reação foi de muito estranhamento e até resistência por parte de alguns. Foi explicado que participariam de uma experimentação e que, antes, tornava-se necessário refletir e responder (oralmente ou de forma escrita) as seguintes perguntas: 1- O que é poesia?; 2- Onde encontramos poesia?; 3- O que a poesia é capaz de provocar?; 4- Qual a relação entre a arte e a poesia?

O objetivo das perguntas foi de conduzir as provocações e reflexões durante a experimentação poética que viria a seguir. E, assim como nas primeiras pesquisas já apresentadas nos capítulos anteriores desta dissertação, as respostas, que demoraram a surgir, apresentaram um caráter ora vago e superficial, ora formal e reducionista da poesia enquanto texto com rimas e restrito aos livros impressos.

Na sequência, já com a caixa de som e o data show instalados, os alunos foram convidados a ouvir algumas músicas. E que, para isso, precisavam estar deitados no chão para desfrutarem momentos de liberdade, relaxamento e conexão com a linguagem musical. Superada a surpresa e a dificuldade de se desorganizar no novo cenário. “Professora, a gente vai deitar virado para que lado?”, perguntava uma aluna. Repassadas as orientações de que poderiam deitar-se em quaisquer direções, sendo apenas necessário que fechassem os olhos e que escutassem a melodia com atenção, foi avisado que, ao final, conversaríamos sobre a percepção de cada um em relação a experimentação.

A música escolhida foi “Ária na Quarta Corda”⁶, uma das obras mais conhecidas do compositor alemão Johann Sebastian Bach, composta em 1720, conduzida por uma orquestra de cordas, trata-se de uma peça delicada e suave, com uma melodia que se destaca pela simplicidade e beleza (GECK, 2018).

Utilizando o *qr code* de acesso ao *link* (figura 41) é possível conferir a música na plataforma do Youtube.

Figura 41 – Ateliê de Poesia I – “Ária na quarta corda” – Bach



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=TTxPA4zuNbM>

Assim que iniciou a execução da música em um volume bastante alto, a reação da turma foi de surpresa. Alguns levantaram a cabeça e perguntaram se eles iriam ouvir ópera, outros riram e um deles disse em tom mais baixo que seria perfeito para dormir. A aula foi pausada e os alunos foram orientados a concentrar-se apenas na música, observando a melodia, o arranjo e o que aquela canção provocava. Durante a execução da música, apenas metade permaneceu de olhos fechados. Alguns melhoraram o encosto de suas cabeças, enquanto um grupo de meninas se aconchegaram umas às outras. Cerca de cinco meninos cobriram seus rostos. A ocupação do espaço em sala de aula pode ser observada na figura 42.

Figura 42 – Ateliê de Poesia I – Sons poéticos

⁶ De acordo com o livro "Bach: Vida e Obra" de Martin Geck (Editora Zahar, 2018), a “Ária na Quarta Corda”, também conhecido como a suíte orquestral nº 3 foi provavelmente composta enquanto Bach trabalhava na corte do príncipe Leopold de Anhalt-Cöthen, entre 1717 e 1723.



Fonte: Fotografia registrada pela autora da pesquisa (2023)

Ao final da audição da música, foi perguntado se alguém já havia escutado a mesma antes., ao que todos responderam negativamente. Quando questionados sobre que tipo de música era aquela, as respostas variaram entre “ópera”, “música clássica” e “música de igreja”. Em relação aos sentimentos que a música provocava, as respostas foram diversas, incluindo “relaxamento”, “paz”, “saúde”, “sono” e “esperança”.

Durante a discussão sobre a música, alguns alunos apontaram que a melodia parecia contar a história da despedida de alguém e que parecia muito triste como uma história com um final infeliz. Outro estudante, no entanto, disse que parecia o “toque daqueles finais de filmes antigos onde o casal vai viver feliz em uma fazenda”. Um dos meninos riu e disse que parecia música de velório e que achou muito estranho porque não estava acostumado a ouvir esse tipo de música.

Quando questionados se havia poesia naquela música, apenas cinco responderam afirmativamente. Uma das meninas respondeu que não, justificando que, se não havia texto e nem verso, não se tratava de uma poesia. Então, foi questionado se o texto verbal era imprescindível para considerar algo poético, ao que um dos alunos que ainda permanecia com o rosto coberto com a blusa levantou a mão e respondeu:

Professora, eu acho que a poesia tem a ver com coisas que mexem com a gente, tipo que faz a gente sentir, dar uma viajada. Daí, que nessa que a senhora colocou tem essa coisa, por mais que seja uma música só com o toque, sem a voz do cantor e a letra de alguém. É um tipo de música que passa uma sensação na gente, sabe?!.

Na sequência, outros estudantes também concordaram com o posicionamento do colega e reforçaram com exemplos diferentes, ampliando a percepção da turma acerca de

melodias mais poéticas e outras que não expressam poesia, como foi citado o “toque de um telefone”.

Em seguida, foi explicado aos alunos que seriam apresentadas mais duas músicas e, em seguida, seria aberto um novo diálogo. A música escolhida foi selecionada com base na *playlist* musical da turma, a qual havia sido construída no início do ano letivo e foi identificada como uma das mais preferidas pelos estudantes. A canção “Até o final”, lançada em 2022 pelo cantor Caio Lucas, já alcançou mais de 20 milhões de reproduções no aplicativo *Spotify*. É uma música que pertence a um novo estilo chamado *trap*, que mistura ritmos do rap com música eletrônica e apresenta letras que geralmente abordam questões relacionadas à desigualdade social.

A música pode ser acessada com o *qr code* no link (figura 43) pela plataforma do *Youtube*.

Figura 43 – Ateliê de Poesia I - *Trap*: “Até o final” – Caio Lucas



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=T1RjpZDmYbc>

A letra da música “Até o final” pode ser conferida a seguir.

Até o final (Caio Lucas)

Yeah-eh, uhm-uhm

Dallão, Caíque, yeah

Eu nem sei o que dizer quando falo de você

Eu não sei me expressar, eu nem sei o que fazer

De todas as vidas que eu tenho pra viver

Eu quero ficar do seu lado até o final

Toma decisões ruins, faz parte de nós

O mar do coração se acalma quando ouço sua voz

Será que te vejo a sós?

Me dá uma chance de tirar seu gloss

Eu amo quando pede pra eu escolher suas coisas

Eu acho tão lindo seu piercing ao lado da boca, uhum

Espero que vire minha noiva
 Ou até mesmo que vire outra coisa
 Você é de longe e eu daqui
 Posso te levar um açaí
 Linda, pra casa você não volta mais (não volta)
 Quero que aqui seja seu lugar de paz (não volta)
 Jura?
 Porque 'cê mexe comigo?
 Jura?
 Que eu sempre vou ser seu menino?
 'Tá me iludindo com esse seu sorriso
 Eu sei que 'cê vai achar estranho tudo isso
 Ei amor, amor, amor, ah-ah-ah
 Ei amor, amor, amor, ah-ah-ah
 Quero te ver sem nada
 De amor 'cê não vai ter falta
 Ei amor, amor, amor, ah-ah-ah
 Ei amor, amor, amor, ah-ah-ah
 Quero te ver sem nada (te ver sem nada)
 De amor 'cê não vai ter falta
 Nova moda, uhm
 Nova moda, yeah-yeah-ah-ah
 Yeah-yeah-ah-ah, nã-nã-nã-nã
 Nova moda, uhm
 Nova moda, yeah-yeah-ah-ah
 Yeah-yeah-ah-ah, nã-nã-nã-nã

Após ouvirem e até cantarem a música, ainda deitados no chão, movimentando mãos e pés, com expressões de alegria e vibração, a turma pôde acompanhar a letra exibida no datashow, e perguntaram se poderiam ver o clipe, sendo a resposta negativa. A proposta do Ateliê de Poesia era que a primeira experimentação poética fosse apenas corporal e auditiva, com uma música que estivesse distante do repertório cultural dos adolescentes (música clássica). Já a segunda (*trap*) foi escolhida com base na preferência da turma para que houvesse uma familiaridade. Além da experiência auditiva e oral (com os alunos cantando livremente) também houve a leitura da letra exposta através da projeção do datashow.

Ao ver a letra exposta, um dos estudantes começou a cantar animadamente. No entanto, foi explicado que a proposta para aquele momento era a leitura e não o canto. Uma voluntária iniciou a ainda cadenciada pela marcação e entonação conduzida pela linha melódica e pelas pausas ritmadas da música. Durante o processo de leitura, alguns alunos batucavam o assento da cadeira com os dedos, enquanto outros pediam silêncio, tentando resgatar a “formalidade” tradicionalmente exigida em momentos de leitura. Como mediadora, apenas acompanhava a interação da turma com a linguagem musical e o modo como corporalmente também ocorria um processo de leitura.

Para refletirem sobre uma perspectiva multissemiótica do texto, iniciou-se um diálogo problematizando as relações entre música e poesia. A turma foi unânime concordando que a música era feita de poesia, pois segundo mais de um aluno apontou a letra expressava

sentimentos amorosos. Contudo, quando questionados se para classificarmos como poético a premissa partiria, então, da existência de “sentimentos amorosos”, não houve resposta. Foram feitas provocações em relação aos sentidos e a construção linguística da música, e se quando fizeram a leitura era possível ter outras percepções. Algumas alunas comentaram que a leitura da letra deixou mais visível a quantidade de repetições dos versos e de algumas expressões, enquanto outros refletiram sobre a importância da musicalidade na construção poética. Outro estudante fez o seguinte comentário:

Quando a gente lê, parece que dá pra perceber melhor que tem tipo uma história de um casal. Dá também pra ver que o cara faz umas perguntas pra ela, mas quando o cantor canta a gente nem sabe que é pergunta. Mas, aqui pela parte escrita dá pra ver porque tem interrogação.

Parte da turma ficou surpresa com a análise do aluno, que apresentou apontamentos concordantes com alguns colegas. A mediadora provocou os estudantes sobre possíveis diferenças na construção de sentido entre a leitura e a performance cantada do mesmo texto. A maioria concordou que sim, destacando o exemplo do verso “porque cê mexe comigo?”, o qual permite uma percepção diferente por meio da leitura, pois é percebido o sinal de interrogação e a pergunta do “eu lírico”, como alguém inseguro. Já na performance cantada, segundo eles, soa como se fosse uma afirmação. Vale ressaltar que, durante o diálogo, os estudantes usavam termos como “o carinho da música”, o “autor” ou o “personagem”, conceitos que foram diferenciados em relação à prosa e à poesia.

Os aspectos imagéticos e figurativos da linguagem poética foram discutidos a partir do fragmento da letra “O mar do coração se acalma quando ouço sua voz”. Os estudantes participaram observando o sentido conotativo e propondo relações metafóricas, sem categorizações conceituais. Contudo, grande parte dos alunos identificou apenas a expressão “mar” como figurativa, concordando com a possibilidade de o “coração” expressar um duplo sentido (denotativo/conotativo) como um “lugar imaginário onde guardamos nossos sentimentos” e também um órgão que “se acalma”, ou seja, desacelera a depender do contexto (“quando ouço sua voz”).

Com base nessa observação, a reflexão foi ampliada sobre o uso da linguagem e da necessidade de trabalhar a percepção e leitura do mundo e dos sujeitos, percebendo o corpo como um produtor de linguagens e significados. Ao abordar as relações existentes entre a poesia e os textos, Zumthor (1997) tece importantes considerações que embasam o percurso analítico construído no Ateliê de Poesia:

Recorro aqui a uma distinção que propus recentemente, em outro lugar, entre as formas textuais de uma obra e suas formas sociocorporais — isto é, entre as que manifestam as seqüências lingüísticas constitutivas do texto e as que aparecem na performance. É “poesia” aquilo que o público, leitores ou ouvintes, recebe como tal, percebendo e atribuindo a ela uma intenção não exclusivamente referencial: o poema é sentido como a manifestação particular, em certo tempo e lugar, de um vasto discurso que, globalmente, é uma metáfora dos discursos comuns mantidos no bojo do grupo social. Sinais menos ou mais codificados o alinham ou acompanham, revelando sua natureza figurativa; por exemplo, o canto em relação ao texto da canção, ou as circunstâncias de sua produção em relação ao grito de guerra. Esses sinais, geralmente cumulativos e de diversas espécies, declaram em conjunto que o enunciado pertence a outra ordem de palavra — palavra intensa, que aspira a representar a totalidade do real; os sinais remetem, de maneira menos ou mais claramente indicativa, a certa anterioridade da linguagem, a um texto do qual as palavras cotidianas permanecem separadas; a distância, no correr do tempo e segundo os costumes e os lugares, varia; mas ela é irreduzível; a presença de uma fronteira, mesmo se incessantemente trazida à baila, é sentida espontaneamente, por causa de um acordo social implícito, em termos, aliás, móveis e passíveis de revisão. (ZUMTHOR, 1997, p. 159)

Ao dimensionar as perspectivas de leitura, especialmente relacionadas à linguagem poética, é preciso fazer referência ao conceito de “corpo leitor”, abordado por Pinheiro (2015), a partir da relação entre a performance e a recepção do texto literário e poético com o corpo e suas sensações. O autor defende que o “corpo leitor” não é apenas um objeto passivo que recebe a informação textual, mas um agente ativo que participa da construção do significado da obra. Assim, ele é capaz de vivenciar as emoções, sensações e a experiência estética que o texto oferece em toda a sua complexidade.

6.1.2 Ateliê de Poesia II – A poética do corpo e do movimento

O segundo Ateliê de Poesia também ocorreu no espaço da sala de aula. Já, no início, quando anunciado aos estudantes que seria dado continuidade aos encontros poéticos, parte deles já se dispôs a afastar as cadeiras para ocuparem o chão. Porém, foi explicado que, naquele dia, a turma permaneceria sentada de acordo com a organização já prevista na rotina das aulas regulares. A proposta foi intencional para observar o modo como, durante o processo de leitura, se expressaria o “corpo leitor” quando, convencionalmente, sentado na cadeira e não deitado sobre o chão, como na experimentação poética anterior.

Ainda buscando explorar as dimensões multissemióticas e polissensoriais da poesia presentes em diferentes linguagens e textos, foi solicitado que os estudantes estivessem atentos aos vídeos que seriam exibidos através da projeção em datashow. Ambiente mais escuro, primeira aula da manhã, a expectativa era que metade dos alunos sucumbissem ao sono, fato que já é rotineiro em grande parte das vezes em que os professores utilizam a projeção. O vídeo escolhido havia sido a obra "O lago dos cisnes", um dos mais famosos espetáculos de balé da

história, criado no final do século XIX por um trio de artistas russos: o compositor Tchaikovsky, o coreógrafo Petipa e o designer Ivanov. A obra pode ser conferida através do *qr code*, pelo *link* na plataforma do *Youtube*:

Figura 44 – Ateliê de Poesia II – Cena dos bailarinos em “O lago dos cisnes”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=uauwx-cBd0s>

Com uma música clássica em alto som, o vídeo exibiu um fragmento do espetáculo, no qual retratava, através da coreografia dos bailarinos, a história de uma princesa transformada em cisne por um feiticeiro malvado, o momento em que o príncipe se apaixona por ela e quando os dois são separados, e a cena final em que a princesa morre e é acompanhada por seu par romântico. Inicialmente, os estudantes pareciam sonolentos, debruçados sobre as carteiras, mas à medida em que os bailarinos encenavam o espetáculo, tendo a oscilação melódica da música, tornava-se perceptível como os corpos-leitores se projetavam demonstrando curiosidade e interesse pela obra. Outra observação foi a de que eles não conversavam entre si, e apenas dois ou três aparentavam estar dormindo durante a projeção, conforme ilustram as figuras 45 e 46.

Figura 45 – Ateliê de Poesia II – Turma assistindo “O lago dos cisnes”



Fonte: Fotografia registrada pela autora da pesquisa (2023)

Figura 46 – Ateliê de Poesia II – Exibição em datashow do vídeo “O lago dos cisnes”



Fonte: Fotografia registrada pela autora da pesquisa (2023)

Finalmente, quando a caixa de som foi desligada, o silêncio da sala foi quebrado pelo comentário de um aluno em relação à potência sonora que essa partitura clássica imprime ao espetáculo. “Eita que essa manhã começou carregada. Essa música é de estremecer a sala, heim. Acho que até a turma do 7º ano escutou. Achei massa, heim!.” Quando perguntado o que a turma havia assistido e se sabiam o nome da obra ou do espetáculo, a maioria se pronunciou

dizendo que era balé e confessaram que nunca haviam assistido a nenhum espetáculo de balé ou de música clássica, mas que já tinham visto aquele tipo de dança em filmes ou desenhos. Nesse sentido, uma das meninas levantou a mão e disse que sabia o nome daquela apresentação, que se tratava-se do “Cisne Negro”⁷, que também já havia visto o filme com esse mesmo nome e que, provavelmente, segundo ela, o espetáculo de dança teria se inspirado no filme.

Na oportunidade, foi contextualizado historicamente o espetáculo “O lago dos cisnes” e sua relação com os filmes “A morte do cisne”⁸ e “Cisne negro” (esse produzido mais recentemente inspirado na obra do espetáculo de balé), foi destacado também o fato de que a história da obra é baseada em um conto folclórico alemão e que, por isso, não tem uma data de origem definida (GUISER, 1979). Assim, foram abordados aspectos sobre o conceito de intertextualidade e multimodalidade textual, a partir dos exemplos dos gêneros apresentados. Além disso, também foi proposta a reflexão sobre o que é considerado clássico e popular, e discutida a forma como os produtos de arte e suas releituras estão inseridos nas culturas populares e midiáticas refletindo diferentes épocas e povos.

Questionados em relação às sensações que a obra provocava, os alunos responderam “admiração, curiosidade, raiva, sonho e tristeza”. Quando perguntado se era possível identificar um enredo, ou seja, uma história com base na coreografia do balé. Uns três alunos intercalaram suas respostas dizendo que parecia que era um grupo com muitas moças, um rapaz se apaixona por uma delas, mas é um amor proibido e, por isso, o vilão o afasta de sua amada. Depois, ela morre ou, de alguma forma, ela se mata, na interpretação dos alunos. E que, talvez, ele também tenha morrido ou se matado. Em resumo, a turma compreendeu a sequência narrativa da história, a partir da linguagem corporal impressa nos movimentos da dança e da variação musical que, conforme relataram os alunos, marcavam os tons mais felizes, melancólicos e dramáticos de cada cena.

Confirmado os aspectos apontados pelos estudantes, os quais convergiam com a história original, foi narrado o conto que inspirou o espetáculo. O livro “Balé: técnica e arte” de Inês Bogéa traz a sinopse da história de “O Lago dos Cisnes”. Segundo a autora, a obra é um

⁷ “A Morte do Cisne” é um filme mudo francês de 1925 dirigido por Jean Benoît-Lévy e Marie-Louise Iribé. O filme foi baseado no conto “The Dying Swan”, de Anton Chekhov, e apresenta uma adaptação cinematográfica da performance da famosa bailarina russa Anna Pavlova, no papel de uma dançarina que interpreta um cisne morrendo.

⁸ O filme “Cisne Negro” é um thriller psicológico dirigido por Darren Aronofsky, lançado em 2010. O filme conta a história de Nina Sayers, uma bailarina ambiciosa que sonha em interpretar o papel principal de “O Lago dos Cisnes”, clássico do balé. O filme é uma reflexão sobre o preço da perfeição, a obsessão e a pressão no mundo competitivo do balé, além de abordar temas como ambição, sexualidade e controle. O papel de Nina foi interpretado pela atriz Natalie Portman, que ganhou o Oscar de Melhor Atriz pelo seu desempenho.

conto de fadas que conta a história de um príncipe que se apaixona por uma princesa transformada em cisne por um feiticeiro malvado. A princesa, chamada Odette, só pode ser libertada do feitiço se um homem jurar amor eterno por ela.

Ainda segundo o enredo, o príncipe, chamado Siegfried, se apaixona por Odette e jura amor eterno por ela. No entanto, o feiticeiro engana o príncipe fazendo com que ele jure amor eterno por outra mulher, Odile, que é parecida com Odette. Quando Siegfried percebe o erro, tenta se redimir e enfrentar o feiticeiro, mas é tarde demais para salvar Odette. No final, o príncipe e a princesa se juntam no reino dos céus.

Bogéa destaca que o balé é uma obra-prima do romantismo e é considerado um dos mais famosos e populares balés da história. A obra de Tchaikovsky, em conjunto com a coreografia original de Marius Petipa e Lev Ivanov, estabeleceu os padrões do balé clássico que ainda são seguidos atualmente.

Após a contextualização, os alunos foram questionados sobre os tipos de linguagem que estavam presentes na obra assistida. A turma citou prontamente a música e a dança, e problematizaram a história como um elemento implícito, mas podendo ser observado em um contexto mais amplo quando reunido todos os elementos não verbais. Perguntado se poderiam compreender a obra como poética, houve concordância unânime, afastando aquela primeira percepção sobre o gênero poético estar estreitamente atrelado à existência de um texto verbal.

A experimentação pretendeu ampliar o repertório poético, cultural e artístico da turma, apresentando-lhes obras consideradas “clássicas” e a releitura de outras, problematizando noções acerca do que é considerado clássico, popular e suas relações com a indústria cultural e midiática. Desse modo, na sequência foi exibido aos alunos um vídeo retirado da plataforma do Youtube com a participação de John Lennon da Silva no programa televisivo “Se ela dança, eu danço”⁹, ocorrido em 2013, onde é apresentada uma releitura da coreografia clássica de “A morte do cisne”. O dançarino utilizou elementos do *street dance*, *hip hop* e da cultura pop em sua performance, trazendo uma abordagem mais contemporânea à obra.

A performance pode ser conferida através do *qr code*, pelo link a seguir:

Figura 47 – Ateliê de Poesia II – Releitura de “A morte do cisne” (*Street dance*)

⁹ O programa “Se ela dança eu danço” é um reality show brasileiro que busca encontrar o melhor dançarino do país.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=RM2Aio9mvNE>

Figura 48 – Ateliê de Poesia II – Cena das performances de *street dance* e de balé “A morte do cisne”



Fonte: Imagens retiradas dos links: <https://www.youtube.com/watch?v=qgZVDTheSyQ>
<https://www.youtube.com/watch?v=RM2Aio9mvNE>

Durante a exibição do vídeo, mostra que o dançarino havia sido questionado pelos jurados em relação às suas roupas e a proposta artística envolvendo uma música clássica. No entanto, após a performance, a apresentação foi bastante elogiada pela crítica especializada, que destacou a qualidade técnica e a expressividade do dançarino. Inclusive, ao final, um dos jurados fica sem palavras e chora comovido com a apresentação.

Assim que teve início a performance do dançarino, ao som de música clássica e com os passes de *street dance*, a reação da turma foi de surpresa, estranhamento e risadas. O silêncio que permaneceu durante a performance do balé clássico, exibido anteriormente, foi quebrado no decorrer do estilo *hip hop* por comentários receptivos, como: “esse é da quebrada”, “olha o que esse cara fez com essa música”, “só quero ver como ele vai mostrar que o cisne morre”, “dá hora”, “o jurado até chorou”, etc. Vale ressaltar que, diferente do primeiro vídeo clássico, onde dois alunos pareciam sonolentos, nesse a turma demonstrava maior interatividade. Ao terminar, as perguntas aos estudantes giraram em torno das percepções que a apresentação havia

provocado. Entre as respostas, estava o estranhamento, já que eles haviam assistido há poucos minutos uma apresentação considerada “mais formal” com a mesma música. “É como se esse estilo fosse meio errado pra esse tipo de música, que é mais de ópera e não da ‘quebrada’, entende?”, explicou um dos alunos.

Nesse sentido, um dos estudantes comentou sobre o modo como, antes da apresentação, o dançarino havia sido tratado com desconfiança e deboche por parte de alguns jurados, o que, segundo ele, caracterizaria como um preconceito. Isso porque uma das juradas criticou a roupa do dançarino e o jurado João Wlamir, formado em dança contemporânea e renomado como dançarino e coreógrafo de companhias importantes como a São Paulo Companhia de Dança e a Cisne Negro Cia. de Dança, questionou se ele realmente conhecia a versão original da obra “A morte do cisne”, descrevendo-a da seguinte forma: “Você sabe que é um cisne se debatendo até a morte e é feito por uma bailarina nas pontas toda de branco? A versão original é essa! Então, vamos ver o que você vai apresentar pra gente como *street dance* nessa versão”.

Ao final da apresentação, o mesmo jurado estava emocionado, chorando e sem palavras, enquanto os outros da banca julgadora elogiavam a interpretação, a criatividade e a técnica da performance de John Lennon da Silva. Nesse sentido, os estudantes apontaram que a linguagem corporal do bailarino expressava poesia e que, por isso, despertava emoções em quem assistia.

O debate em relação ao preconceito, levantado por um dos alunos e apoiado por outros, ampliou a reflexão da turma em relação às produções culturais e artísticas que são consideradas consagradas e aquelas que são marginalizadas. O tema desdobrou-se, à medida em que, apresentamos o fato de que essa categorização sobre o clássico em oposição ao popular é determinada, principalmente, pela construção dos discursos hegemônicos e por um contexto cultural, histórico e social, do que propriamente pela complexidade técnica e estética de uma obra. Também foi ressaltado o modo como, nesse âmbito, há uma (des) valorização, muitas vezes, baseada em estereótipos e em aspectos que contribuem para a desigualdade e a exclusão de minorias sociais, e, por isso, a importância de se construir um olhar sensível e crítico em relação às produções artísticas e poéticas.

Nessa perspectiva, Bourdieu (2008), argumenta que as obras de arte são avaliadas de acordo com os códigos culturais da classe dominante. Assim, a cultura erudita é vista como superior porque é associada à elite cultural e social, enquanto a cultura popular é vista como inferior porque é associada à classe trabalhadora.

Antes de finalizar o Ateliê de Poesia II, um dos alunos perguntou se naquele dia eles ouviriam alguma música deitados como na primeira experimentação poética. Atendendo aos pedidos, mas já com pouco tempo de aula, a turma de (des) organizou no chão e, primeiramente, projetamos no datashow a letra e o áudio da música “Negro drama”, um *rap* lançado em 2002 pelo grupo Racionais MC’s. A música é considerada uma das mais populares desse gênero no Brasil. Além disso, conforme a pesquisa desenvolvida com os estudantes, está presente entre as preferências musicais da turma.

Segundo o pesquisador Alexandre Dantas, em seu artigo "Racionais MC's: O Rap e a Construção da Identidade Negra", se trata de uma das músicas mais emblemáticas do grupo, e representa uma crítica contundente à realidade social das periferias brasileiras. A música, segundo o autor, tem uma mensagem política clara e representa uma importante ferramenta de resistência e luta contra a opressão. Desse modo, a letra aborda temas como a violência urbana, o racismo e a desigualdade social, retratando a dura realidade da periferia brasileira, através de uma batida forte e marcante, com influências do *funk* e do *soul*. A letra pode ser conferida a seguir:

Nego drama
 Entre o sucesso e a lama
 Dinheiro, problemas, invejas, luxo, fama
 Nego drama
 Cabelo crespo e a pele escura
 A ferida, a chaga, à procura da cura
 Nego drama
 Tenta ver e não vê nada
 A não ser uma estrela
 Longe, meio ofuscada
 Sente o drama
 O preço, a cobrança
 No amor, no ódio, a insana vingança
 Nego drama
 Eu sei quem trama e quem tá comigo
 O trauma que eu carrego
 Pra não ser mais um preto fodido
 O drama da cadeia e favela
 Túmulo, sangue, sirene, choros e velas
 Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia
 Que sobrevivem em meio às honras e covardias
 Periferias, vielas, cortiços
 Você deve tá pensando
 O que você tem a ver com isso?
 Desde o início, por ouro e prata
 Olha quem morre, então
 Veja você quem mata
 Recebe o mérito a farda que pratica o mal
 Me ver pobre, preso ou morto já é cultural
 Histórias, registros e escritos
 Não é conto nem fábula, lenda ou mito

Não foi sempre dito que preto não tem vez?
 Então olha o castelo e não
 Foi você quem fez, cuzão
Eu sou irmão do meus truta de batalha
Eu era a carne, agora sou a própria navalha
Tim-tim, um brinde pra mim
Sou exemplo de vitórias, trajetos e glórias
O dinheiro tira um homem da miséria
Mas não pode arrancar de dentro dele a favela
São poucos que entram em campo pra vencer
A alma guarda o que a mente tenta esquecer
Olho pra trás, vejo a estrada que eu trilhei, mó cota
 Quem teve lado a lado e quem só ficou na bota
 Entre as frases, fases e várias etapas
 Do quem é quem, dos mano e das mina fraca
 Hum, nego drama de estilo
 Pra ser, se for tem que ser
 Se temer é milho
 Entre o gatilho e a tempestade
 Sempre a provar
 Que sou homem e não um covarde
 Que Deus me guarde, pois eu sei que ele não é neutro
 Vigia os rico, mas ama os que vem do gueto
 Eu visto preto por dentro e por fora
 Guerreiro, poeta, entre o tempo e a memória
 Ora, nessa história vejo dólar e vários quilates
 Falo pro mano que não morra e também não mate
 O tic-tac não espera, veja o ponteiro
 Essa estrada é venenosa e cheia de morteiro
 Pesadelo, hum, é um elogio
 Pra quem vive na guerra, a paz nunca existiu
 No clima quente, a minha gente sua frio
 Vi um pretinho, seu caderno era um fuzil, fuzil
 Nego drama
 Crime, futebol, música, carai'
 Eu também não consegui fugir disso aí
 Eu sou mais um
 Forrest Gump é mato
 Eu prefiro contar uma história real
 Vou contar a minha
 Daria um filme
 Uma negra e uma criança nos braços
 Solitária na floresta de concreto e aço
 Veja, olha outra vez o rosto na multidão
 A multidão é um monstro sem rosto e coração
 Hei, São Paulo, terra de arranha-céu
 A garoa rasga a carne, é a Torre de Babel
 Família brasileira, dois contra o mundo
 Mãe solteira de um promissor vagabundo
 Luz, câmera e ação, gravando a cena vai
 Um bastardo, mais um filho pardo sem pai
 Hei, senhor de engenho, eu sei bem quem você é
 Sozinho cê num guenta, sozinho cê num entra a pé
 Cê disse que era bom e as favela ouviu
 Lá também tem uísque, Red Bull, tênis Nike e fuzil
 Admito, seus carro é bonito, é, e eu não sei fazer
 Internet, videocassete, os carro loco
 Atrasado, eu tô um pouco sim, tô, eu acho
 Só que tem que
 Seu jogo é sujo e eu não me encaixo

Eu sou problema de montão, de Carnaval a Carnaval
 Eu vim da selva, sou leão, sou demais pro seu quintal
 Problema com escola eu tenho mil, mil fita
 Inacreditável, mas seu filho me imita
 No meio de vocês ele é o mais esperto
 Ginga e fala gíria; gíria não, dialeto
 Esse não é mais seu, oh, subiu
 Entrei pelo seu rádio, tomei, cê nem viu
 Nós é isso ou aquilo, o quê? Cê não dizia?
 Seu filho quer ser preto, ah, que ironia
 Cola o pôster do 2Pac aí, que tal? Que cê diz?
 Sente o negro drama, vai, tenta ser feliz
 Ei bacana, quem te fez tão bom assim?
 O que cê deu, o que cê faz, o que cê fez por mim?
 Eu recebi seu ticket, quer dizer kit
 De esgoto a céu aberto e parede madeirite
 De vergonha eu não morri, to firmão, eis-me aqui
 Você não, cê não passa quando o mar vermelho abrir
 Eu sou o mano, homem duro, do gueto, Brown, oba
 Aquele loco que não pode errar
 Aquele que você odeia amar nesse instante
 Pele parda e ouço funk
 E de onde vem os diamante? Da lama
 Valeu mãe, negro drama (drama, drama, drama)
 Aí, na época dos barraco de pau lá na Pedreira
 Onde cês tavam?
 Que que cês deram por mim?
 Que que cês fizeram por mim?
 Agora tá de olho no dinheiro que eu ganho?
 Agora tá de olho no carro que eu dirijo?
 Demorou, eu quero é mais, eu quero até sua alma
 Aí, o rap fez eu ser o que sou
 Ice Blue, Edy Rock e KL Jay
 E toda a família, e toda geração que faz o rap
 A geração que revolucionou, a geração que vai revolucionar
 Anos 90, século 21, é desse jeito
 Aí, você sai do gueto
 Mas o gueto nunca sai de você, morô irmão?
 Cê tá dirigindo um carro
 O mundo todo tá de olho 'ni você, morô?
 Sabe por quê? Pela sua origem, morô irmão?
 É desse jeito que você vive, é o negro drama
 Eu num li, eu não assisti
 Eu vivo o negro drama
 Eu sou o negro drama
 Eu sou o fruto do negro drama
 Aí Dona Ana, sem palavra
 A senhora é uma rainha, rainha
 Mas aí, se tiver que voltar pra favela
 Eu vou voltar de cabeça erguida
 Porque assim é que é, renascendo das cinzas
 Firme e forte, guerreiro de fé
 Vagabundo nato!
 (RACIONAIS MC'S. Negro Drama. Cosa Nostra, 2002)

A exibição da letra e do áudio da música pode ser conferida no *qr code* gerado, no *link* da figura a seguir:

Figura 49 – Ateliê de Poesia II – Vídeo com áudio e letra do rap “Negro drama”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=lvIB2G4WkVQ>

Durante a execução da música, muitos alunos cantaram e se esforçaram para acompanhar a letra projetada no quadro. Foi um dos momentos de maior interação. Alguns ainda faziam movimentos de percussão com os pés e as mãos. Alunos de outras salas também foram se acumulando na porta para acompanhar a música. Ao final, foi solicitado que eles expressassem de que forma os versos da música dialogavam com a própria realidade, quais sensações provocavam e como as diferentes linguagens se faziam presentes naquela experimentação. A imagem a seguir mostra o momento em que os estudantes escutam o rap.

Figura 50 – Ateliê de Poesia II – Estudantes ouvindo a música “Negro drama”



Fonte: Fotografia registrada pela autora da pesquisa (2023)

A maioria dos alunos destacou a presença da crítica social e que se identificava com partes da “história cantada”, conforme a definição que usaram, também enfatizaram que a

poesia expressa na música trazia um sentimento diferente. “Quando a gente escuta e consegue perceber tudo o que ele diz na música, mexe com a gente e bate uma revolta porque fala de toda a pobreza e dessas coisas que muita gente não tem”. Já outro aluno enfatizou que “a minha mãe não deixa esse tipo de música entrar em casa porque a batida e o estilo é de música de bandido, mas eu não imaginava que tinha uma história por trás dela, só percebi hoje depois que a gente leu e cantou com a letra”.

Na ocasião, instaurou-se um espaço de diálogo, acolhimento e, especialmente, de escuta, pois muitos estudantes aproveitaram para compartilhar suas vivências, memórias afetivas, opiniões e críticas em relação a família, a escola e a comunidade em que estão inseridos. Entre os depoimentos, um referente à exclusão social e à violência doméstica ampliou ainda mais a carga emocional. Nessa perspectiva, é possível compreender que as experimentações poéticas propostas são responsáveis por potencializar não apenas o pensamento crítico e criativo, mas também contribuir com os processos comunicativos e com aspectos socioemocionais, à medida em que desperta a percepção sensível.

6.1.3 Ateliê de Poesia III – Do real ao virtual: o poema em cores, formas, vozes, gestos e multidimensões

Ainda seguindo a proposta de expandir a compreensão dos estudantes acerca do conceito de poesia e seus atravessamentos nas linguagens e na multimodalidade dos textos, os alunos foram convidados a passear na área externa da escola para apreciarmos outro tipo de arte. Já no início da experimentação, a turma demonstrava-se empolgada e curiosa, mas ao chegar em frente ao muro, logo, se decepcionou. A proposta compreendia ler as imagens pintadas no muro da escola. Diariamente, a turma já convivía com as mesmas pinturas há um ano, as quais retratavam obras do modernismo brasileiro.

O objetivo da proposta era direcionar o olhar dos estudantes para as pinturas sob uma perspectiva renovada e curiosa, na qual pudessem observar e registrar as cores, os traços, os temas, os sentimentos, as vivências e as críticas que os artistas tentaram construir nas obras e como esses mesmos elementos eram captados pela subjetividade do olhar de cada um dos estudantes. Ao observá-los em seus grupos tocando o muro, foi possível, discretamente, anotar algumas de suas expressões, dialogavam sobre as cores e qual era a pintura preferida, aquela que parecia “mais estranha” e “sem sentido”; já a outra “mistura muita cor”, “uma alegria de doer os olhos”, entre outros comentários.

Pode-se destacar que a percepção estética e reflexiva aguçada nos corpos-leitores também era afetada pelo estranhamento e pela potencialidade dos elementos poéticos, ainda que a maioria dos estudantes revela desconhecer o contexto histórico e social de produção das obras. Ao refletir sobre a poesia em suas multidimensões, seja verbal ou não verbal, Zumthor (1997) explica que:

Toda palavra poética (passe ou não pela escrita) emerge de um lugar interior e incerto, bem ou mal, se nomeia por metáforas: fonte, fundo, eu, vida...Ela nada designa, propriamente falando. Um acontecimento se produz, de modo quase aleatório, (o próprio rito não é mais que uma apropriação do acaso), num espírito humano, sobre os lábios, sob a mão, e eis que se dilui uma ordem, revela-se outra, abre-se um sistema, e interrompe-se a entropia universal. Lugar e tempo onde, num excesso de existência, um indivíduo encontra a história e, de maneira dissimulada, parcial, progressiva, modifica as regras de sua própria língua. (ZUMTHOR, 1997, p. 165)

Nessa perspectiva, a experimentação poética abarca múltiplas possibilidades de leitura, ao construir sentidos, aguçar sensibilidades e provocar o olhar crítico. Assim, a proposta tinha como objetivo a leitura não apenas das obras de arte retratadas nos muros, mas também a exploração do espaço escolar, atribuindo-lhe novos significados, uma vez que as artes visuais não devem cumprir apenas o propósito decorativo, mas de integrarem o repertório cultural e artístico dos estudantes de modo formativo e experimental. O momento da experimentação pode ser conferido nas figuras 51 e 52.

Figura 51 – Ateliê de Poesia III – Experimentações poéticas em artes visuais



Fonte: Fotografia registrada pela autora da pesquisa (2023)

Figura 52 – Ateliê de Poesia III – Experimentações poéticas em artes visuais



Fonte: Fotografia registrada pela autora da pesquisa (2023)

Entre as obras retratadas no muro estão: “Carnaval em Madureira” (1924), de autoria de Tarsila do Amaral¹⁰, representando um bairro popular do Rio de Janeiro. Na pintura é retratada a réplica em madeira da Torre *Eiffel*, um importante símbolo da França, contrastando com a identidade nacional, um tema em debate na época. Outra obra da artista que foi observada em seus elementos estéticos, críticos e poéticos é nomeada de “A GARE”, expressão francesa que significa trem ou metrô, a qual reúne elementos que sinalizam um ambiente urbano e industrial, representativo dos temas do movimento modernista.

De volta à sala, cada grupo expôs oralmente suas leituras acerca das produções artísticas registradas e de como a experimentação visual e poética renovava (ou não) o olhar sobre as mesmas obras, após conhecer o contexto de produção, suas relações com a literatura e a sociedade da época, bem como sua importância para a arte contemporânea.

Na sequência, a proposta do próximo ateliê de poesia pretendia uma imersão no universo digital. Diante do fato de que as práticas pedagógicas voltadas para a poesia devem abarcar a complexidade das manifestações literárias-artísticas-poéticas contemporâneas e os multiletramentos, a proposta abordava o ciberespaço, a partir dos gêneros hiper e multimidiáticos em suas diferentes linguagens (modos e semioses) e suportes textuais. Assim, foi planejada a leitura e o diálogo sobre os seguintes gêneros: ciberpoesia, fotopoesia, videopoesia e *slam*.

¹⁰ Tarsila do Amaral (1886-1973) foi uma das mais importantes artistas do Brasil. Após passar dois anos em Paris, retorna a São Paulo em 1922 para integrar o "Grupo dos Cinco", que defende as ideias da Semana de Arte Moderna e toma a frente do Movimento Modernista do país.

Contudo, devido a impossibilidade de utilizar o laboratório de informática, pois esse tornou-se uma sala de aula, em função da grande demanda de alunos, não foi possível apresentar à turma, de forma efetiva, a ciberpoesia, pois era necessário interagir com as ferramentas digitais online para vivenciar a leitura e a intervenção criativa nos versos, na estrutura e na dinâmica poética proposta pelo gênero digital. Desse modo, foi apenas exibido aos alunos um vídeo que abordava uma ciberpoesia intitulada “Xadrez”, criado em 2005 pelo poeta e artista multimídia Giselle Beiguelman¹¹. O vídeo demonstrando a leitura-interação pode ser visualizado por meio do seguinte *link* do *qr code*:

Figura 53 – Ateliê de Poesia III – Experimentações poéticas – vídeo com ciberpoesia



Fonte:https://www.observatorioldigital.ufscar.br/repositorio-da-literatura-digital-brasileira/xadrez/#gid=tainacan-item-gallery-block_id-tainacan-item-attachments_id-8562&pid=1

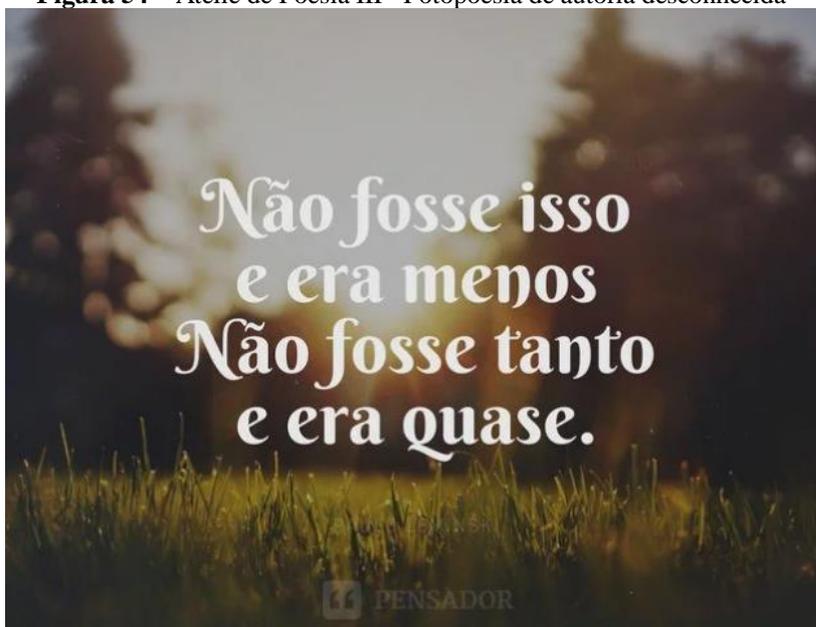
A obra consiste em uma interface de xadrez online, que foi manipulada para apresentar poemas, ensaios, imagens e sons em uma narrativa interativa. O Xadrez é um jogo com regras e estratégias específicas, e Beiguelman usa esse modelo para explorar a relação entre a tecnologia e a cultura, a partir da desconstrução e reconstrução da interface do jogo. A ciberpoesia aborda temas como a violência, a guerra, a política e a arte, em uma mistura de elementos textuais, visuais e sonoros. Assim, a obra consiste em uma série de quadros que mesclam texto, imagens e sons, permitindo ao usuário interagir com a obra de diversas formas. O tema central do poema é o jogo de xadrez, e o autor utiliza elementos do jogo para explorar temas como estratégia, poder, controle e liberdade.

¹¹ Beiguelman é uma das principais referências brasileiras em literatura digital e arte contemporânea, e suas obras exploram a relação entre o digital e o analógico, a memória e o esquecimento, a cultura e a tecnologia. O ciberpoema “Xadrez” é uma das suas obras mais conhecidas e premiadas, e foi apresentado em diversos festivais de literatura digital e arte contemporânea no Brasil e no exterior.

Desde o seu surgimento, a ciberpoesia tem sido estudada e discutida por pesquisadores e teóricos da literatura digital, que destacam a sua complexidade estética e a sua capacidade de criar uma experiência poética única para cada leitor. Em sala de aula, após visualizarem o vídeo com a ciberpoesia, a turma demonstrou-se bastante dividida, sendo que parte havia percebido como um “joguinho muito infantil” e o restante destacou como algo “interessante e diferente” e que poderia ter uma outra percepção, caso estivessem interagindo virtualmente com o gênero, como é a proposta da ciberpoesia. Nesse sentido, Rojo (2009) destaca a importância dos letramentos multissemióticos visando, assim, ampliar a capacidade de compreender gêneros que combinam diferentes modalidades como as linguagens verbal (oral e escrita), visual, sonora, corporal e digital.

Ainda sob essa perspectiva, foi proposta a leitura da fotopoesia, cuja autoria é desconhecida, publicado em um site¹² bastante popular, voltado para a divulgação de textos literários, filosóficos e poéticos. A fotopoesia, criada a partir do poema “Distância”, de Paulo Lemisk, publicado em 1985, pode ser conferida na figura 54.

Figura 54 – Ateliê de Poesia III - Fotopoesia de autoria desconhecida



Fonte: https://www.pensador.com/melhores_poemas_apaixonar_paulo_leminski/

Na sequência, também foi compartilhado através do datashow, a videopoesia “Pensamento”, produzida pelo cantor e poeta, Arnaldo Antunes, inspirada na música de mesmo nome, pertencente ao álbum “O Real Ao Vivo”, lançado em 2019. A obra pode ser conferida no link do *qr code* e a imagem correspondente, nas respectivas figuras 55 e 56.

¹² Endereço do site: https://www.pensador.com/melhores_poemas_apaixonar_paulo_leminski/

Figura 55 – Ateliê de Poesia III – Link para o *qr code* da videopoesia “Pensamento”



Fonte: youtube.com/watch?v=G-pB9OU8H2Y

Figura 56 – Ateliê de Poesia III – Captura do *Youtube* da videopoesia “Pensamento”



Fonte: youtube.com/watch?v=G-pB9OU8H2Y

Após a exibição, iniciou-se um diálogo em relação aos gêneros poéticos, suas características e o modo como as diferentes linguagens e semioses encontravam-se em um espaço digital. Na oportunidade, as meninas disseram que já leram, compartilharam e algumas até produziram fotopoesias em redes sociais, como o *Whatsapp*, *Instagram*, *Facebook* e *TikTok* utilizando suas próprias fotos e criando versos, mas que desconheciam os aspectos mais formais e estéticos. “Geralmente, a gente posta nos stories ou status para desabafar alguma coisa”, complementou uma das estudantes.

Na ocasião, por meio de um diálogo, a turma analisou os elementos semióticos dos gêneros apresentados, destacando a importância das cores, do formato, do tamanho, da tipologia gráfica, da trilha sonora escolhida (videopoesia), os efeitos de sentido, os interlocutores, os

suportes utilizados, entre outros elementos. Em relação a videopoesia, foi questionado o porquê da utilização do fundo preto e das letras brancas e qual relação existe com a proposta da mensagem. Um dos alunos explicou que poderia ser porque abordava o “pensamento” e que o fato dele ser desconhecido: “a gente tá sempre no escuro, sem saber o que as outras pessoas pensam, daí que é como se o vídeo mostrasse aquilo que vem do escuro, por isso o fundo preto, que é a mente, e as letras brancas que são os pensamentos”.

Em seguida, também foi projetado um vídeo de um *slam* com o ator e poeta Lukas Penteadado, publicado na plataforma do Youtube, em 2020. Através do *qr code* reproduzido na figura 57 é possível acompanhar o vídeo.

Figura 57 – Ateliê de Poesia III - Batalha de *Slam* com o poeta Lukas Penteadado



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=86Lm7KbUI8M>

Em relação ao contexto de performance do *slam* apresentado não há muitas informações, a apresentação faz parte de uma batalha de *slam*, realizada na rua, à noite, em uma região urbana, envolvendo uma quantidade significativa de pessoas, especialmente, de jovens. O vídeo do *slam* também não apresentava um título específico na plataforma do *Youtube*. O conteúdo dos versos apresentados na performance abordava uma crítica à desigualdade social, racial e de acesso à educação, também fazia referência à música “Negro Drama”. Esse aspecto, quando exibido em sala de aula, despertou gritos da turma, que se empolgou ao reconhecer o intertexto com a música que haviam escutado. Em resumo, a interação dos estudantes com a potência sonora e performática do *slam* potencializou a atenção da maioria, tendo alguns mais entusiasmados gritado em alguns momentos, acompanhando a euforia do público que participava da performance no vídeo.

Ao final, foi perguntado quais palavras poderiam representar o *slam* exibido, tendo sido registradas as seguintes: revolta, rima, racismo, desigualdade, pobreza, crítica, denúncia, favela, poesia, multidão, jovem, polícia, crime, paz, medo, educação, faculdade, “negro drama”, coragem, resistência, etc.

O *slam* combina elementos da poesia tradicional com a performance, geralmente, a partir de uma competição em que os poetas se apresentam em eventos onde recitam seus versos de forma intensa, muitas vezes acompanhados por música e ou de expressões corporais, o qual costuma ser bastante interativo. Quase sempre, as poesias produzidas no/para/pelo os *slam*'s são autorais e abordam temas que vão desde questões sociais e políticas a assuntos mais subjetivos.

O movimento se expandiu por todo o mundo, incluindo o Brasil, onde se popularizou na década de 2000. Segundo Maffesoli (2018), o *slam* poesia é um fenômeno de cultura urbana que se caracteriza pela espontaneidade e criatividade do artista, que se apresenta em um palco aberto, sem ensaios prévios. Assim, a partir de aspectos multissemióticos que envolvem poesia, teatro, dança e música, o gênero representa também uma forma de resistência cultural e social, em que os artistas se apropriam da palavra falada como meio de expressão e empoderamento. Através de sua espontaneidade e autenticidade, o *slam* ganha cada vez mais espaço no cenário cultural brasileiro, revelando novos talentos e promovendo o diálogo e a reflexão sobre questões sociais relevantes.

6.1.4 Ateliê de Poesia IV – Experimentações poéticas em Manoel de Barros

Ampliar a visão dos estudantes sobre os gêneros poéticos, o modo como eles atravessam a vida das pessoas, suas subjetividades e potencialidades como linguagem e manifestação artística-cultural para além dos textos escritos, envolvendo desde a poesia, a música, as artes visuais e digitais, a dança, o teatro, os Ateliês de Poesia também reforçaram a valorização dos espaços de leitura dentro e fora da sala de aula, bem como da compreensão do indivíduo enquanto corpo-leitor.

Desse modo, após as experimentações explorarem as dimensões multissemióticas da poesia, a proposta foi promover uma imersão no texto escrito e na verbalidade poética de Manoel de Barros, aguçando a construção de imagens e de sentidos, a partir do imaginário leitor, e através das performances de leitura oralizada e corporal, de modo individual e compartilhado.

O primeiro espaço escolhido foi o gramado próximo à biblioteca, onde havia uma sombra projetada. O lanche foi organizado previamente, alguns tapetes distribuídos no chão e os livros de poesias que se encontravam na biblioteca foram espalhados no centro da roda como uma forma de dar maior visibilidade a essas obras que ocupavam uma prateleira muito discreta e pouco utilizada. Após os estudantes se sentarem, em círculo, foram distribuídas as folhas com

o poema “O fotógrafo”, extraído do livro *Ensaaios fotográficos* (BARROS, 2000). No primeiro momento, foi realizada a leitura de forma dialogada, observando a reação dos estudantes a cada novo verso e em relação às expressões e construções metafóricas que pudessem despertar interesse ou dúvida. O fragmento da poesia abaixo exemplifica como conduziu-se a leitura:

O fotógrafo
 Difícil fotografar o silêncio.
 Entretanto tentei. Eu conto:
 Madrugada a minha aldeia estava morta.
 Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.
 Eu estava saindo de uma festa.
 Eram quase quatro da manhã.
 Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.
 Preparei minha máquina.
 O silêncio era um carregador?
 Fotografei esse carregador (BARROS, 2000, p. 11).

Inicialmente, foram destacadas algumas características próximas ao gênero narrativo, especialmente o foco representado na primeira pessoa como o fotógrafo que descreve a “difícil” tarefa de registrar a imagem do silêncio. A expectativa gerada, no início, abriu-se para que os leitores se situassem no tempo e no espaço que são construídos ao longo do poema.

Já no verso “Madrugada a minha aldeia estava morta”, a ordem indireta, na qual as palavras são empregadas, permitiu enfatizar de forma performática aumentando o tom de voz e a expressividade gestual a cada palavra da frase. As pausas na leitura e o olhar direcionado aos estudantes também foram elementos importantes na performance leitora e, principalmente, na interação corporal, já que os alunos se projetavam para o espaço e para o tempo da leitura.

Cabe destacar que a subversão da ordem sintática, a ressignificação de sentidos morfológicos e a organização expressiva na poética manoelina geraram expectativa, estranhamento e curiosidade aos estudantes, instigando-os a refletir, como na expressão “madrugada a minha aldeia estava morta”, sobre o momento dos acontecimentos e a possibilidade de construções de sentido sobre o que ocorre de madrugada e como o sujeito poético, “o silêncio”, está (ou não) presente neste tempo/espaço.

O diálogo construído com a turma também explorou os elementos contrários que são apresentados, como “aldeia morta” x “festa”/ “barulho” x “silêncio”. E, a partir desse ambiente antagônico, a leitura concentrou-se no “Silêncio”, como um “personagem” que desfila na prosa poética, ora grafado com letra minúscula, no primeiro verso, referindo-se possivelmente à ausência de som; ora personificado com um nome próprio: “Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado”.

Nos versos, a cena inusitada conduz à reação do “eu lírico”, que prepara sua máquina para fazer o registro, e durante o diálogo ressaltaram o questionamento sobre o papel do silêncio enquanto carregador, reforçando o estranhamento. A mediação da leitura, nesse momento, possibilitou a provocação dos estudantes às seguintes reflexões: Quais cenas/imagens seriam dignas de uma foto em plena madrugada pós-festa? Como o Silêncio poderia estar trajado? Por que e para onde o bêbado seria carregado pelo Silêncio?

Os alunos contribuíram de formas variadas, desde comentários que marcavam o estranhamento às construções poéticas até o relato de experiências pessoais relacionadas ao fim de determinada festa ou a pessoas embriagadas. Um deles destacou: “Esse autor viaja, heim?! Como assim o Silêncio carregando um bêbado?”

Durante a realização das experimentações nos Ateliês de Poesia, as problematizações no decorrer da leitura contribuíram como uma tentativa de provocar o imaginário leitor e de compreender o processo de construção de imagens na poesia, instigando-os aos elementos implícitos, a subjetividade, os “deslimites” poéticos do autor, bem como preparando-os para os desdobramentos futuros da leitura. Por isso, a importância da leitura performática e lúdica, da valorização das pausas, do contato visual e da acentuação do tom narrativo/descritivo da prosa poética.

É relevante também destacar que, à medida que, conceitos e expressões desconhecidas ou distantes do vocabulário e repertório dos estudantes eram abordados contribuía para ampliação do vocabulário e para a construção de conhecimentos, de forma contextualizada, acerca de diferentes aspectos da língua e do uso das linguagens, fazendo conexão com aprendizagens anteriores. A abordagem ocorreu, através de problematizações, e muitas vezes a conceituação partia dos próprios estudantes, sendo complementadas, reforçadas ou refutadas com embasamento teórico, por meio de um processo sempre de mediação dialógica. A exemplo, das provocações, oralmente, foram feitas perguntas, como: “Vocês se lembram da diferença entre explícito ou implícito? Por que a fala da colega expressa subjetividade? O que é mesmo subjetivo?”

Na sequência da leitura, os versos da poesia anunciavam outras cenas que fizeram o sujeito poético “preparar a máquina” para o registro fotográfico, como pode ser observado no fragmento abaixo:

(...)
Tive outras visões naquela madrugada.
Preparei minha máquina de novo.
Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.
Fotografei o perfume.

Vi uma lesma pregada na existência mais que na pedra.
 Fotografei a existência dela.
 Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.
 Fotografei o perdão.
 Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
 Fotografei o sobre.
 Foi difícil fotografar o sobre.
 Por fim eu enxerguei a Nuvem de calça.
 Representou para mim que ela andava na aldeia
 de braços com Maiakovski — seu criador.
 Fotografei a Nuvem de calça e o poeta.
 Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa
 mais justa para cobrir a sua noiva.
 A foto saiu legal. (BARROS, 2000, p. 11).

Como o foco das provocações propostas estiveram os elementos sinestésicos construídos nos versos e destacados no diálogo com os alunos. De acordo com os versos da poesia, o eu-lírico é despertado por estímulos sensoriais, pelo olfato, através de uma fragrância, “um perfume de jasmim”; por um tato, a ideia da textura de “uma lesma pregada na existência mais que na pedra”; pela visão, a cor sentimentalizada de “um azul-perdão no olho de um mendigo”. E, ao perceber a ausência de dois sentidos, a audição e o paladar, alguns alunos retornaram a leitura em busca de pistas. Uma das estudantes percebeu nos primeiros versos que o sujeito poético começou a caminhada pela madrugada buscando fotografar o “silêncio”. Outro aluno não concordou porque, para ele, não havia como ouvir o silêncio. Uma menina acrescentou que ela ficava incomodada mais com o silêncio do que com o barulho, pois “dá a impressão de que a gente tá sozinha, tipo quando a gente chega em casa, não tem ninguém e a gente liga a televisão”.

O momento foi bastante significativo e pertinente para propor o desafio de que, em silêncio, os estudantes buscassem os sons e os ruídos daquele espaço, os cheiros, os detalhes, os elementos mais importantes e aqueles que pareciam não ter utilidade, os mais insignificantes. Também foi perguntado sobre o quanto essas percepções eram abstratas ou concretas, subjetivas ou objetivas, quer seja no plano real, quer seja no plano poético. E como elas eram guardadas na memória afetiva, como por exemplo: um cheiro ou um paladar que provoca a lembrança de alguém muito distante.

A poética de Barros usa de maneira recorrente o recurso da sinestesia em suas construções. Cheiros, sons, gostos, imagens e texturas permeiam os versos do autor de maneira lúdica referendando memórias de infância e invenções figurativas. Provocando os sentidos, a poesia desafia à ampliação do olhar do leitor ao que está em seu redor e àquilo que nem sempre se mostra evidente ou relevante. É importante observar o modo como o poeta consegue imprimir materialidade àquilo que se apresentava de maneira abstrata.

Ao finalizar a leitura, foi destacado o título da poesia “O fotógrafo” e a capa do livro *Ensaios fotográficos* para se refletir sobre como, imersos na “era das *selfie’s*”, as imagens são produzidas em no cotidiano, através de quais “máquinas” e tecnologias, como esses textos visuais são divulgados e compartilhados, e a partir de quais elementos é possível perceber uma abordagem poética em uma fotografia.

Assim, com foco no estímulo à percepção multissemiótica dos alunos e levando-se em consideração a perspectiva da poesia de Barros, a proposta foi de que os alunos fotografassem aquele espaço, a partir de um olhar sensível e reflexivo, atribuindo à imagem uma dimensão poética. Tendo em vista que, devido ao regimento disciplinar militarizado da escola, os estudantes são proibidos de levar os celulares à escola, foram produzidas poucas fotos no espaço escolar. Estando algumas delas expostas nas figuras 58 e 59.

Figura 58 – Ateliê de Poesia IV – Fotografia registrada pelo estudante “A”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 59 – Ateliê de Poesia IV – Fotografia registrada pelo estudante “B”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 60 – Ateliê de Poesia IV – Fotografia registrada pelo estudante “C”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 61 – Ateliê de Poesia IV – Fotografia registrada pelo estudante “D”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Partindo deste ponto, também foi trabalhada a percepção visual dos estudantes levando em consideração a perspectiva de Barros, o qual valorizava os elementos simples, as insignificâncias e as abstrações. A proposta se baseou nas seguintes indagações aos estudantes: A trilha de um formigueiro, a pintura de uma parede borrada, a sombra de uma árvore, a brincadeira de uma criança, o que mais pode ser registrado em uma fotografia e como fazer com que esses elementos ganhem uma dimensão poética?

Nesse sentido, discutiu-se também sobre o modo como as pessoas projetam o olhar para si e para a realidade que as cercam. Além disso, também foi enfatizado a necessidade de um olhar sensível e reflexivo, partindo-se da provocação de dar a essa experiência auditiva, olfativa, visual uma dimensão poética.

6.1.5 Ateliê de Poesia V - Construindo "Ruínas" - uma leitura visual e tátil da poesia

O espaço selecionado para a experimentação poética foi uma área externa à sala de aula. Após os estudantes se sentarem, em círculo, foram distribuídos os textos contendo a poesia "Ruínas", presente na obra *Ensaios fotográficos* (BARROS, 2000), a qual pode ser lida abaixo:

Ruína

Um monge descabelado me disse no caminho: "Eu queria construir uma ruína. Embora eu saiba que ruína é uma desconstrução. Minha ideia era de fazer alguma coisa ao jeito de tapera. Alguma coisa que servisse para abrigar o abandono, como as taperas abrigam. Porque o abandono pode não ser apenas um homem debaixo da ponte, mas pode ser também de um gato no beco ou de uma criança presa num

cubículo. O abandono pode ser também de uma expressão que tenha entrado para o arcaico ou mesmo de uma palavra. Uma palavra que esteja sem ninguém dentro. (O olho do monge estava perto de ser um canto.) Continuou: digamos que a palavra AMOR. A palavra amor está quase vazia. Não tem gente dentro dela. Queria construir uma ruína para a palavra amor. Talvez ela renascesse das ruínas, como o lírio pode nascer de um monturo”. E o monge se calou descabelado. (BARROS, 2000, p. 61)

A poesia foi lida, inicialmente, de forma silenciosa e individual para se observar o quanto esse tipo de mediação poética se diferenciava da leitura compartilhada em voz alta. Ao final, foi perguntado o que haviam compreendido a partir da poesia. E a reação da turma foi de total estranhamento e confusão em relação ao texto. Explicaram que não sabiam dizer o que o poeta queria transmitir e que parecia não fazer sentido. Era perceptível que outros tentavam voltar à poesia para buscar alguma compreensão, um indício textual, o que já pode ser considerado um avanço em relação à curiosidade leitora. Momentos de muita agitação, reclamações e conversas isoladas.

Para Pinheiro (2015), a voz, o corpo e os elementos cênicos são importantes na mediação da leitura poética, pois permitem a conexão direta com o público, contribuindo para que a compreensão da mensagem poética seja mais efetiva e emocional. Assim, novas estratégias de mediação foram colocadas em prática, a mediadora levantou-se do chão, colocando-se em evidência para despertar a atenção (o espaço externo oferecia muitas distrações) e convidou para que cada aluno acompanhasse a leitura, observando as pausas nos momentos apropriados, a entonação da voz e recursos como a linguagem corporal.

Ao realizar a leitura, foram enfatizadas algumas expressões com uma entonação maior e o uso de gestos, como: ruína, desconstrução, abrigar, abandono, expressão, palavra, amor e vazia. Terminada a poesia, alguns alunos expressaram que se tornava mais compreensível quando o texto era lido em voz alta. Perguntado se conseguiam identificar as palavras destacadas durante a leitura, a maioria conseguiu acertá-las.

O diálogo teve continuidade com a socialização das primeiras impressões, descobertas, sentimentos e/ou dúvidas relacionados à poesia, além da observação sobre a organização espacial (no papel) que se fazia diferente da poesia anterior, em termos de estrutura. Foram observados também os aspectos que direcionam essa poesia para a configuração de uma prosa poética. Retomados os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos elementos da narrativa, analisou-se a cena poética de Barros, localizando os sujeitos poéticos, o espaço e o tempo. Também buscou-se discutir as imagens que permeavam o imaginário do monge sobre as representações poéticas de “ruínas”, “abandono”, “palavra” e “amor”. Em especial, foi mediada uma discussão sobre a expressão "ruínas" e os seus significados e qual a carga semântica que essa palavra recebe, como ela é ressignificada.

Partindo desse aspecto, em duplas, foi proposta uma experimentação poética envolvendo os sentidos visual e tátil, já que os alunos construíram casas com palitos de picolé, ao estilo de “ruínas” e escolheram palavras que fossem representativas para serem abrigadas ou abandonadas nas “taperas” criadas por eles. Ao final, as duplas apresentaram as “ruínas” que construíram e as palavras que escolheram para abrigar ou abandonar dentro das “taperas de palito de picolé”.

Entre as obras criadas, estava a tapera de um aluno feita com grades e bem reforçada. Com dificuldade, era possível ver a palavra que ele havia escrito em um pedaço pequeno de papel e depositado na “tapera”. A expectativa era a de que ele tivesse escolhido uma palavra muito importante, a qual ele quisesse guardar e, quem sabe, até proteger. Contudo, ao apresentar a “ruína”, ele revelou que a palavra era “raiva”. Prontamente, o aluno foi interpelado por uma das colegas: “Acho que você não entendeu o que era pra fazer na atividade. A maioria fez casinhas bonitas e bem feitas para guardar palavras importantes. Se fosse para ser uma palavra ruim, poderia ser uma ruína”. Em resposta à aluna, ele explicou:

“A minha casinha é uma espécie de prisão. Não tinha como eu deixar a ‘raiva’ em uma ruína que ela pudesse escapar. Quando a gente não consegue prender a raiva, só acontece problema, por isso minha casinha é reforçada. Todo mundo fica com raiva em algum momento, mas a gente tem que prender ela”.

Após a apresentação de todas as taperas e das palavras presas, guardadas ou abandonadas, foi distribuída à turma a poesia “Autorretrato”, na qual a proposta era de promover um encontro com Manoel de Barros e seus “desobjectos”, conforme pode ser lida abaixo:

Auto-retrato

Ao nascer eu não estava acordado, de forma que
 não vi a hora.
 Isso faz tempo.
 Foi na beira de um rio.
 Depois eu já morri 14 vezes.
 Só falta a última.
 Escrevi 14 livros.
 E deles estou livrado.
 São todos repetições do primeiro.
 (Posso fingir de outro, mas não posso fugir de mim).
 Já plantei dezoito árvores, mas pode que só quatro.
 Em pensamento e palavras namorei noventa moças,
 mas pode que nove.
 Produzi desobjectos, 35, mas pode que onze.
 Cito os mais bolinados: um alicate cremoso, um
 abridor de amanhecer, uma fivela de prender silêncios,
 um prego que farfalha, um parafuso de veludo, etc. etc.
 Tenho uma confissão: noventa por cento do que
 escrevo é invenção; só dez por cento que é mentira.
 Quero morrer no barranco de um rio: - sem moscas

na boca descampada.
(BARROS, 2000, p. 47)

Após a realização da leitura silenciosa e individual, alguns voluntários leram de maneira compartilhada. Na sequência, foi proposto um diálogo sobre cada verso buscando compreender o sujeito poético, o lugar de onde falava, suas características, as relações de sentidos e as imagens construídas. Após, foi realizado um debate sobre os significados das palavras mentira e invenção, a partir das seguintes problematizações: Há a mesma carga semântica para as palavras “mentira” e “invenção”? Como o contexto afeta a compreensão sobre o que é mentira e o que é invenção? Sobre o que os indivíduos mentem ou inventam?

As provocações renderam muitas respostas na tentativa de construir conceitos sobre os significados e o contexto de uso da linguagem e dos interlocutores. Assim, os alunos utilizaram exemplos do cotidiano deles para expressar situações em que mentiram e quando inventaram, tendo a primeira expressão uma carga semântica negativa e a segunda estando relacionada à criatividade, segundo eles.

No momento seguinte, foi conduzido um diálogo sobre a construção das metáforas e das imagens poéticas, transpondo para o papel a representação visual dos “desobjectos” do eu lírico: “o alicate cremoso”, “um abridor de amanhecer”, “uma fivela de prender silêncios”, “um prego que farfalha” e um “parafuso de veludo”. Em outro momento, foi proposto que os estudantes pensassem de que forma poderiam, ao estilo de Manoel de Barros, “inventar” o autorretrato sobre si, utilizando metáforas e construindo um jogo de palavras próprio.

Ao pensar sobre os processos de concepção artística em relação aos objetos e a vida prática, Chklovsk (2010) explica que a finalidade da arte é dar a sensação do objeto a partir de uma visão e não como mero reconhecimento.

O procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos e o procedimento que consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção. O ato de percepção em arte é um fim em si mesmo e deve ser prolongado; a arte é um meio de experimentar (CHKLOVSK, 2010, p. 29).

Desse modo, a experimentação a partir da construção visual de objetos poéticos permite estimular o corpo-leitor, através da materialidade e da interatividade com o objeto artístico. Em relação à importância da imagem poética e da imaginação na criação de novos significados, Bacharelad (2018) e Paz (1982), acreditam que a poesia é capaz de criar um espaço simbólico que se apresenta como uma abertura para a imaginação, levando o leitor a experimentar novas formas de ver e compreender o mundo.

6.1.6 Ateliê de Poesia VI: Uma abordagem multissemiótica da poesia de Manoel de Barros para além dos muros da escola

Nas rodas de mediação de leitura, o foco girava em torno do diálogo, da problematização e (des)construção de sentidos (do corpo e da arte) a partir de uma linguagem poética em um ambiente diferenciado. Desse modo, ao explorar a singularidade das coisas por meio de uma visão "inaugural", inventiva e sensível do mundo, os versos de Barros dialogavam com as experimentações literárias já vivenciadas no chão da escola, rememoradas nas lembranças dos estudantes, em suas brincadeiras de criança, enfim, no estranhamento, na potencialidade e na complexidade de elementos da vida cotidiana que, muitas vezes, são considerados insignificantes.

Os Ateliês de Poesia, além de ocuparem espaços dentro e fora da sala de aula, também ultrapassaram os limites do ambiente escolar, em uma área privada de vegetação, localizada aos fundos da escola, na qual existia um pesqueiro particular desativado há muitos anos e, por isso, inacessível. Após o diálogo com a proprietária e a autorização dos responsáveis pelos estudantes, o passeio lúdico-poético ocorreu. Localizado a menos de 2 quilômetros de distância da escola, o lago sempre fez parte da paisagem dos alunos, visível dos fundos da quadra esportiva, conforme mostra a figura 62.

Figura 62 – Foto panorâmica da escola



Fonte: Plano Político Pedagógico – PPP (2019)

Na manhã em que estava planejado o passeio poético, os estudantes trouxeram lanches para um piquenique, alguns livros de poesia da biblioteca também foram levados (fizeram parte

de todos os ateliês de poesia, dispostos no centro da roda), além das poesias já selecionadas para a mediação de leitura, de autoria de Manoel de Barros. A turma e a mediadora seguiram a pé, atravessaram uma cerca pequena que protegia a propriedade, tiveram um breve diálogo de apresentação com a proprietária do pesqueiro, e a excursão teve início passando por alguns animais criados no local, como cachorros, gatos, galinhas, gansos, um porco e um cavalo.

Chegando ao lago, a mediadora declamou um poema de *O livro das ignoranças* (Barros, 2001), que apesar de famoso no universo da literatura, não era conhecido por nenhum dos alunos.

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem
de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.
Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz
por trás de sua casa se chama enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia
uma volta atrás da casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.
(BARROS, 2001, p. 9)

De modo fluido, a poética de Barros consegue cambiar pela poesia e prosa provocando no leitor estranhamento e encantamento mediante o jogo de palavras, a transmutação de sentidos, a (re)construção sintática, as imagens, os deslocamentos espaciais e temporais, os quais permitem despertar o imaginário dos leitores em busca das invenções figurativas do autor.

Assim, a leitura dessa poesia, em especial, buscava estabelecer uma conexão espacial com o aqui-agora e estimular a percepção dos estudantes para as subjetividades da linguagem de um modo sinestésico e cinestésico. Os corpos livres sobre o chão, alguns sobre os tapetes espalhados, outros diretamente sobre a grama, a maioria sentada, alguns deitados de costas, de bruços, com os olhos em direção ao céu, às águas, apontando detalhes dos matos, das árvores, buscando os sons de insetos e pássaros, curiosos com a possível existência de um jacaré no lago - anunciado por um dos alunos - enfim, conectados às potencialidades e aos estranhamentos do espaço, despertando o corpo-leitor para as poesias do mundo.

Após a declamação e com base no percurso trilhado nos Ateliês de Poesia em torno do alargamento das concepções e percepções sobre o gênero e suas relações com o espaço-tempo, a expectativa era de que os estudantes observassem as imagens produzidas no texto lido, as quais expressavam sobre “o rio que fazia uma volta atrás de nossa casa” com o lago que marcava a paisagem ao fundo da escola. Após questionados sobre o que aquela poesia provocava, não demorou muito até que uma das alunas fizesse a primeira comparação com o lago; outro, de forma bastante eloquente, disse que o lago não era um “vidro mole”, mas um “aquário sem peixes”, um colega sorriu e disse que na sala “só tinha poeta”. Pedido que alguém fosse

voluntário para que lesse novamente a poesia, uma das estudantes pegou o papel e, prontamente, se levantou da roda para iniciar a leitura. Com gestos, apontando para o lago, leu de forma eloquente com a voz impostada, valorizando as pausas e a expressão “enseada”, ao final. Em seguida, alguns alunos problematizaram a expressão “enseada” e houve um diálogo sobre o seu significado dentro daquele contexto.

De acordo com Paz (1982, p. 104), “o poema é um espaço a ser preenchido, a partir de um conjunto de signos ativos que buscam significados.” E, portanto, antes que pudesse contribuir com o significado da palavra em questão, um dos alunos fez questão de explicá-la fazendo relação com o espaço.

“Quando ele diz que o rio era um vidro mole e, depois, alguém fala que é uma enseada seria o mesmo de eu dizer que vi esse lago lá de dentro da escola, mas daí vocês me explicam que isso aqui é um pesqueiro e não um lago. É um jeito diferente de dizer das coisas, né?! Dependendo da palavra pode até ficar mais legal ou mais chato”

Os diálogos, análises e experimentações suscitadas a partir da poesia de Barros e das vivências dentro e fora de sala contribuíram para que fosse lançado o desafio individual ou em grupos de se construir uma obra poética, escrita ou oralizada, verbal ou não verbal. Ainda que o objetivo central dos Ateliês fossem as experimentações e mediações de leitura e não a produção escrita, alguns alunos e alunas se inquietaram antes mesmo da proposta, na tentativa de construir versos sobre o lago, ao estilo de Barros. O resultado foi a produção coletiva da seguinte poesia:

Atrás do muro
 O lago que fazia uma volta atrás da escola
 parecia menor e também mais escuro
 visto lá da quadra, por cima do muro
 parecia distante, um lugar abandonado
 onde a gente se encontrou
 Daqui a gente ouve o grilo, o passarinho e até o menino gritando gol
 É um pesqueiro abandonado sem peixe
 Um pedaço solto da escola
 que só cabe de longe, por cima da quadra
 no olho da gente
 De perto, é um lago
 Um esconderijo de jacaré
 De longe, é tipo uma foto de Instagram
 (9º ano – Produção poética coletiva)

A partir dos primeiros versos da poesia da turma, observa-se a comparação com os versos introdutórios de Barros, sendo substituídos apenas os elementos que compõem o espaço poético (rio/lago; casa/escola). É possível ainda perceber no início da poesia dos alunos uma tentativa da elaboração de rimas (escuro/muro), que, logo, nos versos seguintes é abandonada para dar espaço à construção de imagens. Com relação aos paralelos possíveis entre as poesias,

nota-se a prosa poética, a construção de imagens do espaço, o estranhamento e o olhar de descoberta, além da presença de um sujeito poético em primeira pessoa que passeia por esse espaço e o desvenda por meio das subjetividades e das figuras de linguagem, como um fotógrafo de metáforas (a imagem de um vidro mole/um pedaço solto da escola; a imagem de uma cobra de vidro/um aquário sem peixes).

A experimentação poética estimulou as percepções sobre o espaço-tempo dentro e fora da poesia, pois contribuiu para que os estudantes desenvolvessem outras relações afetivas com o lago, a partir de um olhar sensível, mas também reflexivo e crítico. Esse elemento visual, antes considerado apenas como uma paisagem distante e inacessível, agora tornava-se real, próxima, mobilizando sentimentos de pertencimento e reflexões sobre questões acerca do que é público e privado, questões relacionadas à natureza e à artificialidade. Um dos estudantes problematizou: “Por que um lugar desses é privado e não do povo? Tinha que ser aberto para todo mundo aproveitar, igual praia, cachoeira, essas coisas da natureza não tinham que ter dono, tinham que ser de todo mundo”.

Ao que uma das alunas rebateu: “Mas, a dona daqui comprou as terras e esse lago nem era tão grande assim, ela deve ter investido dinheiro, drenado para fazer os tanques dos peixes. Com as chuvas, o lago aumentou. Isso é um lago artificial”. Outro estudante ainda destacou outro aspecto: “Se fosse liberar pra todo mundo, isso aqui ia virar um lixão, porque ninguém respeita mesmo.”

Desse modo, verificou-se que as intervenções pedagógicas conduziram para um processo de estímulo à percepção e de extrapolação do imaginário crítico-poético dos adolescentes, fazendo com que alargasse não somente as concepções sobre o gênero, mas também provocando a reflexão sobre a realidade, a partir das experimentações. Durante a experimentação, diferentes alunos fizeram registros fotográficos dos momentos, os quais podem ser conferidos nas figuras 63, 64, 65 e 66.

Figura 63 – Ateliê de Poesia VI – Fotografia registrada pelo estudante “E”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 64 – Ateliê de Poesia VI – Fotografia registrada pelo estudante “F”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 65 – Ateliê de Poesia VI – Fotografia registrada pelo estudante “G”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 66 – Ateliê de Poesia VI – Fotografia registrada pelo estudante “H”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Na oportunidade, também compartilhamos a leitura, a reflexão e análise dos poemas “Despalavras”, “Borboletas” e “Gorjeios”, enfatizando a expressividade oral, a sonoridade e a construção de imagens. Foi abordado a presença do sujeito poético e como ele se integrava ao espaço/cenário da poesia. Assim, foi conduzida uma atividade de mediação leitora com enfoque na percepção dos estudantes, visando reconhecer e listar as imagens produzidas no poema que se refere aos elementos da natureza e do espaço-leitor. Após, todos foram convidados a olhar

em volta e a buscar as singularidades do local, provocando um diálogo sobre o modo como as pessoas olham para as coisas, os objetos, os seres, os momentos, etc. Nessa experimentação, instigou-se a reflexão sobre aquilo que recebe ou não importância socialmente e individualmente, além da forma como os sujeitos se relacionam e se expressam através de diferentes tipos de linguagem. Finalmente, dois questionamentos conduziram o diálogo: O que pode ser matéria de poesia? E como a linguagem poética afeta (ou não) as pessoas?

A seguir estão as poesias “Despalavra” e “Borboletas”, retirados da obra *Ensaaios Fotográficos (2000)*, as quais foram propostas nas mediações de leitura e motivaram os diálogos.

Despalavra

Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da
despalavra.

Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades
humanas.

Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades
de pássaros.

Daqui vem que todas as pedras podem ter qualidades
de sapos.

Daqui vem que todos os poetas podem ter qualidades
de árvores.

Daqui vem que os poetas podem arborizar os pássaros.

Daqui vem que todos os poetas podem humanizar
as águas.

Daqui vem que os poetas devem aumentar o mundo
com suas metáforas.

Que os poetas podem ser pré-coisas, pré-vermes,
podem ser pré-musgos.

Daqui vem que os poetas podem compreender
o mundo sem conceitos.

Que os poetas podem refazer o mundo por imagens,
por eflúvios, por afeto.

(BARROS, 2000, p. 27).

A.

Borboletas

Borboletas me convidaram a elas.

O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.

Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens
e das coisas.

Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta –
Seria, com certeza, um mundo livre aos poemas.

Daquele ponto de vista:

Vi que as árvores são mais competentes em auroras
do que os homens.

Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças
do que pelos homens.

Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do
que os homens.

Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que
os cientistas.

Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do
ponto de vista de uma borboleta.

Ali até o meu fascínio era azul.

(BARROS, 2000, p. 61)

Instigando o olhar de descoberta e a construção de sentidos inaugurais por meio das experimentações com o corpo-leitor e da multissemiose, os Ateliês de Poesias fomentaram o desenvolvimento da sensibilidade dos estudantes, contribuíram para formação de leitores plurais (poesia-mundo), mostrando que “poesia é voar fora da asa” (BARROS, 2013) e que a sala de aula pode ser apenas uma das pistas de decolagem.

A figura 67 revela o momento em que a turma se organizou em roda para iniciar a experimentação. Ao fundo da imagem, atrás das árvores, é possível visualizar algo branco, trata-se do muro da escola.

Figura 67 – Ateliê de Poesia VI – Fotografia registrada pelo estudante “P”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

TENTATIVA DE CONCLUSÃO

Refletir e propor ações voltadas à formação leitora do público adolescente é um desafio na contemporaneidade, especialmente quando se relaciona aos textos literários e poéticos. Por isso, é importante que os educadores sejam conhecedores desse universo leitor e do repertório cultural no qual os jovens estão inseridos.

Além disso, compreender o modo como os multiletramentos e a multimodalidade dos textos devem estar atrelados às estratégias metodológicas é relevante para que as práticas pedagógicas, principalmente relacionadas às experimentações poéticas, potencializem aprendizagens significativas. Para Zilberman e Silva (1995, p. 111), "a mediação alcançará as expectativas quando e se os professores assumirem, como sujeitos, o desafio da prática, do cotidiano das salas de aula, dos livros e das situações de leitura".

Para tanto, a partir deste estudo, propõe-se uma educação literária-poética sob a perspectiva da pedagogia do sensível e das experimentações polissensoriais e multissemióticas, que oportunizem uma experiência de leitura no/pelo/com o corpo e explorem as dimensões espaciais-temporais como possibilidades de significação.

Desse modo, buscou-se uma imersão no universo poético, tendo como foco o público adolescente, a partir do seu repertório social-cultural, interesses e inquietações. Dados que foram construídos através da pesquisa apontaram caminhos, estudos teóricos, metodologias e estratégias didáticas para ampliar a proposta de mediação de leitura ao desenvolvimento de experimentações poéticas, as quais compreenderam o espaço escolar militarizado e, por isso, de disciplinarização dos corpos, como uma possibilidade de ressignificação através da consciência de um corpo-leitor e dos “deslimites” da poesia.

Nessa perspectiva, as “oficinas” transformaram-se em Ateliês de Poesias, que visaram, inicialmente, expandir o conceito do que é poesia junto aos alunos, mostrando como ela atravessa as diferentes linguagens e manifestações artísticas-culturais – para além dos textos verbais-, envolvendo desde a música, as artes visuais, a dança, gêneros digitais, etc.

Assim, investiu-se em diferentes espaços de experimentações e leituras, a partir das lentes poéticas da obra *Ensaio Fotográficos* (BARROS, 2000), lançando o olhar para além dos versos, fotografando singularidades dentro e fora da poesia, provocando no corpo-leitor uma pluralidade de sentidos em uma dimensão multissemiótica. A poética de Barros, em sua fluidez que transita por uma prosa-poética, em diferentes momentos, provocou estranhamento e encantamento através do jogo de palavras, da transmutação de sentidos, da (re)construção sintática, das imagens e dos deslocamentos espaciais e temporais.

A proposta possibilitou aos alunos uma experiência sensorial acerca do espaço planejado para a leitura (sala de aula, área externa à biblioteca, pátio, jardim da escola, lago, etc). Fechar os olhos, propor um silêncio que dure mais de três minutos e provocá-los a perceber os sons mais distantes e a imaginar como seria a aldeia de metáforas do fotógrafo, levá-los a explorar os cheiros do lugar, de um ambiente externo, de objetos, entre outras fragrâncias que possam provocar percepções e aguçar o imaginário poético.

As experimentações se basearam em uma abordagem visando os multiletramentos, o espaço e a performance leitora, enquanto ação complexa pela qual uma mensagem poética é, simultaneamente, no aqui e agora transmitida e percebida. A performance inclui o texto e suas circunstâncias (tempo, espaço, lugar), o corpo e a voz; é o texto em presença e a força energética e teatralizante da linguagem.

Assim, performance é, para Zumthor (2007, p. 38), um momento da recepção, o ato de comunicação poética que requer a presença corporal tanto de um intérprete quanto de um ouvinte envolvidos em um contexto situacional do qual todos os elementos – visuais, auditivos e táteis – se lançam à percepção sensorial em um ato de teatralidade considerado para além do gênero artístico dramático.

Explorando locais diversificados, para além da sala de aula, dentro e fora da escola, os Ateliês de Poesias oportunizaram uma experiência de leitura com o corpo e potencializando as dimensões do espaço, desviando-se da rotina escolar militarizada, compreendendo também que além do texto poético verbal estruturado em versos e estrofes, conforme a concepção tradicional e escolarizado sobre a poesia, apontada na pesquisa junto aos estudantes, é preciso abordar a multimodalidade poética e os novos gêneros do universo digital como a fotopoesia, a vídeopoesia e a ciberpoesia presentes nas diferentes mídias e em redes sociais.

Tendo em vista que o corpo-leitor não atua de forma passiva recebendo a informação textual, mas que participa ativamente da construção do significado da obra, vivenciando as emoções, sensações e a experiência estética que o texto poético oferece em toda a sua complexidade, verificou-se que as intervenções pedagógicas conduziram para um processo de estímulo à percepção e de extrapolação do imaginário crítico-poético dos adolescentes, provocando a reflexão sobre a realidade, a partir das experimentações.

Muitas descobertas marcaram esse caminho como o fato de que a potência poética, no olhar do adolescente, permeia um espaço de estranhamento e de uma percepção emocional, a exemplo daquilo que não se explica, do que soa confuso e enigmático e/ou daquilo que arrebatava os sentidos provocando sensações. Durante o percurso, as reflexões e os diálogos dos estudantes revelaram a construção dessa compreensão acerca da poesia, diferente das primeiras

investigações que apresentavam ideias reducionistas ou sob uma perspectiva da estrutura formal e/ou estereotipada sobre o poema.

Outro fato interessante que pode ser apontado está relacionado à produção poética dos estudantes. O objeto de investigação desta pesquisa estava centrado nas experimentações e mediações da leitura poética, por isso não houve intenção de enfatizar a escrita poética e de se debruçar em análises acerca desse trabalho autoral dos estudantes. Contudo, foi perceptível o modo como as mediações de leitura provocava em alguns alunos o desejo pela produção poética, seja oralizada de forma improvisada com e sem rimas, ou através da escrita, quando no último ateliê poético um dos alunos começou a rascunhar alguns versos.

Nesse sentido, é possível observar que existe uma relação intrínseca entre a leitura e a produção poética, quando há um processo de mediação e de estímulo em torno do uso das linguagens e semioses. Caso houvesse um direcionamento para a escrita, desde o início do processo de mediação de leitura poética, como se daria a receptividade dos estudantes em relação aos textos poéticos? Haveria maior ou menor resistência, estranhamento, encantamento, etc? De algum modo, afetaria o olhar de descoberta ou a provocação dos sentidos? Quais seriam os desdobramentos e possibilidades de se refletir sobre uma educação literário-poética a partir dessas descobertas?

Refletir sobre tais problemáticas é compreender que este estudo abre espaço para novas perspectivas de análise. Além disso, também provoca pensar sobre a defesa de Candido (1995) em torno da literatura, enquanto um direito do indivíduo, e todas as pesquisas que já foram desenvolvidas a partir dessa premissa, questionando por exemplo o modo como a literatura está presente na BNCC apresentada como campo de estudo (artístico-literário) e abordada partindo-se da ideia do desenvolvimento de competências e habilidades. Seguindo esse mesmo percurso reflexivo que centraliza a preocupação em torno da literatura, qual seria o espaço da poesia e que importância teria para a formação do sujeito e no contexto escolar.

Torna-se necessário destacar que, na atualidade, observa-se cada vez mais uma tendência a inclusão de uma perspectiva socioemocional ao currículo escolar, quer seja através da abordagem que a BNCC propõe em relação às habilidades socioemocionais, o aumento na produção e comercialização de livros didáticos com esse foco (especialmente na rede privada de ensino) e no apelo midiático em torno da insegurança que grande parte da sociedade supostamente demonstra, devido aos atos de violência praticados nas escolas e espetacularizados nas mídias e redes sociais.

Desse modo, reforça-se cada vez mais a urgência por não apenas uma cultura de paz nos ambientes escolares, mas pela necessidade de se pensar em uma educação que forme o

sujeito em sua integralidade, valorizando e estimulando o olhar perceptivo, subjetivo, reflexivo e crítico do estudante em relação a si mesmo e ao mundo que o cerca. Finalmente, longe de acreditar em conclusões acerca desse estudo, torna-se relevante destacar o papel da experimentação como um caminho metodológico sob o qual se lança um olhar subjetivo e reflexivo, considerando as vivências, problematizando os conhecimentos dogmáticos, construindo espaços dialógicos e críticos com foco na transformação social, a partir da proposição de uma educação literária-poética inspirada na pedagogia do sensível.

Finalmente, longe de acreditar em conclusões acerca desse estudo, torna-se relevante destacar o papel da experimentação como um caminho metodológico sob o qual se lança um olhar subjetivo e reflexivo, considerando as vivências, problematizando os conhecimentos dogmáticos, construindo espaços dialógicos e críticos com foco na transformação social, a partir da proposição de uma educação literária-poética inspirada na pedagogia do sensível.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas.** São Paulo: Editora Globo, 2014.

AMADO, Jorge. **Jubiabá.** 1ª. ed: 1935. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARONOFSKY, Darren. **Cisne Negro.** [DVD]. Universal Pictures, 2011.

AZEREDO, Ronaldo. **Amar é crime.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

AZEVEDO, Álvares de. **Lira dos Vinte Anos.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BRITO, Regina Pires de. **Poesia concreta e visualidade: trajetória e desdobramentos.** São Paulo: Annablume, 2014.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio.** São Paulo: Martins Fontes, 2018.

_____. Gaston. **A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: ensino médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNC-EnsinoMedio-22.12.2018.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. INEP. **PISA 2000: Relatório Nacional.** Brasília: INEP, 2001. 88p.

BARROS, Manoel de. **Ensaio Fotográficos.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. Manoel de. **Poesia completa.** São Paulo: Leya, 2010.

_____. Manoel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. Manoel de. In: **SÓ DEZ por cento é mentira.** Documentário. Direção: Pedro Cezar Duarte Guimarães. Produção: Artesanato Eletrônico. Co-produção: VIT Produções, 2008. Longa-metragem (01h 21m.), son., color. Disponível em: Acesso: 16 de mai. de 2021.

BARTHES, Roland. **A mensagem fotográfica.** LIMA, Luiz Costa (org.). Teoria da Cultura de Massa. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BASTOS, Luciete. **Fazendeiro de poesias: uma leitura do livro Ensaio Fotográficos de Manoel de Barros.** In: Letras de hoje, Porto Alegre, n. 2, vol. 39, jun. 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13825/9155>. Acesso em: 13 de mai. de 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BECK, Caio. **Método Paulo Freire de alfabetização**. Andragogia Brasil. 2006. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao>. Acesso em: 13 de mai. de 2021.

BELINTANE, Claudemir. **Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização**. In: Educação e Pesquisa v.32, n.2, maio/ago, p. 261-277. São Paulo: 2006.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.

BOGÉA, Inês. **Balé: técnica e arte**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.

BORDINI, Maria da Glória. Poesia infantil e transitoriedade do leitor criança. **Via Atlântica**, (14), 23-33, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/>. Acesso em: 13 de mai. de 2021.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: Crítica Social do Julgamento**. Ed. Zouk, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 3 ed. revista e ampliada. **São Paulo: Duas Cidades**, 1995.

_____. Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2004.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. (Tradução Roneide Venancio Majer). 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999, V.1.

CHKLOVSKY, Viktor. **Arte como procedimento**. Tradução de Ana Teresa Cirne, Carlos Eduardo Jordão Machado e Ekaterina Vólkova Américo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CISNE Negro. [Black Swan]. Direção: Darren Aronofsky. Produção: Mike Medavoy, Arnold Messer, Brian Oliver e Scott Franklin. Roteiro: Mark Heyman, Andres Heinz e John McLaughlin. Fotografia: Matthew Libatique. Estados Unidos, 2010. 1 DVD (108 min), son., color. Distribuição: Fox Filmes.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. Rildo. **Letramento Literário: uma localização necessária**. Letras & Letras, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 173–187, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: 12 fev. 2022.

COSTA, Bianca Albuquerque. **Manoel de Barros: peraltices e traquinagens com a palavra poética**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Literatura, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza - CE, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/2900>. Acesso em 03 jan. de 2022.

CRIANÇEIRAS. **Poesia de Manoel de Barros**. Youtube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TYS6hyYXF58>. Acesso em: 03 jan. de 2022.

CUNHA, V. L. O., & CAPELLINI, S. A. (2009b). Leitura: Decodificação ou obtenção do sentido?. **Revista Teias**, 10 (19), 1-21. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/332>. Acesso em: 10 dez. de 2021.

DALVI, Maria Amélia. **Formação de leitores e educação literária: uma base que desaba**. Voz da Literatura, Brasília, v. 7, n. 7, p. 13-17, nov. 2018b. Disponível em: <https://www.vozdaliteratura.com/post/forma%C3%A7%C3%A3o-de-leitores-e-educa%C3%A7%C3%A3o-liter%C3%A1ria-uma-base-que-desaba>. Acesso em: 10 dez. de 2021.

DIAS-PINO, Wilton. **Navalha na carne**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1975.

DORNELES, Vanderlei. **Entre a realidade e o imaginário: a hiper-realidade e os processos cognitivos** IN Apuntes Universitarios- Revista de Investigación, vol. III, núm. 2, julio-noviembre, 2013, pp. 125-138

ECO, Umberto. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUISER, Ismael. **História da Dança: evolução cultural**. São Paulo: Hemus, 1979.

GECK, Martin. **Bach: Vida e Obra**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2018.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LARROSA, Jorge. **Educação e Experimentação: Nietzsche e Foucault em perspectiva**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

LOPES, Magda. **Dicionário de balé e dança**. São Paulo: Editora 34, 1998.

MALLARMÉ, Stephane. **Um lance de dados jamais abolirá o acaso**. Tradução de Augusto de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

Morte do Cisne. [The Dying Swan]. Direção: Evgeni Bauer. Produção: Aleksandr Khanzhonkov. Roteiro: Vasili Gippius. Fotografia: Boris Zavelev. Rússia, 1917. 1 rolo (8 min), mudo, p&b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tMBL6Vpp1ss>. Acesso em: 31 mar. 2023.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

_____. Octavio. **Signos em rotação**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2003.

PAULINO, Graça. **Formação de leitores: a questão dos cânones literários**. In: Revista Portuguesa de Educação, 2004, 17 (1), p. 47-62.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula**. – Campina Grande: Bagagem, 2007.

_____. Helder. **A Poesia na Sala de Aula**. Linha D'Água, n. 5, 1988. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37094>. Acesso em: 10 jun. 2022.

_____. Helder. **Corpo Leitor: performance e literatura**. São Paulo: Annablume, 2015.

PINHEIRO, Carlos Eduardo Brefore. **Entre o ínfimo e o grandioso, entre o passado e o presente: o jogo dialético da poética de Manoel de Barros**. 2011. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RACIONAIS MC'S. **Negro Drama**. Cosa Nostra, 2002. Disponível em: <link da plataforma>. Acesso em: data de acesso em 10 jan 2023.

RAMALHO, Christina. **A fotopoesia e o letramento lírico**. Pontos de Interrogação, v. 10, n. 1, jan.-jun., p. 33-64, 2020.

REIS, Nando. **Tudo é pedra (poema)**. Youtube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mc8q6ujRM2M>. Acesso em: 10 dez. de 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **O corpo da voz: ensaios sobre poesia contemporânea**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

RIBERA, Rafael A. **Subjetividades do Corpo e do Espaço Pedagógico**. São Paulo: Intermeios, 2017.

RIVERA, Tânia. **Poesia sonora: histórias e desdobramentos de uma vanguarda**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.

ROJO, Roxane. (Org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROTTERDAM, Erasmo. **O elogio da loucura**. São Paulo, Abril Cultural, 1984.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, John Lennon da. Se Ela Dança Eu Danço **JOHN LENNON DA SILVA faz JOÃO chorar** [vídeo]. Canal John Lennon da Silva, 2010. 1 arquivo de vídeo (5 min e 22 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MceKWv9V-Yw>. Acesso em: 31 mar. 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**; trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. Belo Horizonte

SOUZA, Elton Luiz. **Manoel de Barros: a poética do deslimite**. Rio de Janeiro: 7letras, 2010.

SOUZA, Luciana G. G. de.; BERTOLUZZI, Valéria I.; ALVES, Marcos A. Os multiletramentos e a contemporaneidade: reflexões para o ensino de humanidades e linguagens IN **Ensino e Pesquisa: Revista Multidisciplinar de Licenciatura e Formação Docente**, vol. 17, n. 1, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/2253/1758>. Acesso em: 26 jul de 2021.

SOUZA, Elton Luiz. **Manoel de Barros: a poética do deslimite**. Rio de Janeiro: 7letras, 2010.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. n. 8, p. 465-488, 2007.

TORRES, Alan Bezerra. **Manoel de Barros: a poética da infância e dos espaços**. Curitiba: Appris, 2015.

UOL. **John Lennon da Silva apresenta coreografia de "O Lago dos Cisnes" no "Se ela dança eu danço"**. 2010. Disponível em:
<https://www.uol.com.br/tv/noticias/redacao/2010/05/10/john-lennon-da-silva-apresenta-coreografia-de-o-lago-dos-cisnes-no-se-ela-danca-eu-danco.htm>. Acesso em: 31 mar. 2023.

ZAPPNOE, Mirian Hisae Yaegashi. Formas Ficcionalis Contemporâneas e Educação Literária. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC**. 11. Anais [s.n]. São Paulo, 2008.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org). **Pedagogia da Leitura: Movimento e História. Leitura - perspectivas interdisciplinares**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org). Pedagogia da Leitura: Movimento e História. **Leitura - perspectivas interdisciplinares**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev. atual. São Paulo: Global, 2010.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Huciteca, 2010.

ANEXOS

PRODUTO FINAL

O trabalho intitulado “Experimentações poéticas: uma proposta de mediação de leitura a partir da poesia de Manoel de Barros” foi desenvolvido entre junho de 2021 e dezembro de 2022, tendo como público-alvo os estudantes 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública, em Canaã dos Carajás - PA. A pesquisa teve como objetivo refletir e apresentar propostas de experimentações poéticas e de mediação de leitura, com base na obra *Ensaaios fotográficos (2000)*, de Manoel de Barros.

A proposta foi desenvolvida a partir de uma pesquisa-ação qualitativa, tendo em sua primeira fase a sondagem e coleta de dados acerca do repertório leitor e cultural dos alunos. Em seguida, propôs-se o desafio de oportunizar espaços de experimentações e mediações da leitura poética em locais diversificados dentro e fora da escola, com base na perspectiva do multiletramento, em uma abordagem multissemiótica e na concepção de corpo-leitor.

Nesse sentido, é importante apresentar algumas características da escola que são a oferta do ensino em tempo integral, na qual os conteúdos curriculares regulares são articulados outros campos de conhecimentos. Por isso, a rotina escolar dos estudantes também é estendida, fazendo com que os alunos não retornem nem mesmo no horário de almoço, permanecendo nos períodos matutino e vespertino. Outro aspecto é o fato de a escola ser militarizada, mediante convênio firmado entre a prefeitura e a Polícia Militar. Os policiais atuam, diariamente, junto ao Serviço de Orientação Escolar - SOE, principalmente em questões disciplinares e focando na apresentação formal dos alunos.

A pesquisa estruturou-se em seis capítulos, sendo o primeiro intitulado de “Tratado geral sobre as grandezas da leitura”, no qual faz-se uma reflexão sobre os processos e concepções de leitura, sob uma perspectiva social e cultural. Na seção seguinte, discute-se sobre a formação de leitores adolescentes, a partir do contexto histórico educacional e de dados apresentados na pesquisa “Retratos do Brasil” (2019), a qual expõe o perfil dos leitores brasileiros, as políticas públicas de incentivo à leitura, o papel de professores e mediadores, além de outros hábitos culturais da população. O capítulo dois refere-se à “Educação literária e mediação na era dos ‘multi’: um panorama da leitura literária no Brasil” e é seguido pela seção intitulada “Leitura do texto poético: linguagens e construção de sentidos”. Explora-se, a partir deles, os conceitos de letramento e educação literário-poética contextualizando o modo como a cultura digital e a expansão das novas tecnologias contribuem para a necessidade de práticas

pedagógicas que contemplem o multiletramento e a multimodalidade, especialmente em relação à leitura e mediação dos textos poéticos.

Em “Os deslimites da poesia de Manoel de Barros”, capítulo três, propõe-se a apresentação de elementos referentes à singularidade poética do autor em sua construção polissêmica, lexical e imagética. Expõem-se também as temáticas que exploram o espaço das miudezas, das insignificâncias, dos deslocamentos semânticos das materialidades utilizados para que o leitor, através das lentes da poesia de Barros, possa “transver” o mundo. Na seção seguinte, “O poeta e a imagem: uma reflexão sobre a obra *Ensaios fotográficos*” faz-se uma breve descrição do livro apresentado nos Ateliês de Poesias. Vale ressaltar que, neste capítulo, o objetivo não é o aprofundamento em análises, mas a reflexão sobre as potencialidades que a leitura e a mediação da obra poética em questão, a partir de estratégias didáticas, podem despertar no imaginário leitor.

No quarto capítulo “O caminho metodológico: explorando o imaginário poético” o objetivo é detalhar o *locus* desse estudo (a escola), os sujeitos da pesquisa (os estudantes), além dos pressupostos teórico-metodológicos, analisando os dados coletados sobre o perfil leitor da turma.

O quinto capítulo, o qual intitula-se “Da teoria para prática: estratégias para mediação de leitura e experimentações poéticas”, apresenta o contexto em que se propõem a leitura e a experimentação poética, enfatizando a importância do protagonismo do leitor como foco das intervenções e a valorização do seu repertório literário e cultural; destacando também outros elementos como o espaço, a obra, o autor, o mediador e a concepção de corpo-leitor.

A primeira fase da pesquisa demonstrou através de dados o modo como os adolescentes consideram-se distantes, desinformados ou com percepções superficiais sobre o universo poético. Contudo, é importante problematizar o fato de que a poesia é uma das formas de literatura que mais dificilmente é trabalhada nas escolas, segundo Candido (1993). Além disso, existe uma tendência ao ensino da poesia, com ênfase na técnica e na forma em detrimento do conteúdo e do significado, o que reforça a ideia de que se trata de uma forma de arte de difícil compreensão, aumentando a distância entre do gênero com os leitores.

Os questionaram apontaram também que a maioria dos estudantes associa a poesia aos sentimentos e a textos que expressam emoções ou com apelo romântico, o que demonstra uma superficialidade na percepção dos alunos em relação a potência poética um gênero capaz de trazer reflexões críticas e abordar questões sociais e políticas. Pode ser que esse repertório poético reflexivo e crítico não seja tão difundido no ambiente escolar e na mídia, aumentando ainda mais essa lacuna entre os leitores. Nesse sentido, pode-se compreender como um

problema que se retroalimenta, pois se a poesia é abordada apenas de maneira superficial e descontextualizada dificulta o interesse dos estudantes e limita a compreensão do potencial da poesia como forma de expressão e reflexão crítica sobre a realidade.

Assim, esse estudo buscou promover o encontro dos estudantes com a poesia, não que eles não a conhecessem, pois seria reduzir a potência poética imaginar que sua linguagem só pudesse ser revelada em estrofes, conceitos e leituras escolarizadas impressas, ou seja, a partir da verbalidade textual. O foco inicial teve como propósito o alargamento das concepções sobre poesia, na tentativa de tirá-la de uma “caixinha formal”, apresentando suas potencialidades, estranhamentos, virtualidades e o modo como atravessa diferentes linguagens e semioses.

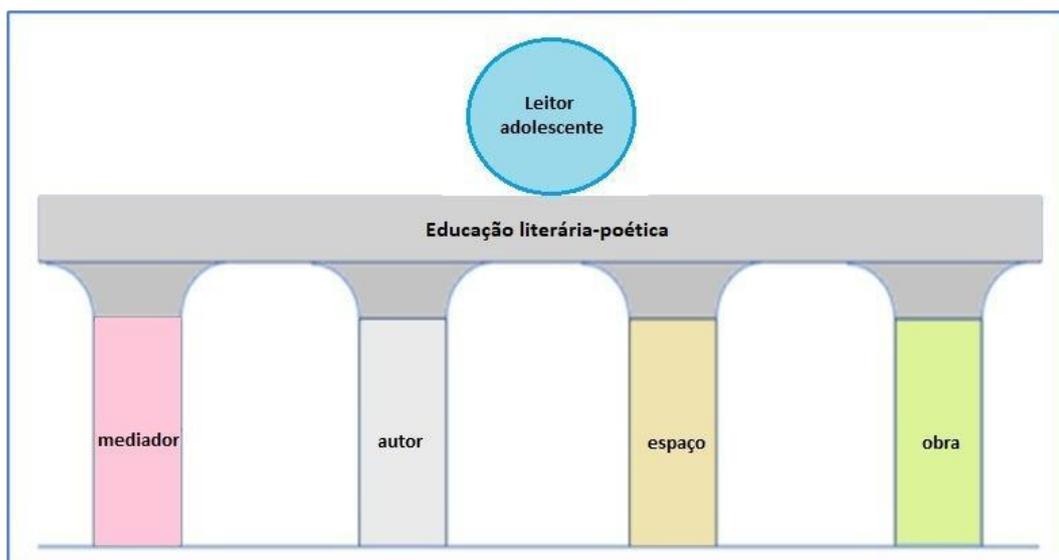
Partindo dos dados coletados sobre o público pesquisado e em competências e habilidades propostas na BNCC, as ações de intervenção foram embasadas nas concepções e experiências metodológicas do círculo de leitura literária (COSSON, 2015) e no conhecimento construído por Pinheiro (2013) que apresenta uma abordagem reflexiva, crítica e didática sobre mediações de leitura poética e suas potencialidades.

A Base Nacional Comum Curricular direciona o trabalho didático envolvendo a poesia, através do campo de atuação artístico-literário, a habilidade EF69LP54 discorre sobre:

[...] efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações linguísticas no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo (BRASIL, 2018, p. 163).

Com o objetivo de propor aos alunos a leitura visando provocar o imaginário e o corpo leitor em torno de experimentações poéticas que potencializam a sensibilidade, o olhar reflexivo, perceptivo, crítico e criativo dos adolescentes, elaborou-se uma proposta didático-metodológica desenvolvida a partir da realização de Ateliês de Poesia, tendo como base os elementos que configuram o esquema visual apresentado na figura 01.

Figura 01 – Esquema sobre os pilares da educação literária-poética



Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

A imagem contribui para visualizar o leitor adolescente como o foco das práticas pedagógicas, mas também como um elemento móvel e fluido, que carrega consigo um repertório de leitura de mundo (literária, poética, etc), a partir de diferentes linguagens, semioses, gêneros e contextos em seu cotidiano. Com foco na formação de leitores, a escola deve garantir pilares capazes de amparar a perspectiva de uma educação literária-poética, na qual o mediador de leitura, a obra literária, o autor e os espaços de aprendizagem sejam considerados alicerces fundamentais na construção de estratégias didáticas consistentes.

A proposta de mediação de leitura, a partir das experimentações, parte das concepções da “experiência da leitura” defendida por Larrosa (2002) como capaz de transcender o aspecto formativo, mas fazendo com que o indivíduo seja capaz de atuar na transformação do mundo, em um viés libertário e emancipador das práticas pedagógicas. Assim, deve-se compreender o processo de experimentação como um exercício em que se olha para dentro e não para fora dos indivíduos, de forma subjetiva e reflexiva, considerando as vivências, problematizando os conhecimentos dogmáticos, os valores e as opiniões. Assim, os Ateliês de Poesia buscaram construir um espaço dialógico e crítico, considerando que “a educação que prescreve, já de início, um modo dogmático de pensar e agir não favorece o pensamento crítico e nem mesmo a possibilidade para experimentações. Pelo contrário, ela enfatiza a obediência, a passividade e a formação de rebanhos” (LARROSA, 2002, p. 133).

Tendo em vista o fato de que a escola, na qual foram realizadas as experimentações poéticas, possui um regime militarizado e, por isso, orienta-se na tentativa de controlar e sistematizar o corpo e o comportamento dos estudantes em torno da disciplina e do respeito à hierarquia, pode-se considerar que a proposta dos Ateliês de Poesia possuíram um caráter

subversivo e desafiador, o qual fomentou uma reflexão sobre o modo como os contextos de aprendizagens vem sendo construídos e como os estudantes se relacionam com os espaços escolares e, além disso, propôs estratégias didáticas diferenciadas.

Desse modo, cabe ressaltar que, geralmente, o deslocamento dos alunos ocorre por meio de filas e que a circulação dos discentes é quase sempre monitorada, além de vigorar nos espaços a constante vigilância e preocupação com a postura dos corpos, a altura da voz, as brincadeiras durante os intervalos, o controle da limpeza e da organização dos ambientes, e, principalmente, o respeito a hierarquia dentro e fora da sala de aula.

Pode-se discutir, desse modo, como os modelos corporais estão constituídos nos discursos pedagógicos, a partir de uma concepção política de higienização, normatização e controle do corpo como “massa” e não como indivíduo, não fazendo referência apenas a instituições educacionais que seguem um regime militarizado, mas também àquelas que são cívicas, mas que se orientam, principalmente, por modelos tradicionais de ensino na busca de corpos dóceis e normativos.

Segundo Ribeira (2017, p. 225), abordar a pedagogia da subjetividade corporal visa inserir o sujeito pedagógico como elemento central da ação curricular, conforme exposto no Esquema sobre os pilares da educação literária-poética (Figura 01). Assim, a busca por práticas pedagógicas que propõem experimentações por meio das sensações corporais, da valorização das vivências e da exploração dos espaços, a partir da polissensoriedade, da pedagogia do sensível e das multissemioses está para além da escolarização dos textos e das mediações de leitura, mas busca a construção de uma educação literária-poética. Assim, a performance corporal nos processos de leitura não faz referência a mera comunicação ou decodificação de um texto, mas à capacidade perceptiva do corpo-leitor como gerador de sentidos múltiplos, pelos quais os sujeitos são afetados.

Desse modo, os Ateliês de Poesia foram organizados não com o objetivo de formar poetas ou de nos aprofundarmos na análise teórica das poesias de Manoel de Barros, mas de propor reflexões sobre as mediações de leitura, experimentações poéticas, o modo como os estudantes participaram desse processo e quais as contribuições dos espaços de leitura como parte das estratégias de mediação.

Sob esse viés, experiências de leitura silenciosa e em voz alta, leitura individual e em duplas, diálogos sobre as poesias envolvendo aspectos semânticos, sintáticos e semióticos com base na leitura de mundo dos discentes e na poética de Barros, experiências sinestésicas a partir dos múltiplos sentidos e de uma leitura poética multimodal (fotopoesia, vídeopoesia e ciberpoesia) foram propostas nos seis Ateliês de Poesias, os quais seguem respectivamente

detalhados na tabela a seguir (Figura 02), contendo os textos poéticos abordados em suas diferentes semioses.

Figura 02 – Tabela com as propostas dos Ateliês de Poesias

Experimentações Poéticas			
Ateliê de Poesia I	“Sons e versos poéticos: do clássico ao contemporâneo”	Música (áudio)	“Ária na quarta corda” – Bach
		Música (áudio/ letra)	<i>Trap</i> : “Até o final” – Caio Lucas
Ateliê de Poesia II	A poética do corpo e do movimento	Dança (Vídeo)	Balé: “O lago dos cisnes” Street dance: Releitura de “A morte do cisne”
		Música (áudio/ letra)	Rap: “Negro drama”
Ateliê de Poesia III	Do real ao virtual: o poema em cores, formas, vozes, gestos e multidimensões	Pinturas em tela	“Carnaval em Madureira” (1924) - Tarsila do Amaral “A GARE”
		Ciberpoesia (vídeo)	“Xadrez” (2005) - Giselle Beiguelman
		Fotopoesia (imagem e verso)	Recriação com autoria anônima, a partir do poema “Distância” (1985) - Paulo Lemisk
		Vídeopoesia	“Pensamento” (2019) Arnaldo Antunes
		Slam	Batalha de <i>slam</i> - Lukas Penteado
Ateliê de Poesia IV	Experimentações poéticas em Manoel de Barros	Poema	“O fotógrafo” (2000) – Manoel de Barros
Ateliê de Poesia V	(Des) construindo ‘Ruínas’ - uma leitura visual e tátil da poesia	Poema	“Ruínas” (2000) – Manoel de Barros
Ateliê de Poesia VI	Uma abordagem multissemiótica da poesia de Manoel de Barros para além dos muros da escola	Poemas	“Despalavras” (2001) – Manoel de Barros
			“Borboletas” (2001) – Manoel de Barros
			“Gorjeios” (2001) – Manoel de Barros
			“Gorjeios” (2001) – Manoel de Barros
			Fragmento de poesia de <i>O livro das ignoranças</i> (Barros, 2001),

Fonte: Dados da autora da pesquisa (2022)

As experimentações poéticas ocorreram através da realização dos Ateliês de Poesia. Na primeira experimentação poética “Sons e versos poéticos: do clássico ao contemporâneo”, a proposta buscava instigar a reflexão do aluno sobre o que era poesia e de como ela atravessava os diferentes tipos de linguagem, culturas e espaços da sociedade. Para isso, não foram abordados conceitos formais, mas experimentações poéticas envolvendo semioses e linguagens (verbal, visual, musical, sinestésica, digital etc).

O primeiro espaço de leitura escolhido foi a sala de aula, porém com uma proposta anárquica ao comparar-se com a rotina enfileirada da turma. Os alunos foram convidados a afastarem suas cadeiras para as extremidades da sala e que se deitassem no chão.

A reação foi de muito estranhamento e até resistência por parte de alguns. Foi explicado que participariam de uma experimentação e que, antes, tornava-se necessário refletir e responder (oralmente ou de forma escrita) as seguintes perguntas: 1- O que é poesia?; 2- Onde encontramos poesia?; 3- O que a poesia é capaz de provocar?; 4- Qual a relação entre a arte e a poesia?

O objetivo das perguntas foi de conduzir as provocações e reflexões durante a experimentação poética que viria a seguir. E, assim como nas primeiras pesquisas já apresentadas durante este trabalho, as respostas, que demoraram a surgir, apresentaram um caráter ora vago e superficial, ora formal e reducionista da poesia enquanto texto com rimas e restrito aos livros impressos.

Na sequência, já com a caixa de som e o data show instalados, os alunos foram convidados a ouvir algumas músicas. E que, para isso, precisavam estar deitados no chão para desfrutarem momentos de liberdade, relaxamento e conexão com a linguagem musical. Repassadas as orientações de que poderiam deitar-se em quaisquer direções, sendo apenas necessário que fechassem os olhos e que escutassem a melodia com atenção, foi avisado que, ao final, conversaríamos sobre a percepção de cada um em relação a experimentação.

A música escolhida foi “Ária na Quarta Corda”¹³, uma das obras mais conhecidas do compositor alemão Johann Sebastian Bach, composta em 1720, conduzida por uma orquestra de cordas, trata-se de uma peça delicada e suave, com uma melodia que se destaca pela simplicidade e beleza (GECK, 2018).

¹³ De acordo com o livro "Bach: Vida e Obra" de Martin Geck (Editora Zahar, 2018), a “Ária na Quarta Corda”, também conhecido como a suíte orquestral nº 3 foi provavelmente composta enquanto Bach trabalhava na corte do príncipe Leopold de Anhalt-Cöthen, entre 1717 e 1723.

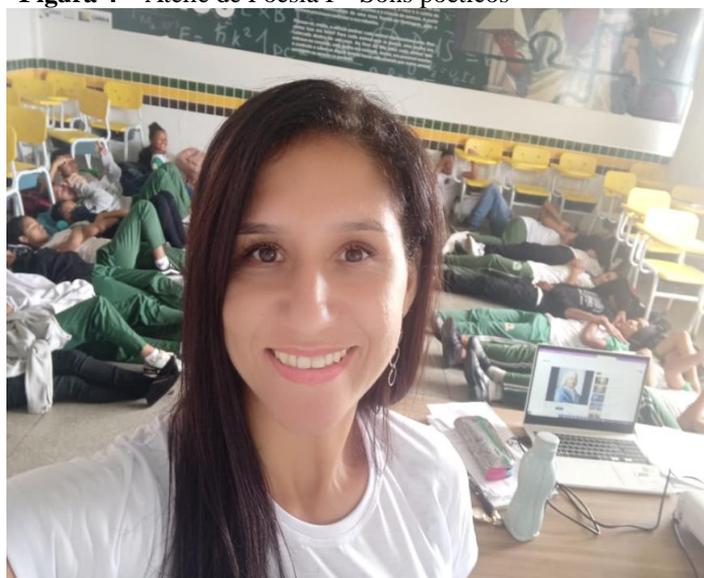
Utilizando o *qr code* de acesso ao *link* (figura 3) é possível conferir a música na plataforma do Youtube e na figura 4 o modo como a sala de aula foi ocupada durante a experimentação poética.

Figura 3 – Ateliê de Poesia I – “Ária na quarta corda” – Bach



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=TTxPA4zuNbM>

Figura 4 – Ateliê de Poesia I – Sons poéticos



Fonte: Fotografia registrada pela autora da pesquisa (2023)

Ao final da audição da música, foi proposto um diálogo reflexivo sobre aquele tipo de gênero musical, quais percepções e sentimentos despertavam a partir do som e da melodia, e se tratava-se de uma linguagem poética.

Em seguida, foi explicado aos alunos que seriam apresentadas mais duas músicas e, em seguida, seria aberto um novo diálogo. A música escolhida foi selecionada com base na *playlist* musical da turma, a qual havia sido construída no início do ano letivo e foi identificada como uma das mais preferidas pelos estudantes. A canção “Até o final”, lançada em 2022 pelo

cantor Caio Lucas, já alcançou mais de 20 milhões de reproduções no aplicativo *Spotify*. É uma música que pertence a um novo estilo chamado *trap*, que mistura ritmos do rap com música eletrônica e apresenta letras que geralmente abordam questões relacionadas à desigualdade social.

A música pode ser acessada com o *qr code* no link (figura 5) pela plataforma do *Youtube*.

Figura 5 – Ateliê de Poesia I - *Trap*: “Até o final” – Caio Lucas



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=T1RjpZDmYbc>

A letra da música “Até o final” pode ser conferida a seguir.

Até o final (Caio Luccas)

Yeah-eh, uhm-uhm

Dallão, Caíque, yeah

Eu nem sei o que dizer quando falo de você

Eu não sei me expressar, eu nem sei o que fazer

De todas as vidas que eu tenho pra viver

Eu quero ficar do seu lado até o final

Toma decisões ruins, faz parte de nós

O mar do coração se acalma quando ouço sua voz

Será que te vejo a sós?

Me dá uma chance de tirar seu gloss

Eu amo quando pede pra eu escolher suas coisas

Eu acho tão lindo seu piercing ao lado da boca, uhum

Espero que vire minha noiva

Ou até mesmo que vire outra coisa

Você é de longe e eu daqui

Posso te levar um açai

Linda, pra casa você não volta mais (não volta)

Quero que aqui seja seu lugar de paz (não volta)

Jura?

Porque 'cê mexe comigo?

Jura?

Que eu sempre vou ser seu menino?

'Tá me iludindo com esse seu sorriso

Eu sei que 'cê vai achar estranho tudo isso

Ei amor, amor, amor, ah-ah-ah

Ei amor, amor, amor, ah-ah-ah

Quero te ver sem nada

De amor 'cê não vai ter falta
 Ei amor, amor, amor, ah-ah-ah
 Ei amor, amor, amor, ah-ah-ah
 Quero te ver sem nada (te ver sem nada)
 De amor 'cê não vai ter falta
 Nova moda, uhm
 Nova moda, yeah-yeah-ah-ah
 Yeah-yeah-ah-ah, nã-nã-nã-nã
 Nova moda, uhm
 Nova moda, yeah-yeah-ah-ah
 Yeah-yeah-ah-ah, nã-nã-nã-nã

Após ouvirem e até cantarem a música, ainda deitados no chão, movimentando mãos e pés, com expressões de alegria e vibração, a turma pôde acompanhar a letra exibida no Datashow. A proposta do Ateliê de Poesia era que a primeira experimentação poética fosse apenas corporal e auditiva, com uma música que estivesse distante do repertório cultural dos adolescentes (música clássica). Já a segunda (*trap*) foi escolhida com base na preferência da turma para que houvesse uma familiaridade. Além da experiência auditiva e oral (com os alunos cantando livremente) também houve a leitura da letra exposta através da projeção do datashow.

Para refletirem sobre uma perspectiva multissemiótica do texto, iniciou-se um diálogo problematizando as relações entre música e poesia. A mediadora provocou os estudantes sobre possíveis diferenças na construção de sentido entre a leitura e a performance cantada do mesmo texto. Os aspectos imagéticos e figurativos da linguagem poética foram discutidos a partir do fragmento da letra “O mar do coração se acalma quando ouço sua voz”. Os estudantes participaram observando o sentido conotativo e propondo relações metafóricas, sem categorizações conceituais.

O segundo Ateliê de Poesia “A poética do corpo e do movimento” também ocorreu no espaço da sala de aula. Ainda buscando explorar as dimensões multissemióticas e polissensoriais da poesia presentes em diferentes linguagens e textos, foi solicitado que os estudantes estivessem atentos aos vídeos que seriam exibidos através da projeção em datashow. O vídeo escolhido havia sido a obra "O lago dos cisnes", um dos mais famosos espetáculos de balé da história, criado no final do século XIX por um trio de artistas russos: o compositor Tchaikovsky, o coreógrafo Petipa e o designer Ivanov. A obra pode ser conferida através do *qr code*, pelo *link* na plataforma do *Youtube* e nas figuras 7 e 8.

Figura 6 – Ateliê de Poesia II – Cena dos bailarinos em “O lago dos cisnes”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=uauwx-cBd0s>

Figura 7 – Ateliê de Poesia II – Turma assistindo “O lago dos cisnes”



Fonte: Fotografia registrada pela autora da pesquisa (2023)

Figura 8 – Ateliê de Poesia II – Exibição em datashow do vídeo “O lago dos cisnes”



Fonte: Fotografia registrada pela autora da pesquisa (2023)

Ao final, conduziu-se um diálogo acerca do gênero textual, a linguagem empregada no vídeo, o contexto histórico de produção e sua origem folclórica, além do modo como a poesia atravessa as diferentes semioses presentes. Na oportunidade, foi contextualizado historicamente o espetáculo “O lago dos cisnes” e sua relação com os filmes “A morte do cisne”¹⁴ e “Cisne negro” (esse produzido mais recentemente inspirado na obra do espetáculo de balé), foi destacado também o fato de que a história da obra é baseada em um conto folclórico alemão e que, por isso, não tem uma data de origem definida (GUISER, 1979). Assim, foram abordados aspectos sobre o conceito de intertextualidade e multimodalidade textual, a partir dos exemplos dos gêneros apresentados. Além disso, também foi proposta a reflexão sobre o que é considerado clássico e popular, e discutida a forma como os produtos de arte e suas releituras estão inseridos nas culturas populares e midiáticas refletindo diferentes épocas e povos. Também foram questionados em relação às sensações que a obra provocava.

A experimentação pretendeu ampliar o repertório poético, cultural e artístico da turma, apresentando-lhes obras consideradas “clássicas” e a releitura de outras, problematizando noções acerca do que é considerado clássico, popular e suas relações com a indústria cultural e

¹⁴ O filme "Cisne Negro" é um thriller psicológico dirigido por Darren Aronofsky, lançado em 2010. O filme conta a história de Nina Sayers, uma bailarina ambiciosa que sonha em interpretar o papel principal de "O Lago dos Cisnes", clássico do balé. O filme é uma reflexão sobre o preço da perfeição, a obsessão e a pressão no mundo competitivo do balé, além de abordar temas como ambição, sexualidade e controle. O papel de Nina foi interpretado pela atriz Natalie Portman, que ganhou o Oscar de Melhor Atriz pelo seu desempenho.

mediática. Desse modo, na sequência foi exibido aos alunos um vídeo retirado da plataforma do Youtube com a participação de John Lennon da Silva no programa televisivo “Se ela dança, eu danço”¹⁵, ocorrido em 2013, onde é apresentada uma releitura da coreografia clássica de “A morte do cisne”. O dançarino utilizou elementos do *street dance*, *hip hop* e da cultura pop em sua performance, trazendo uma abordagem mais contemporânea à obra.

A performance pode ser conferida através do *qr code*, pelo link a seguir e na figura 10:

Figura 9 – Ateliê de Poesia II – Releitura de “A morte do cisne” (*Street dance*)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=RM2Aio9mvNE>

Figura 10 – Ateliê de Poesia II – Cena das performances de *street dance* e de balé “A morte do cisne”



Fonte: Imagens retiradas dos links: <https://www.youtube.com/watch?v=qgZVDTheSyQ>
<https://www.youtube.com/watch?v=RM2Aio9mvNE>

Nesse sentido, os estudantes apontaram que a linguagem corporal do bailarino expressava poesia e que, por isso, despertava emoções em quem assistia.

O debate em relação ao preconceito, levantado por um dos alunos e apoiado por outros, ampliou a reflexão da turma em relação às produções culturais e artísticas que são consideradas consagradas e aquelas que são marginalizadas. O tema desdobrou-se, à medida em que,

¹⁵ O programa “Se ela dança eu danço” é um reality show brasileiro que busca encontrar o melhor dançarino do país.

apresentamos o fato de que essa categorização sobre o clássico em oposição ao popular é determinada, principalmente, pela construção dos discursos hegemônicos e por um contexto cultural, histórico e social, do que propriamente pela complexidade técnica e estética de uma obra. Também foi ressaltado o modo como, nesse âmbito, há uma (des) valorização, muitas vezes, baseada em estereótipos e em aspectos que contribuem para a desigualdade e a exclusão de minorias sociais, e, por isso, a importância de se construir um olhar sensível e crítico em relação às produções artísticas e poéticas.

Ainda durante a aula, foi projetado no datashow a letra e o áudio da música “Negro drama”, um *rap* lançado em 2002 pelo grupo Racionais MC’s. A música é considerada uma das mais populares desse gênero no Brasil. Além disso, conforme a pesquisa desenvolvida com os estudantes, está presente entre as preferências musicais da turma.

Segundo o pesquisador Alexandre Dantas, em seu artigo "Racionais MC's: O Rap e a Construção da Identidade Negra", se trata de uma das músicas mais emblemáticas do grupo, e representa uma crítica contundente à realidade social das periferias brasileiras. A música, segundo o autor, tem uma mensagem política clara e representa uma importante ferramenta de resistência e luta contra a opressão. Desse modo, a letra aborda temas como a violência urbana, o racismo e a desigualdade social, retratando a dura realidade da periferia brasileira, através de uma batida forte e marcante, com influências do *funk* e do *soul*. A letra pode ser conferida a seguir:

Nego drama
 Entre o sucesso e a lama
 Dinheiro, problemas, invejas, luxo, fama
 Nego drama
 Cabelo crespo e a pele escura
 A ferida, a chaga, à procura da cura
 Nego drama
 Tenta ver e não vê nada
 A não ser uma estrela
 Longe, meio ofuscada
 Sente o drama
 O preço, a cobrança
 No amor, no ódio, a insana vingança
 Nego drama
 Eu sei quem trama e quem tá comigo
 O trauma que eu carrego
 Pra não ser mais um preto fodido
 O drama da cadeia e favela
 Túmulo, sangue, sirene, choros e velas
 Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia
 Que sobrevivem em meio às honras e covardias
 Periferias, vielas, cortiços
 Você deve tá pensando
 O que você tem a ver com isso?

Desde o início, por ouro e prata
 Olha quem morre, então
 Veja você quem mata
 Recebe o mérito a farda que pratica o mal
 Me ver pobre, preso ou morto já é cultural
 Histórias, registros e escritos
 Não é conto nem fábula, lenda ou mito
 Não foi sempre dito que preto não tem vez?
 Então olha o castelo e não
 Foi você quem fez, cuzão
Eu sou irmão do meus truta de batalha
Eu era a carne, agora sou a própria navalha
Tim-tim, um brinde pra mim
Sou exemplo de vitórias, trajetos e glórias
O dinheiro tira um homem da miséria
Mas não pode arrancar de dentro dele a favela
São poucos que entram em campo pra vencer
A alma guarda o que a mente tenta esquecer
Olho pra trás, vejo a estrada que eu trilhei, mó cota
 Quem teve lado a lado e quem só ficou na bota
 Entre as frases, fases e várias etapas
 Do quem é quem, dos mano e das mina fraca
 Hum, nego drama de estilo
 Pra ser, se for tem que ser
 Se temer é milho
 Entre o gatilho e a tempestade
 Sempre a provar
 Que sou homem e não um covarde
 Que Deus me guarde, pois eu sei que ele não é neutro
 Vigia os rico, mas ama os que vem do gueto
 Eu visto preto por dentro e por fora
 Guerreiro, poeta, entre o tempo e a memória
 Ora, nessa história vejo dólar e vários quilates
 Falo pro mano que não morra e também não mate
 O tic-tac não espera, veja o ponteiro
 Essa estrada é venenosa e cheia de morteiro
 Pesadelo, hum, é um elogio
 Pra quem vive na guerra, a paz nunca existiu
 No clima quente, a minha gente sua frio
 Vi um pretinho, seu caderno era um fuzil, fuzil
 Nego drama
 Crime, futebol, música, carai'
 Eu também não consegui fugir disso aí
 Eu sou mais um
 Forrest Gump é mato
 Eu prefiro contar uma história real
 Vou contar a minha
 Daria um filme
 Uma negra e uma criança nos braços
 Solitária na floresta de concreto e aço
 Veja, olha outra vez o rosto na multidão
 A multidão é um monstro sem rosto e coração
 Hei, São Paulo, terra de arranha-céu
 A garoa rasga a carne, é a Torre de Babel
 Família brasileira, dois contra o mundo
 Mãe solteira de um promissor vagabundo
 Luz, câmera e ação, gravando a cena vai
 Um bastardo, mais um filho pardo sem pai
 Hei, senhor de engenho, eu sei bem quem você é
 Sozinho cê num guenta, sozinho cê num entra a pé

Cê disse que era bom e as favela ouviu
 Lá também tem uísque, Red Bull, tênis Nike e fuzil
 Admito, seu carro é bonito, é, e eu não sei fazer
 Internet, videocassete, os carro loco
 Atrasado, eu tô um pouco sim, tô, eu acho
 Só que tem que
 Seu jogo é sujo e eu não me encaixo
 Eu sou problema de montão, de Carnaval a Carnaval
 Eu vim da selva, sou leão, sou demais pro seu quintal
 Problema com escola eu tenho mil, mil fita
 Inacreditável, mas seu filho me imita
 No meio de vocês ele é o mais esperto
 Ginga e fala gíria; gíria não, dialeto
 Esse não é mais seu, oh, subiu
 Entrei pelo seu rádio, tomei, cê nem viu
 Nós é isso ou aquilo, o quê? Cê não dizia?
 Seu filho quer ser preto, ah, que ironia
 Cola o pôster do 2Pac aí, que tal? Que cê diz?
 Sente o negro drama, vai, tenta ser feliz
 Ei bacana, quem te fez tão bom assim?
 O que cê deu, o que cê faz, o que cê fez por mim?
 Eu recebi seu ticket, quer dizer kit
 De esgoto a céu aberto e parede madeirite
 De vergonha eu não morri, to firmão, eis-me aqui
 Você não, cê não passa quando o mar vermelho abrir
 Eu sou o mano, homem duro, do gueto, Brown, oba
 Aquele loco que não pode errar
 Aquele que você odeia amar nesse instante
 Pele parda e ouço funk
 E de onde vem os diamante? Da lama
 Valeu mãe, negro drama (drama, drama, drama)
 Aí, na época dos barraco de pau lá na Pedreira
 Onde cês tavam?
 Que que cês deram por mim?
 Que que cês fizeram por mim?
 Agora tá de olho no dinheiro que eu ganho?
 Agora tá de olho no carro que eu dirijo?
 Demorou, eu quero é mais, eu quero até sua alma
 Aí, o rap fez eu ser o que sou
 Ice Blue, Edy Rock e KL Jay
 E toda a família, e toda geração que faz o rap
 A geração que revolucionou, a geração que vai revolucionar
 Anos 90, século 21, é desse jeito
 Aí, você sai do gueto
 Mas o gueto nunca sai de você, morô irmão?
 Cê tá dirigindo um carro
 O mundo todo tá de olho 'ni você, morô?
 Sabe por quê? Pela sua origem, morô irmão?
 É desse jeito que você vive, é o negro drama
 Eu num li, eu não assisti
 Eu vivo o negro drama
 Eu sou o negro drama
 Eu sou o fruto do negro drama
 Aí Dona Ana, sem palavra
 A senhora é uma rainha, rainha
 Mas aí, se tiver que voltar pra favela
 Eu vou voltar de cabeça erguida
 Porque assim é que é, renascendo das cinzas
 Firme e forte, guerreiro de fé
 Vagabundo nato!

(RACIONAIS MC'S. Negro Drama. Cosa Nostra, 2002)

A exibição da letra e do áudio da música pode ser conferida no *qr code* gerado, no *link* da figura a seguir:

Figura 11 – Ateliê de Poesia II – Vídeo com áudio e letra do *rap* “Negro drama”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=lvIB2G4WkVQ>

Ao final, foi solicitado que eles expressassem de que forma os versos da música dialogavam com a própria realidade, quais sensações provocavam e como as diferentes linguagens se faziam presentes naquela experimentação. A imagem a seguir mostra o momento em que os estudantes escutam o *rap*.

Figura 12 – Ateliê de Poesia II – Estudantes ouvindo a música “Negro drama”



Fonte: Fotografia registrada pela autora da pesquisa (2023)

Na ocasião, instaurou-se um espaço de diálogo, acolhimento e, especialmente, de escuta, pois muitos estudantes aproveitaram para compartilhar suas vivências, memórias

afetivas, opiniões e críticas em relação a família, a escola e a comunidade em que estão inseridos. Entre os depoimentos, um referente à exclusão social e à violência doméstica ampliou ainda mais a carga emocional. Nessa perspectiva, é possível compreender que as experimentações poéticas propostas são responsáveis por potencializar não apenas o pensamento crítico e criativo, mas também contribuir com os processos comunicativos e com aspectos socioemocionais, à medida em que desperta a percepção sensível.

Já no Ateliê de Poesia III “Do real ao virtual: o poema em cores, formas, vozes, gestos e multidimensões”, os alunos foram convidados a passear na área externa da escola para apreciarmos outro tipo de arte. A proposta compreendia ler as imagens pintadas no muro da escola. Diariamente, a turma já convivia com as mesmas pinturas há um ano, as quais retratavam obras do modernismo brasileiro.

O objetivo da proposta era direcionar o olhar dos estudantes para as pinturas sob uma perspectiva renovada e curiosa, na qual pudessem observar e registrar as cores, os traços, os temas, os sentimentos, as vivências e as críticas que os artistas tentaram construir nas obras e como esses mesmos elementos eram captados pela subjetividade do olhar de cada um dos estudantes. Ao observá-los em seus grupos tocando o muro, foi possível, discretamente, anotar algumas de suas expressões, dialogavam sobre as cores e qual era a pintura preferida, aquela que parecia “mais estranha” e “sem sentido”; já a outra “mistura muita cor”, “uma alegria de doer os olhos”, entre outros comentários.

Nessa perspectiva, a experimentação poética abarca múltiplas possibilidades de leitura, ao construir sentidos, aguçar sensibilidades e provocar o olhar crítico. Assim, a proposta tinha como objetivo a leitura não apenas das obras de arte retratadas nos muros, mas também a exploração do espaço escolar, atribuindo-lhe novos significados, uma vez que as artes visuais não devem cumprir apenas o propósito decorativo, mas de integrarem o repertório cultural e artístico dos estudantes de modo formativo e experimental. O momento da experimentação pode ser conferido nas figuras 13 e 14.

Figura 13 – Ateliê de Poesia III – Experimentações poéticas em artes visuais



Fonte: Fotografia registrada pela autora da pesquisa (2023)

Figura 14 – Ateliê de Poesia III – Experimentações poéticas em artes visuais



Fonte: Fotografia registrada pela autora da pesquisa (2023)

Entre as obras retratadas no muro estão: “Carnaval em Madureira” (1924), de autoria de Tarsila do Amaral¹⁶, representando um bairro popular do Rio de Janeiro. Outra obra da artista que foi observada em seus elementos estéticos, críticos e poéticos é nomeada de “A GARE”, expressão francesa que significa trem ou metrô, a qual reúne elementos que sinalizam um ambiente urbano e industrial, representativo dos temas do movimento modernista.

¹⁶ Tarsila do Amaral (1886-1973) foi uma das mais importantes artistas do Brasil. Após passar dois anos em Paris, retorna a São Paulo em 1922 para integrar o "Grupo dos Cinco", que defende as ideias da Semana de Arte Moderna e toma a frente do Movimento Modernista do país.

De volta à sala, cada grupo expôs oralmente suas leituras acerca das produções artísticas registradas e de como a experimentação visual e poética renovava (ou não) o olhar sobre as mesmas obras, após conhecer o contexto de produção, suas relações com a literatura e a sociedade da época, bem como sua importância para a arte contemporânea.

Na sequência, a proposta do Ateliê de Poesia IV “Do real ao virtual: o poema em cores, formas, vozes, gestos e multidimensões” pretendia uma imersão no universo digital. Diante do fato de que as práticas pedagógicas voltadas para a poesia devem abarcar a complexidade das manifestações literárias-artísticas-poéticas contemporâneas e os multiletramentos, a proposta abordava o ciberespaço, a partir dos gêneros hiper e multimidiáticos em suas diferentes linguagens (modos e semioses) e suportes textuais. Assim, foi planejada a leitura e o diálogo sobre os seguintes gêneros: ciberpoesia, fotopoesia, videopoesia e *slam*.

Contudo, devido a impossibilidade de utilizar o laboratório de informática, pois esse tornou-se uma sala de aula, em função da grande demanda de alunos, não foi possível apresentar à turma, de forma efetiva, a ciberpoesia, pois era necessário interagir com as ferramentas digitais online para vivenciar a leitura e a intervenção criativa nos versos, na estrutura e na dinâmica poética proposta pelo gênero digital. Desse modo, foi apenas exibido aos alunos um vídeo que abordava uma ciberpoesia intitulada “Xadrez”, criado em 2005 pelo poeta e artista multimídia Giselle Beiguelman¹⁷. O vídeo demonstrando a leitura-interação pode ser visualizado por meio do seguinte *link* do *qr code*:

Figura 15 – Ateliê de Poesia III – Experimentações poéticas – vídeo com ciberpoesia



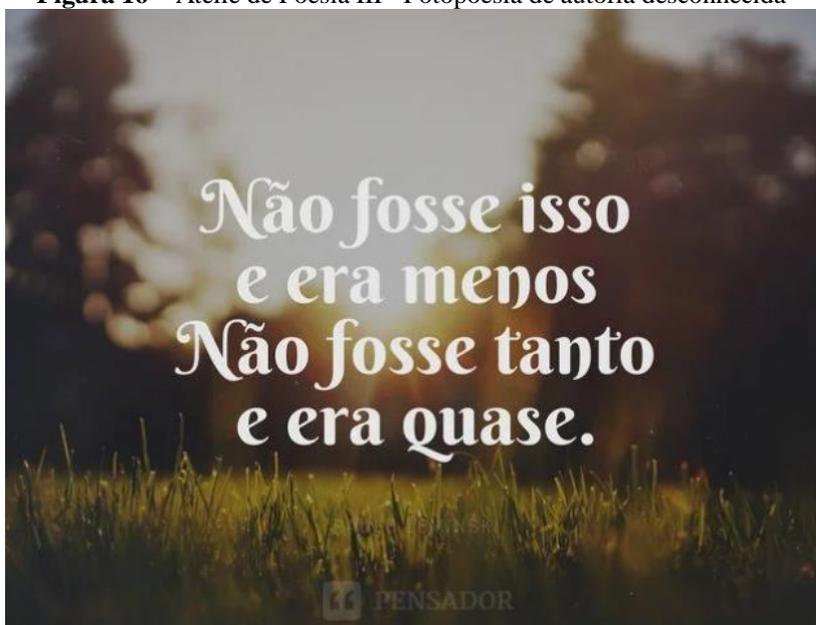
Fonte: https://www.observatorioldigital.ufscar.br/repositorio-da-literatura-digital-brasileira/xadrez/#gid=tainacan-item-gallery-block_id-tainacan-item-attachments_id-8562&pid=1

¹⁷ Beiguelman é uma das principais referências brasileiras em literatura digital e arte contemporânea, e suas obras exploram a relação entre o digital e o analógico, a memória e o esquecimento, a cultura e a tecnologia. O ciberpoema “Xadrez” é uma das suas obras mais conhecidas e premiadas, e foi apresentado em diversos festivais de literatura digital e arte contemporânea no Brasil e no exterior.

A obra consiste em uma interface de xadrez online, que foi manipulada para apresentar poemas, ensaios, imagens e sons em uma narrativa interativa. O tema central do poema é o jogo de xadrez, e o autor utiliza elementos do jogo para explorar temas como estratégia, poder, controle e liberdade.

Ainda sob essa perspectiva, foi proposta a leitura da fotopoesia, cuja autoria é desconhecida, publicado em um site¹⁸ bastante popular, voltado para a divulgação de textos literários, filosóficos e poéticos. A fotopoesia, criada a partir do poema “Distância”, de Paulo Lemisk, publicado em 1985, pode ser conferida na figura 16.

Figura 16 – Ateliê de Poesia III - Fotopoesia de autoria desconhecida



Fonte: https://www.pensador.com/melhores_poemas_apaixonar_paulo_leminski/

Na sequência, também foi compartilhado através do datashow, a videopoesia “Pensamento”, produzida pelo cantor e poeta, Arnaldo Antunes, inspirada na música de mesmo nome, pertencente ao álbum “O Real Ao Vivo”, lançado em 2019. A obra pode ser conferida no link do *qr code* e a imagem correspondente, nas respectivas figuras 17 e 18.

Figura 17 – Ateliê de Poesia III – Link para o *qr code* da videopoesia “Pensamento”

¹⁸ Endereço do site: https://www.pensador.com/melhores_poemas_apaixonar_paulo_leminski/



Fonte: youtube.com/watch?v=G-pB9OU8H2Y

Figura 18 – Ateliê de Poesia III – Captura do *Youtube* da videopoesia “Pensamento”



Fonte: youtube.com/watch?v=G-pB9OU8H2Y

Após a exibição, iniciou-se um diálogo em relação aos gêneros poéticos, suas características e o modo como as diferentes linguagens e semioses encontravam-se em um espaço digital. Na oportunidade, as meninas disseram que já leram, compartilharam e algumas até produziram fotopoesias em redes sociais, como o *Whatsapp*, *Instagram*, *Facebook* e *TikTok* utilizando suas próprias fotos e criando versos, mas que desconheciam os aspectos mais formais e estéticos.

Na ocasião, por meio de um diálogo, a turma analisou os elementos semióticos dos gêneros apresentados, destacando a importância das cores, do formato, do tamanho, da tipologia gráfica, da trilha sonora escolhida (videopoesia), os efeitos de sentido, os interlocutores, os suportes utilizados, entre outros elementos. Em relação a videopoesia, foi questionado o porquê

da utilização do fundo preto e das letras brancas e qual relação existe com a proposta da mensagem.

Em seguida, também foi projetado um vídeo de um *slam* com o ator e poeta Lukas Penteadado, publicado na plataforma do Youtube, em 2020. Através do *qr code* reproduzido na figura 19 é possível acompanhar o vídeo.

Figura 19 – Ateliê de Poesia III - Batalha de *Slam* com o poeta Lukas Penteadado



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=86Lm7KbUI8M>

Em relação ao contexto de performance do *slam* apresentado não há muitas informações, a apresentação faz parte de uma batalha de *slam*, realizada na rua, à noite, em uma região urbana, envolvendo uma quantidade significativa de pessoas, especialmente, de jovens. O vídeo do *slam* também não apresentava um título específico na plataforma do *Youtube*. O conteúdo dos versos apresentados na performance abordava uma crítica à desigualdade social, racial e de acesso à educação, também fazia referência à música “Negro Drama”. Esse aspecto, quando exibido em sala de aula, despertou gritos da turma, que se empolgou ao reconhecer o intertexto com a música que haviam escutado. Em resumo, a interação dos estudantes com a potência sonora e performática do *slam* potencializou a atenção da maioria, tendo alguns mais entusiasmados gritado em alguns momentos, acompanhando a euforia do público que participava da performance no vídeo.

Ao final, foi perguntado quais palavras poderiam representar o *slam* exibido, tendo sido registradas as seguintes: revolta, rima, racismo, desigualdade, pobreza, crítica, denúncia, favela, poesia, multidão, jovem, polícia, crime, paz, medo, educação, faculdade, “negro drama”, coragem, resistência, etc.

O *slam* combina elementos da poesia tradicional com a performance, geralmente, a partir de uma competição em que os poetas se apresentam em eventos onde recitam seus versos de forma intensa, muitas vezes acompanhados por música e ou de expressões corporais, o qual

costuma ser bastante interativo. Quase sempre, as poesias produzidas no/para/pelo os *slam's* são autorais e abordam temas que vão desde questões sociais e políticas a assuntos mais subjetivos.

O movimento se expandiu por todo o mundo, incluindo o Brasil, onde se popularizou na década de 2000. Segundo Maffesoli (2018), o *slam* poesia é um fenômeno de cultura urbana que se caracteriza pela espontaneidade e criatividade do artista, que se apresenta em um palco aberto, sem ensaios prévios. Assim, a partir de aspectos multissemióticos que envolvem poesia, teatro, dança e música, o gênero representa também uma forma de resistência cultural e social, em que os artistas se apropriam da palavra falada como meio de expressão e empoderamento. Através de sua espontaneidade e autenticidade, o *slam* ganha cada vez mais espaço no cenário cultural brasileiro, revelando novos talentos e promovendo o diálogo e a reflexão sobre questões sociais relevantes.

No Ateliê de Poesia IV “Experimentações poéticas em Manoel de Barros”, o primeiro espaço escolhido foi o gramado próximo à biblioteca, onde havia uma sombra projetada. O lanche foi organizado previamente, alguns tapetes distribuídos no chão e os livros de poesias que se encontravam na biblioteca foram espalhados no centro da roda como uma forma de dar maior visibilidade a essas obras que ocupavam uma prateleira muito discreta e pouco utilizada. Após os estudantes se sentarem, em círculo, foram distribuídas as folhas com o poema “O fotógrafo”, extraído do livro *Ensaios fotográficos* (BARROS, 2000). No primeiro momento, foi realizada a leitura de forma dialogada, observando a reação dos estudantes a cada novo verso e em relação às expressões e construções metafóricas que pudessem despertar interesse ou dúvida. O fragmento da poesia abaixo exemplifica como conduziu-se a leitura:

O fotógrafo
 Difícil fotografar o silêncio.
 Entretanto tentei. Eu conto:
 Madrugada a minha aldeia estava morta.
 Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.
 Eu estava saindo de uma festa.
 Eram quase quatro da manhã.
 Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.
 Preparei minha máquina.
 O silêncio era um carregador?
 Fotografei esse carregador (BARROS, 2000, p. 11).

Inicialmente, foram destacadas algumas características próximas ao gênero narrativo, especialmente o foco representado na primeira pessoa como o fotógrafo que descreve a “difícil” tarefa de registrar a imagem do silêncio. A expectativa gerada, no início, abriu-se para que os leitores se situassem no tempo e no espaço que são construídos ao longo do poema. Após,

seguiu-se uma leitura em que buscou-se enfatizar de forma performática aumentando o tom de voz e a expressividade gestual a cada palavra da frase. As pausas na leitura e o olhar direcionado aos estudantes também foram elementos importantes na performance leitora e, principalmente, na interação corporal, já que os alunos se projetavam para o espaço e para o tempo da leitura.

Durante a realização das experimentações nos Ateliês de Poesia, as problematizações no decorrer da leitura contribuíram como uma tentativa de provocar o imaginário leitor e de compreender o processo de construção de imagens na poesia, instigando-os aos elementos implícitos, a subjetividade, os “deslimites” poéticos do autor, bem como preparando-os para os desdobramentos futuros da leitura. Por isso, a importância da leitura performática e lúdica, da valorização das pausas, do contato visual e da acentuação do tom narrativo/descritivo da prosa poética.

É relevante também destacar que, à medida que, conceitos e expressões desconhecidas ou distantes do vocabulário e repertório dos estudantes eram abordados contribuía para ampliação do vocabulário e para a construção de conhecimentos, de forma contextualizada, acerca de diferentes aspectos da língua e do uso das linguagens, fazendo conexão com aprendizagens anteriores. A abordagem ocorreu, através de problematizações, e muitas vezes a conceituação partia dos próprios estudantes, sendo complementadas, reforçadas ou refutadas com embasamento teórico, por meio de um processo sempre de mediação dialógica.

Como o foco das provocações propostas estiveram os elementos sinestésicos construídos nos versos e destacados no diálogo com os alunos. De acordo com os versos da poesia, o eu-lírico é despertado por estímulos sensoriais, pelo olfato, através de uma fragrância, “um perfume de jasmim”; por um tato, a ideia da textura de “uma lesma pregada na existência mais que na pedra”; pela visão, a cor sentimentalizada de “um azul-perdão no olho de um mendigo”.

O momento foi bastante significativo e pertinente para propor o desafio de que, em silêncio, os estudantes buscassem os sons e os ruídos daquele espaço, os cheiros, os detalhes, os elementos mais importantes e aqueles que pareciam não ter utilidade, os mais insignificantes. Também foi perguntado sobre o quanto essas percepções eram abstratas ou concretas, subjetivas ou objetivas, quer seja no plano real, quer seja no plano poético. E como elas eram guardadas na memória afetiva, como por exemplo: um cheiro ou um paladar que provoca a lembrança de alguém muito distante.

Ao finalizar a leitura, foi destacado o título da poesia “O fotógrafo” e a capa do livro *Ensaio fotográficos* para se refletir sobre como, imersos na “era das *selfie's*”, as imagens são produzidas em no cotidiano, através de quais “máquinas” e tecnologias, como esses textos

visuais são divulgados e compartilhados, e a partir de quais elementos é possível perceber uma abordagem poética em uma fotografia.

Assim, com foco no estímulo à percepção multissemiótica dos alunos e levando-se em consideração a perspectiva da poesia de Barros, a proposta foi de que os alunos fotografassem aquele espaço, a partir de um olhar sensível e reflexivo, atribuindo à imagem uma dimensão poética. Tendo em vista que, devido ao regimento disciplinar militarizado da escola, os estudantes são proibidos de levar os celulares à escola, foram produzidas poucas fotos no espaço escolar. Estando algumas delas expostas nas figuras 20 e 21.

Figura 20 – Ateliê de Poesia IV – Fotografia registrada pelo estudante “A”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 21 – Ateliê de Poesia IV – Fotografia registrada pelo estudante “B”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 22 – Ateliê de Poesia IV – Fotografia registrada pelo estudante “C”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 23 – Ateliê de Poesia IV – Fotografia registrada pelo estudante “D”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Partindo deste ponto, também foi trabalhada a percepção visual dos estudantes levando em consideração a perspectiva de Barros, o qual valorizava os elementos simples, as insignificâncias e as abstrações. A proposta se baseou nas seguintes indagações aos estudantes: A trilha de um formigueiro, a pintura de uma parede borrada, a sombra de uma árvore, a brincadeira de uma criança, o que mais pode ser registrado em uma fotografia e como fazer com que esses elementos ganhem uma dimensão poética?

Nesse sentido, discutiu-se também sobre o modo como as pessoas projetam o olhar para si e para a realidade que as cercam. Além disso, também foi enfatizado a necessidade de um olhar sensível e reflexivo, partindo-se da provocação de dar a essa experiência auditiva, olfativa, visual uma dimensão poética.

O espaço selecionado para o Ateliê de Poesia V “Construindo ‘Ruínas’ - uma leitura visual e tátil da poesia” foi uma área externa à sala de aula. Após os estudantes se sentarem, em círculo, foram distribuídos os textos contendo a poesia “Ruínas”, presente na obra *Ensaios fotográficos* (BARROS, 2000), a qual pode ser lida abaixo:

Ruína

Um monge descabelado me disse no caminho: “Eu queria construir uma ruína. Embora eu saiba que ruína é uma desconstrução. Minha ideia era de fazer alguma coisa ao jeito de tapera. Alguma coisa que servisse para abrigar o abandono, como as taperas abrigam. Porque o abandono pode não ser apenas um homem debaixo da ponte, mas pode ser também de um gato no beco ou de uma criança presa num cubículo. O abandono pode ser também de uma expressão que tenha entrado para o arcaico ou mesmo de uma palavra. Uma palavra que esteja sem ninguém dentro. (O olho do monge estava perto de ser um canto.) Continuou: digamos que a palavra AMOR. A palavra amor está quase vazia. Não tem gente dentro dela. Queria construir

uma ruína para a palavra amor. Talvez ela renascesse das ruínas, como o lírio pode nascer de um monturo”. E o monge se calou descabelado. (BARROS, 2000, p. 61)

A poesia foi lida, inicialmente, de forma silenciosa e individual para se observar o quanto esse tipo de mediação poética se diferenciava da leitura compartilhada em voz alta. Após, novas estratégias de mediação foram colocadas em prática, a mediadora levantou-se do chão, colocando-se em evidência para despertar a atenção (o espaço externo oferecia muitas distrações) e convidou para que cada aluno acompanhasse a leitura, observando as pausas nos momentos apropriados, a entonação da voz e recursos como a linguagem corporal.

Ao realizar a leitura, foram enfatizadas algumas expressões com uma entonação maior e o uso de gestos, como: ruína, desconstrução, abrigar, abandono, expressão, palavra, amor e vazia. Terminada a poesia, alguns alunos expressaram que se tornava mais compreensível quando o texto era lido em voz alta. Perguntado se conseguiam identificar as palavras destacadas durante a leitura, a maioria conseguiu acertá-las.

O diálogo teve continuidade com a socialização das primeiras impressões, descobertas, sentimentos e/ou dúvidas relacionados à poesia, além da observação sobre a organização espacial (no papel) que se fazia diferente da poesia anterior, em termos de estrutura. Foram observados também os aspectos que direcionam essa poesia para a configuração de uma prosa poética. Retomados os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos elementos da narrativa, analisou-se a cena poética de Barros, localizando os sujeitos poéticos, o espaço e o tempo. Também buscou-se discutir as imagens que permeavam o imaginário do monge sobre as representações poéticas de “ruínas”, “abandono”, “palavra” e “amor”. Em especial, foi mediada uma discussão sobre a expressão “ruínas” e os seus significados e qual a carga semântica que essa palavra recebe, como ela é ressignificada.

Partindo desse aspecto, em duplas, foi proposta uma experimentação poética envolvendo os sentidos visual e tátil, já que os alunos construíram casas com palitos de picolé, ao estilo de “ruínas” e escolheram palavras que fossem representativas para serem abrigadas ou abandonadas nas “taperas” criadas por eles. Ao final, as duplas apresentaram as “ruínas” que construíram e as palavras que escolheram para abrigar ou abandonar dentro das “taperas de palito de picolé”.

Após a apresentação de todas as taperas e das palavras presas, guardadas ou abandonadas, foi distribuída à turma a poesia “Autorretrato”, na qual a proposta era de promover um encontro com Manoel de Barros e seus “desobjectos”, conforme pode ser lida abaixo:

Auto-retrato

Ao nascer eu não estava acordado, de forma que
não vi a hora.

Isso faz tempo.

Foi na beira de um rio.

Depois eu já morri 14 vezes.

Só falta a última.

Escrevi 14 livros.

E deles estou livrado.

São todos repetições do primeiro.

(Posso fingir de outro, mas não posso fugir de mim).

Já plantei dezoito árvores, mas pode que só quatro.

Em pensamento e palavras namorei noventa moças,
mas pode que nove.

Produzi desobjectos, 35, mas pode que onze.

Cito os mais bolinados: um alicate cremoso, um
abridor de amanhecer, uma fivela de prender silêncios,
um prego que farfalha, um parafuso de veludo, etc. etc.

Tenho uma confissão: noventa por cento do que
escrevo é invenção; só dez por cento que é mentira.

Quero morrer no barranco de um rio: - sem moscas
na boca descampada.

(BARROS, 2000, p. 47)

Após a realização da leitura silenciosa e individual, alguns voluntários leram de maneira compartilhada. Na sequência, foi proposto um diálogo sobre cada verso buscando compreender o sujeito poético, o lugar de onde falava, suas características, as relações de sentidos e as imagens construídas. Após, foi realizado um debate sobre os significados das palavras mentira e invenção, a partir das seguintes problematizações: Há a mesma carga semântica para as palavras “mentira” e “invenção”? Como o contexto afeta a compreensão sobre o que é mentira e o que é invenção? Sobre o que os indivíduos mentem ou inventam?

No momento seguinte, foi conduzido um diálogo sobre a construção das metáforas e das imagens poéticas, transpondo para o papel a representação visual dos “desobjectos” do eu lírico: “o alicate cremoso”, “um abridor de amanhecer”, “uma fivela de prender silêncios”, “um prego que farfalha” e um “parafuso de veludo”. Em outro momento, foi proposto que os estudantes pensassem de que forma poderiam, ao estilo de Manoel de Barros, “inventar” o autorretrato sobre si, utilizando metáforas e construindo um jogo de palavras próprio.

Desse modo, a experimentação a partir da construção visual de objetos poéticos permite estimular o corpo-leitor, através da materialidade e da interatividade com o objeto artístico. Em relação à importância da imagem poética e da imaginação na criação de novos significados, Bacharelad (2018) e Paz (1982), acreditam que a poesia é capaz de criar um espaço simbólico que se apresenta como uma abertura para a imaginação, levando o leitor a experimentar novas formas de ver e compreender o mundo.

O último Ateliê de Poesia “Uma abordagem multissemiótica da poesia de Manoel de Barros para além dos muros da escola” aconteceu em uma área privada de vegetação, localizada aos fundos da escola, na qual existia um pesqueiro particular desativado há muitos anos e, por isso, inacessível. Após o diálogo com a proprietária e a autorização dos responsáveis pelos estudantes, o passeio lúdico-poético ocorreu. Localizado a menos de 2 quilômetros de distância da escola, o lago sempre fez parte da paisagem dos alunos, visível dos fundos da quadra esportiva, conforme mostra a figura 24.

Figura 24 – Foto panorâmica da escola



Fonte: Plano Político Pedagógico – PPP (2019)

Para o passeio poético, os estudantes trouxeram lanches para um piquenique, alguns livros de poesia da biblioteca também foram levados (fizeram parte de todos os ateliês de poesia, dispostos no centro da roda), além das poesias já selecionadas para a mediação de leitura, de autoria de Manoel de Barros. A turma e a mediadora seguiram a pé, atravessaram uma cerca pequena que protegia a propriedade, tiveram um breve diálogo de apresentação com a proprietária do pesqueiro, e a excursão teve início passando por alguns animais criados no local, como cachorros, gatos, galinhas, gansos, um porco e um cavalo.

Chegando ao lago, a mediadora declamou um poema de *O livro das ignoranças* (Barros, 2001), que apesar de famoso no universo da literatura, não era conhecido por nenhum dos alunos.

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem
de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.
Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz
por trás de sua casa se chama enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia
uma volta atrás da casa.
Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem.
(BARROS, 2001, p. 9)

De modo fluido, a poética de Barros consegue mudar pela poesia e prosa provocando no leitor estranhamento e encantamento mediante o jogo de palavras, a transmutação de sentidos, a (re)construção sintática, as imagens, os deslocamentos espaciais e temporais, os quais permitem despertar o imaginário dos leitores em busca das invenções figurativas do autor.

Assim, a leitura dessa poesia, em especial, buscava estabelecer uma conexão espacial com o aqui-agora e estimular a percepção dos estudantes para as subjetividades da linguagem de um modo sinestésico e cinestésico. Os corpos livres sobre o chão, alguns sobre os tapetes espalhados, outros diretamente sobre a grama, a maioria sentada, alguns deitados de costas, de bruços, com os olhos em direção ao céu, às águas, apontando detalhes dos matos, das árvores, buscando os sons de insetos e pássaros, curiosos com a possível existência de um jacaré no lago - anunciado por um dos alunos - enfim, conectados às potencialidades e aos estranhamentos do espaço, despertando o corpo-leitor para as poesias do mundo.

Após a declamação e com base no percurso trilhado nos Ateliês de Poesia em torno do alargamento das concepções e percepções sobre o gênero e suas relações com o espaço-tempo, os estudantes observaram as imagens produzidas no texto lido, as quais expressavam sobre “o rio que fazia uma volta atrás de nossa casa” com o lago que marcava a paisagem ao fundo da escola.

Os diálogos, análises e experimentações suscitadas a partir da poesia de Barros e das vivências dentro e fora de sala contribuíram para que fosse lançado o desafio individual ou em grupos de se construir uma obra poética, escrita ou oralizada, verbal ou não verbal. Ainda que o objetivo central dos Ateliês fossem as experimentações e mediações de leitura e não a produção escrita, alguns alunos e alunas se inquietaram antes mesmo da proposta, na tentativa de construir versos sobre o lago, ao estilo de Barros. O resultado foi a produção coletiva da seguinte poesia:

Atrás do muro
O lago que fazia uma volta atrás da escola
parecia menor e também mais escuro
visto lá da quadra, por cima do muro
parecia distante, um lugar abandonado
onde a gente se encontrou
Daqui a gente ouve o grilo, o passarinho e até o menino gritando gol
É um pesqueiro abandonado sem peixe
Um pedaço solto da escola
que só cabe de longe, por cima da quadra
no olho da gente
De perto, é um lago
Um esconderijo de jacaré

De longe, é tipo uma foto de Instagram
(9º ano – Produção poética coletiva)

A experimentação poética estimulou as percepções sobre o espaço-tempo dentro e fora da poesia, pois contribuiu para que os estudantes desenvolvessem outras relações afetivas com o lago, a partir de um olhar sensível, mas também reflexivo e crítico. Esse elemento visual, antes considerado apenas como uma paisagem distante e inacessível, agora tornava-se real, próxima, mobilizando sentimentos de pertencimento e reflexões sobre questões acerca do que é público e privado, questões relacionadas à natureza e à artificialidade. Um dos estudantes problematizou: “Por que um lugar desses é privado e não do povo? Tinha que ser aberto para todo mundo aproveitar, igual praia, cachoeira, essas coisas da natureza não tinham que ter dono, tinham que ser de todo mundo”.

Desse modo, verificou-se que as intervenções pedagógicas conduziram para um processo de estímulo à percepção e de extrapolação do imaginário crítico-poético dos adolescentes, fazendo com que alargasse não somente as concepções sobre o gênero, mas também provocando a reflexão sobre a realidade, a partir das experimentações. Durante a experimentação, diferentes alunos fizeram registros fotográficos dos momentos, os quais podem ser conferidos nas figuras 25, 26, 27 e 28.

Figura 25 – Ateliê de Poesia VI – Fotografia registrada pelo estudante “E”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 26 – Ateliê de Poesia VI – Fotografia registrada pelo estudante “F”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 27 – Ateliê de Poesia VI – Fotografia registrada pelo estudante “G”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 28 – Ateliê de Poesia VI – Fotografia registrada pelo estudante “H”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 29 – Ateliê de Poesia VI – Fotografia registrada pelo estudante “I”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Na oportunidade, também compartilhamos a leitura, a reflexão e análise dos poemas “Despalavras”, “Borboletas” e “Gorjeios”, enfatizando a expressividade oral, a sonoridade e a construção de imagens. Foi abordado a presença do sujeito poético e como ele se integrava ao espaço/cenário da poesia. Assim, foi conduzida uma atividade de mediação leitora com enfoque na percepção dos estudantes, visando reconhecer e listar as imagens produzidas no poema que se refere aos elementos da natureza e do espaço-leitor. Após, todos foram convidados a olhar em volta e a buscar as singularidades do local, provocando um diálogo sobre o modo como as

peças olham para as coisas, os objetos, os seres, os momentos, etc. Nessa experimentação, instigou-se a reflexão sobre aquilo que recebe ou não importância socialmente e individualmente, além da forma como os sujeitos se relacionam e se expressam através de diferentes tipos de linguagem. Finalmente, dois questionamentos conduziram o diálogo: O que pode ser matéria de poesia? E como a linguagem poética afeta (ou não) as pessoas?

A seguir estão as poesias “Despalavra” e “Borboletas”, retirados da obra *Ensaaios Fotográficos (2000)*, as quais foram propostas nas mediações de leitura e motivaram os diálogos.

Despalavra

Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da
despalavra.
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades
humanas.
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades
de pássaros.
Daqui vem que todas as pedras podem ter qualidades
de sapos.
Daqui vem que todos os poetas podem ter qualidades
de árvores.
Daqui vem que os poetas podem arborizar os pássaros.
Daqui vem que todos os poetas podem humanizar
as águas.
Daqui vem que os poetas devem aumentar o mundo
com suas metáforas.
Que os poetas podem ser pré-coisas, pré-vermes,
podem ser pré-musgos.
Daqui vem que os poetas podem compreender
o mundo sem conceitos.
Que os poetas podem refazer o mundo por imagens,
por eflúvios, por afeto.
(BARROS, 2000, p. 27).

Borboletas

Borboletas me convidaram a elas.
O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.
Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens
e das coisas.
Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta –
Seria, com certeza, um mundo livre aos poemas.
Daquele ponto de vista:
Vi que as árvores são mais competentes em auroras
do que os homens.
Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças
do que pelos homens.
Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do
que os homens.
Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que
os cientistas.
Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do
ponto de vista de uma borboleta.
Ali até o meu fascínio era azul.
(BARROS, 2000, p. 61)

Nas rodas de mediação de leitura, o foco girava em torno do diálogo, da problematização e (des)construção de sentidos (do corpo e da arte) a partir de uma linguagem poética em um ambiente diferenciado. Desse modo, ao explorar a singularidade das coisas por meio de uma visão "inaugural", inventiva e sensível do mundo, os versos de Barros dialogavam com as experimentações literárias já vivenciadas no chão da escola, lembradas nas lembranças dos estudantes, em suas brincadeiras de criança, enfim, no estranhamento, na potencialidade e na complexidade de elementos da vida cotidiana que, muitas vezes, são considerados insignificantes.

Instigando o olhar de descoberta e a construção de sentidos inaugurais por meio das experimentações com o corpo-leitor e da multissemiose, os Ateliês de Poesias fomentaram o desenvolvimento da sensibilidade dos estudantes, contribuíram para formação de leitores plurais (poesia-mundo), mostrando que “poesia é voar fora da asa” (BARROS, 2013) e que a sala de aula pode ser apenas uma das pistas de decolagem.

Ampliar a visão dos estudantes sobre os gêneros poéticos, o modo como eles atravessam a vida das pessoas, suas subjetividades e potencialidades como linguagem e manifestação artística-cultural para além dos textos escritos, envolvendo desde a poesia, a música, as artes visuais e digitais, a dança, o teatro, reforçaram a valorização dos espaços de leitura e da compreensão do indivíduo enquanto corpo-leitor.

**PROJETO “LEITURAS E EXPERIMENTAÇÕES POÉTICAS COM MANOEL DE
BARROS”**

FORMAÇÃO DE LEITORES – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

1- Qual é o seu nome completo?

2- Sexo: () Feminino () Masculino

3- Qual é a sua idade?

() 12 anos

() 13 anos

() 14 anos

() 15 anos

() 16 anos

4- Qual é a renda mensal da sua família?

() Menos de 1 salário-mínimo

() Entre 1 e 2 salários-mínimos

() Acima de 3 salários-mínimos

() Não sei informar

5- O que você gosta de fazer em seu tempo livre?

6- Com que frequência você vê alguém da sua família ou alguém com quem você mora lendo livros?

() Nunca vi

() Às vezes, eu vejo

() Vejo sempre

7- Você acha que a leitura é importante para a sua vida?

() Sim, muito importante

- () Sim, um pouco importante
- () Não acho que seja importante

8- Quantos livros inteiros você já leu?

- () Nenhum
- () 1 livro
- () Até 3 livros
- () 5 livros
- () Mais de 6 livros

9- Escreva o nome de um livro que você tenha lido.

10- Escreva uma palavra que represente o que a leitura significa para você.

11- No domínio da área artístico/literária, qual a sua leitura preferida?

- () Narrativas longas, como o gênero romance
- () Narrativas curtas, como contos, crônicas e fábulas
- () Poesia
- () Literatura de cordel
- () História em quadrinhos
- () Peças de teatro
- () Outros

12- Caso tenha respondido "Outros" na pergunta anterior, cite quais seriam esses outros tipos de leitura de sua preferência: _____

13- Como você analisa o seu desempenho em relação à leitura quanto à compreensão/ interpretação de textos?

- () Pouco satisfatório
- () Satisfatório
- () Muito satisfatório

14- De que forma você tem acesso mais frequente aos livros literários?

- Empréstimos na biblioteca da escola
- Empréstimos com colegas ou professores
- Por meio virtual (Exemplos: bibliotecas virtuais, plataformas de leituras ou downloads na internet)
- Leio apenas quando sou obrigado.

15- Você prefere:

- Leitura silenciosa
- Leitura em voz alta

Explique o motivo: _____

16- Qual o formato de leitura de sua preferência?

- Leitura em papel
- Leitura por meio digital
- Leitura em audiolivros

17- Você costuma ler livros pelo celular, tablet's, notebook ou outras plataformas digitais?

- Sim
- Não

18- Na sua opinião, ler é uma atividade prazerosa?

- Sim
- Não
- Às vezes

19- Quem mais o influencia ou o influenciou a ler livros?

- Família
- Projetos de Leitura na Escola
- Professores
- Amigos
- Outros

20- Você se interessa por ler livros de poesia?

- Não
- Sim
- Mais ou menos

21- Em uma palavra escreva o que a poesia representa para você.

22- Você escolheria um livro de poesias na Biblioteca da escola?

- Sim
- Não
- Somente, se fosse obrigatório

OBRIGADA POR PARTICIPAR DESTA PESQUISA!



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E PRODUÇÃO ESCRITA

Eu, _____, CPF sob nº _____, AUTORIZO o uso de minha imagem e produções escritas, sob minha responsabilidade, no produto da pesquisa intitulada **“ENSAIOS FOTOGRÁFICOS”:** **uma proposta de intervenção de leitura a partir da construção poética de Manoel de Barros**, de autoria de Simone Oliveira Vieira Peres, sob orientação da Professora Doutora Patrícia Aparecida Beraldo Romano.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e produções escritas acima mencionadas em todo o território nacional, em todas as modalidades, sejam elas impressas, sejam virtuais.

Marabá, _____ de _____ de 2022.

Assinatura

Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“ENSAIOS FOTOGRÁFICOS”**: uma proposta de intervenção de leitura a partir da construção poética de Manoel de Barros, coordenada pela professora Simone Oliveira Vieira Peres (94 99282-9957).

Nós queremos saber sobre os seus hábitos de leitura entre outros aspectos da sua rotina em casa e, principalmente, na escola. Além disso, realizaremos oficinas com foco na leitura poética e em outros gêneros literários. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na Escola Municipal de Ensino Básico Ronilton Aridal da Silva - Grilo, onde os estudantes responderão a um questionário semiestruturado e participarão de oficinas voltadas para a leitura de poemas e de textos literários. Para isso, serão utilizadas metodologias como rodas de leitura e diálogos, além de experimentações poéticas que ocorrerão na escola e ou em outros espaços, tendo o acompanhamento e supervisão de professores. Este estudo visa contribuir com a formação de leitores, a partir de uma educação literária e de experimentações poéticas que explorem a construção de sentidos, o imaginário, a criatividade, além de habilidades envolvendo os diferentes tipos de linguagem.

Caso seja necessário o deslocamento para locais fora da escola, a equipe escolar se responsabilizará pelo transporte e acompanhamento dos estudantes. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados através da dissertação de mestrado, a ser defendida em momento posterior, mas sem identificar os alunos participantes.

Eu _____ aceito participar da pesquisa **“ENSAIOS FOTOGRÁFICOS”**: uma proposta de intervenção de leitura a partir da construção poética de Manoel de Barros.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.
Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Marabá, ____ de _____, 20__

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador
responsável

*Assinaturas nunca devem ficar em uma folha sozinhas.