



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ - CURRAIS NOVOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

MÁRCIA CAMBUÍ ROSADO DA SILVEIRA

**RITMO E POESIA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: Leitura numa
perspectiva lítero-musical**

**CURRAIS NOVOS -RN
2020**

MÁRCIA CAMBUÍ ROSADO DA SILVEIRA

RITMO E POESIA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: Leitura numa perspectiva lítero-musical

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Campus de Currais Novos como requisito como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Valdenides Cabral de Araújo Dias.

Coorientador: Prof. Dr. Sebastião Augusto Rabelo.

CURRAIS NOVOS-RN
2020

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ensino Superior do Seridó -
CERES Currais Novos

Silveira, Marcia Cambui Rosado da.

Ritmo e poesia na aula de língua portuguesa: leitura numa perspectiva lítero-musical / Marcia Cambui Rosado da Silveira. - 2020.

184 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras. Currais Novos, RN, 2020.

Orientadora: Prof. Dra. Valdenides Cabral de Araújo Dias.

Coorientador: Prof. Dr. Sebastião Augusto Rabelo.

1. Leitura - Dissertação. 2. Poema - Dissertação. 3. Música - Dissertação. 4. Transdisciplinaridade - Dissertação. 5. Ensino - Dissertação. I. Dias, Valdenides Cabral de Araújo. II. Rabelo, Sebastião Augusto. III. Título.

RN/UF/BS - CERES Currais Novos

CDU 028.6

MÁRCIA CAMBUÍ ROSADO DA SILVEIRA

RITMO E POESIA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: Leitura numa perspectiva lítero-musical

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Campus de Currais Novos como requisito como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguagens.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.a Dr.^a Valdenides Cabral de Araújo Dias.
Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Sebastião Augusto Rabelo.
Coorientador
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr.^a Josilete Alves Moreira de Azevedo.
Membro interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck.
Membro externo
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste/Cascavel-PR

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, que me deu vida, atentou ao desejo do meu coração e me concedeu sabedoria, força e perseverança; também o dedico aos meus pais e esposo, sempre presentes em todas as minhas batalhas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pelas bênçãos e pelo cumprimento das Palavras.

À minha mãe, Edimaura Rosa, e ao meu pai, Manoel Raimundo, pelas orações, carinhos e cuidados;

Ao meu esposo, Levy Paulo, por todo apoio e compreensão ao meu tempo dedicado aos estudos;

Aos meus familiares, pelas orações e ajuda, especialmente Viviane Layse, por ter sido minha “técnica de áudio”, fazendo download de todas as músicas que precisei;

À minha orientadora, professora Doutora Valdenides Cabral de Araújo Dias, por ter me aceitado, pelo carinho, pela atenção e por todos os preciosos direcionamentos recebidos;

Às minhas amigas e irmãs na fé, Tereza Raquel, Wanessa da Silva e Layane Sayonara que oraram e tiveram sempre uma palavra de encorajamento;

Aos meus colegas de turma do mestrado e especialmente minhas companheiras, amigas, Sara Alexandre, Márcia Lêda e Maria Aparecida, dotadas de boas energias e altruísmo, conquistaram meu coração;

Ao motorista do táxi, Naldo, que pacientemente ouvia nossas ansiedades, loucuras e risadas durante 6 horas, todas as semanas, e, por um ato de amor, saía do seu repouso e nos levava para almoçar gratuitamente;

Aos meus professores do mestrado, especialmente Josilete Alves, que se desdobrava para atender nossos pedidos, sempre com um sorriso no rosto e firmeza na fala.

À banca de qualificação, permeada de paz, que trouxe contribuições e direcionamentos relevantes para a pesquisa.

Ao PROFLETRAS, pelo empenho na formação continuada de professores, e assim, contribuir para a melhoria do ensino da rede pública de educação, assim como à sua instituição superior financiadora, a CAPES.

À banca de defesa da Dissertação, pela disponibilidade, apesar do momentos difíceis em que estamos passando.

À direção e à coordenação da Escola Terezinha Paulino, pela liberdade e confiança no desenvolvimento dos estudos aqui delineados.

RESUMO

Nossa pesquisa tem como foco a leitura e a interpretação de poemas e músicas, que pode auxiliar o aluno no desenvolvimento da competência leitora. Nesse contexto, o professor de Língua Portuguesa, pode assumir uma postura inovadora em suas aulas e utilizar estratégias para motivar o aluno a ler por prazer. Nossa concepção é de que a música e a poesia podem ser grandes aliadas nessa missão. Para interferir na realidade escolar, planejamos e desenvolvemos uma intervenção com alunos do 7º ano, do Ensino Fundamental, de uma escola municipal da cidade de Natal-RN. Para tanto, nosso objetivo de pesquisa foi analisar as contribuições de uma intervenção pedagógica, numa perspectiva transdisciplinar, que visou à melhoria das práticas de leitura, a partir de poema articulado ao gênero musical. Como objetivos específicos, pretendíamos identificar aspectos que facilitassem a leitura de poemas; investigar a compreensão dos alunos na leitura do texto poema; refletir sobre a articulação música e poesia na formação da competência leitora. Nossa abordagem metodológica foi construída a partir da pesquisa-ação apontada por Thiollent (2011) e Tripp (2005), com abordagem qualitativa de dados de Bogdan; Biklen (1994). Estruturamos a fundamentação teórica nas concepções de leitura de Solé, (2008); Jouve (2002); Kleiman (2004), assim como nossas concepções de leitura literária em Jouve (2012); Todorov (2010); Alves (2013); Rezende (2013); Cosson (2018); ainda discorremos sobre poema com base em Averbuck (1993); Pinheiro (2002); Sorrenti (2009); Pilati (2017); Gebara (2007). E por fim, trouxemos concepções sobre a música apoiadas em Penna (2014); Costa (2002); Taiit (2007; 2008); Contador e Ferreira (1997) e sobre transdisciplinaridade em Morin (2007; 2014). Os resultados mostraram que a leitura de poema articulada à música não só contribuiu para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, mas também constituiu um fator de motivação e desenvolvimento do gosto pela leitura.

Palavras-chave: Leitura. Poema. Música. Transdisciplinaridade. Ensino.

RÉSUMÉ

Notre recherche se concentre sur la lecture et l'interprétation de poèmes et de chansons, ce qui peut aider l'étudiant à développer ses compétences en lecture. Dans ce contexte, le professeur de portugais peut assumer une attitude innovatrice dans ses cours et utiliser des stratégies pour motiver l'élève à lire pour le plaisir. Notre conception est que la musique et la poésie peuvent être de grands alliés dans cette mission. Pour intervenir dans la réalité scolaire, nous avons planifié et développé une intervention auprès des élèves de 7^e année, de l'école primaire, d'une école municipale de la ville de Natal-RN. Ainsi, notre objectif de recherche a été d'analyser les apports d'une intervention pédagogique, dans une perspective transdisciplinaire, qui a visé à améliorer les pratiques de lecture, du poème articulé au genre musical. Comme objectifs spécifiques, nous avons prétendu identifier les aspects facilitant la lecture du poème; Examiner la compréhension des élèves de la lecture du texte du poème; Réfléchir sur l'articulation de la musique et de la poésie dans la formation de la compétence en lecture. Notre approche méthodologique a été construite à partir de la recherche-action soulignée par Thiollent (2011) et Tripp (2005), avec une approche qualitative à partir des données de Bogdan; Biklen (1994). Nous avons structuré le fondement théorique dans les concepts de lecture de Solé, (2008); Jouve (2002); Kleiman (2004), ainsi que nos conceptions de la lecture littéraire dans Jouve (2012); Todorov (2010); Alves (2013); Rezende (2013); Cosson (2018); on parle encore de poème basé sur Averbuck (1993); Pinheiro (2002); Sorrenti (2009); Pilati (2017); Gebara (2007). Et enfin, nous avons apporté des conceptions sur la musique soutenues par Penna (2014); Costa (2002); Taiit (2007; 2008); Contador et Ferreira (1997) et sur la transdisciplinarité à Morin (2007; 2014). Les résultats ont montré que la lecture du poème articulé à la musique a contribué non seulement au développement des compétences en lecture des élèves, mais a constitué également un facteur de motivation et de développement du goût de la lecture.

Mots-clés: Lecture. Poème. Musique. Transdisciplinarité. Enseignement.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de poemas lidos na escola	117
Gráfico 2 – Frequência de leitura	118
Gráfico 3 – Gosto em ler poemas	118
Gráfico 4 – Leitura articulada à música favoreceu novos conhecimentos?	151
Gráfico 5 – Dificuldades leitura de poemas antes das oficinas	151
Gráfico 6 – Dificuldade na leitura de poemas a partir das oficinas	152
Gráfico 7 – Compreensão a partir das leituras	152
Gráfico 8 – Satisfação com oficinas e projeto	153

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 –	Decoração com personalidades negras	171
Foto 2 –	Cartaz para divulgação do evento	171
Foto 3 –	Móbiles com poemas	172
Foto 4 –	Exposição dos <i>raps</i>	172
Foto 5 –	Cenário do projeto REP	172
Foto 6 –	Cenário do projeto REP	173
Foto 7 –	Mural de interpretações	183
Foto 8 –	Concentração nas atividades	184
Foto 9 –	Participação na produção do cenário	184

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
MPB	Música Popular Brasileira
PCN	Parâmetros Comuns Curriculares
PPP	Projeto Político Pedagógico
<i>RAP</i>	<i>Rhyme And Poetry</i>
REP	Ritmo, Escola e Poesia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	APORTES TEÓRICOS	21
2.1	Composição de leituras	21
2.2	Acordes: leitura, documentos oficiais e teóricos	28
2.3	O tom da leitura literária	44
2.4	Na melodia do poema	61
2.5	Harmonizando conceitos: Música, poesia e rap	73
2.5.1	Performance transdisciplinar	81
3	APORTES METODOLÓGICOS	86
3.1	Timbre da pesquisa	86
3.2	Linhas da pesquisa	86
3.3	Espaços da pesquisa	87
3.4	As figuras da pesquisa	89
3.5	Instrumentos de geração de dados	60
4	O DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO	102
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS	117
5.1	Percepção inicial	117
5.2	Após melodia e letra: os diários	119
5.3	No ritmo dos raps	144
5.4	Percepção final	150
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
	REFERÊNCIAS	163
	APÊNDICE A – Questionário de sondagem	168
	APÊNDICE B – Questionário de avaliação	169
	ANEXO I – Decoração com personalidades negras	171
	ANEXO II – Cartaz para divulgação do evento.....	171
	ANEXO III – Móviles com poemas	172
	ANEXO IV – Exposição dos <i>raps</i>	172
	ANEXO V – Cenário do projeto REP.....	172
	ANEXO VI – Cenário do projeto REP.....	173
	ANEXO VII – Poema Cante lá, que eu canto cá	173

ANEXO VIII – Poema Motivo	175
ANEXO IX – Poema A rosa de Hiroxima	175
ANEXO X – Poema Fanatismo	176
ANEXO XI – Poema Trem de ferro	176
ANEXO XII – Poema José	177
ANEXO XIII – Poema Tem gente com fome	178
ANEXO XIV – Rap Porque eu rimo	179
ANEXO XV – Rap Poema de Rua	181
ANEXO XVI – Rap Junto e misturado	182
ANEXO XVII – Mural de interpretações	183
ANEXO XVIII – Concentração nas atividades	184
ANEXO XIX – Participação na produção do cenário	184

PRIMEIRO COMPASSO

Na sala de aula, a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura. Afinal, construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser. (COSSON, 2010, p. 67).

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma das habilidades necessárias à formação do aluno e por isto, essa leitura não significa apenas, decodificar, juntar letras ou identificar números. Ler um texto vai muito além. É necessário interpretar, acionar os conhecimentos de mundo, mas, em geral, o estudante não se sente motivado para isso. E essa desmotivação não lhe permite que consiga sequer compreender as perguntas de um livro feito exclusivamente para ele. Como atrair o aluno, principalmente na fase da adolescência, para a leitura de um texto literário em um mundo repleto de atrativos modernos?

Com o advento da tecnologia, parece que o interesse principal dos jovens – e mesmos adultos – tem sido a leitura virtual em redes sociais e aplicativos. Concordamos que, na contemporaneidade, são muitos os tipos de textos pertencentes aos gêneros literários que devem ser, também, lidos e aproveitados em sala de aula, porém, não podemos preterir os formatos impressos. A leitura literária, especialmente de poemas, entre os jovens, tem ficado cada vez mais escassa e mais escasso ainda o contato com o livro impresso.

A leitura poética é uma das formas de manifestação artística e literária, por isso requer uma atenção especial do leitor, haja vista que ele precisa estabelecer nexos, compreender o não-dito, refletir, interpretar. Fomentar a leitura de poesia na escola é também um caminho para formar cidadãos críticos e reflexivos. Desse modo, é necessário um trabalho didático de envolvimento com essa expressão lírica, numa tentativa de superar a pouca recorrência de práticas de leituras desenvolvidas pelos alunos. O poema não pode ser esquecido em sala de aula. Uma espécie lírica, repleta de conotações, pode auxiliar no desenvolvimento da competência leitora dos alunos na interpretação e, principalmente, na leitura.

O poema não deveria ser visto como algo difícil, e fácil somente para os que possuem o hábito de ler. Compactuar com esse posicionamento é um equívoco produzido por muitos professores. Ao contrário, é necessário favorecer a aproximação entre os jovens e a poesia. Em muitos casos é preciso propor outros caminhos para envolver os alunos no processo de leitura. A música – atrelada às letras de canções que, geralmente, acompanham-na – insere-se, também, no universo artístico e

poético, muito presente entre os adolescentes e pode servir como elo nesse contexto de envolvimento e os próprios meios digitais podem favorecer essa aproximação.

Sabemos que são expressivos os argumentos para desfragmentação do conhecimento, para rompimento das barreiras entre as disciplinas. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica já trazem essa preocupação, quando refletem sobre a necessidade de tornar significativos os conteúdos a partir de uma quebra de fronteiras disciplinares as quais ainda se encontram claramente estabelecidas.

O professor de Língua Portuguesa deve observar tais orientações e entender que pode usar tanto a poesia quanto a música em sua aula. Sabendo das contribuições que a poesia e a música propiciam ao desenvolvimento integral do sujeito, é possível sim, utilizá-las no ambiente escolar. A música permite uma aproximação maior entre o leitor e o poema. Raramente encontramos pessoas recitando poesias em seus percursos diários, mas é difícil calcular quantas cantam músicas¹. E essas músicas, geralmente, têm poesias riquíssimas.

É provável que na formação do professor, nos cursos de Letras, pouco se usa a poesia associada à música em aula. Na graduação em Letras, tivemos disciplinas de Teorias da Literatura I e II, que enfatizavam a interpretação de poesia. Era uma tarefa árdua interpretar as entrelinhas. Porém, essa dificuldade foi superada quando nos foi dado o poema de Manuel Bandeira “Teu corpo claro e perfeito”. E ao lermos o poema, identificamos a letra da música da, então, banda Chiclete com Banana, “Foi por esse amor”. A partir daí ficou fácil, porque foi possível alcançar a compreensão esperada. Por causa dessa intertextualidade, a compreensão desse e de outros poemas, tornou-se mais clara. Se o professor tivesse utilizado a música no início da disciplina, feito a conexão entre as artes, a turma não teria melhores aproveitamentos? Será que aliar a leitura de uma espécie do gênero lírico ao gênero musical pode tornar a leitura muito mais envolvente?

Então, no que se refere ao professor de Língua Portuguesa, não é possível que ele assuma uma postura inovadora em aulas de Língua Portuguesa? Quais estratégias ele pode utilizar para motivar o aluno a ler, para além do conhecimento,

¹ Entendida por nós como música popular, conforme afirma Napolitano (2002), “em seu sentido amplo, e, particularmente, o que chamamos ‘canção’ é um produto do século XX. Ao menos sua forma ‘fonográfica’, com seu padrão de 32 compassos, adaptada a um mercado urbano e intimamente ligada à busca de excitação corporal (música para dançar) e emocional (música para chorar, de dor ou alegria...)” (NAPOLITANO, 2002, p. 12).

por prazer? A música pode ser uma grande aliada nessa missão? Além disso, sabemos que a música utiliza muitos recursos e figuras de linguagem (metáforas, antíteses, anáforas, aliterações, ambiguidades) e as composições são divididas em frases, semifrases e períodos. Para explicar vários conceitos musicais, o professor precisa fazê-lo através de metáforas, enquanto o músico precisa interpretar a poesia musical para compreender e fazer uma boa execução.

Essa relação tão próxima entre as duas áreas leva-nos a crer que podem, certamente, estar associadas em uso na aula de Língua Portuguesa, desde que haja planejamento. O trabalho com a música², apesar de encontrar, ainda, sérias resistências (legítimas ou preconceituosas) por parte de muitos educadores, constitui, sem dúvida, uma proposta que busca resgatar o interesse dos jovens pela leitura do poema, considerando uma associação entre as artes. Porque ambas as artes compartilham uma mesma origem – sua base primeira ancorada na voz e no som –, porque são meios de expressão artística que procuram alcançar os sentidos humanos para nos sensibilizar, emocionar, humanizar.

Tendo em vista as explanações acima e considerando as dificuldades dos alunos em ler e interpretar textos poéticos, e, ainda a necessidade de inovação na implementação de mudanças direcionadas à motivação para leitura do poema nas escolas, principalmente, entre os adolescentes, este estudo se desenvolveu a partir do seguinte problema: Quais as contribuições da prática da leitura de poemas numa perspectiva lítero-musical para a melhoria da leitura dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental? Nossa proposta buscou a aplicação de estratégias que favorecessem a compreensão leitora a partir de leituras de poemas musicados e músicas (*raps*) selecionados pela professora.

Para tanto, nosso objetivo geral de pesquisa foi analisar as contribuições de uma intervenção pedagógica, numa perspectiva transdisciplinar, que visasse a melhoria das práticas de leitura, a partir do poema articulado ao gênero musical. Como objetivos específicos, pretendíamos identificar aspectos que facilitassem a leitura de

² Música vivenciada, ou seja, aquela na qual, o aluno, “a partir de suas condições de interpretação musical, expressividade e domínio técnico básico, pode improvisar, compor, interpretar, explorando diversas possibilidades, meios e materiais sonoros, utilizando conhecimentos da linguagem musical, comunicando-se e expressando-se musicalmente. Conhecendo e apreciando músicas de seu meio sociocultural e do conhecimento musical construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos, o aluno pode aprender a valorizar essa diversidade sem preconceitos estéticos, étnicos, culturais e de gênero”. (BRASIL, 1998, p. 79).

poema; investigar a compreensão dos alunos na leitura de texto do poema; refletir sobre a articulação música e poesia na formação da competência leitora.

Esse estudo justificou-se pelas contribuições que traz para a prática docente de Língua Portuguesa, uma vez que aborda discussões relativas à ampliação de possibilidades de aprendizagem em sala de aula. Dessa forma, entendemos que esse trabalho atenuou a dificuldade na leitura, assim como a falta de interesse dos alunos adolescentes para com a leitura de poema, e ainda o pouco espaço encontrado na escola para essa prática.

Além disso, favoreceu a interdisciplinaridade em projetos escolares, uma vez que, a partir dos resultados alcançados, estabelecemos um projeto escolar fixo, com interações entre disciplinas, de áreas afins, como Artes, História, etc., o que contribuiu e virá a beneficiar, não apenas a disciplina de Língua Portuguesa, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo. Assim, sua pertinência, porque está em consonância com as Diretrizes Curriculares, com a aprendizagem significativa e com a noção de conhecimento global, como encontra-se explanado nesta introdução.

Dessa forma, estruturamos nosso percurso investigativo nas seguintes etapas: Nessa primeira seção, fizemos a contextualização da pesquisa.

Na segunda seção, tratamos de refletir sobre a leitura a partir da abordagem proposta por estudiosos como Jouve (2002); Kleiman (2004); Solé (1998). Observamos, também, as orientações dos documentos oficiais apresentadas pela BNCC (2017); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013); e PCN (2001). Trouxemos as teorias sobre a leitura literária, postuladas por Alves (2013); Jouve (2012); Rezende (2013); Todorov (2010); e Cosson (2018). Além disso explanamos sobre o poema e seu ensino com base em Gebara (2002); Pinheiro (2002); Stalloni (2007); Averbuck (1993) e Sorrenti (2009). Discorremos sobre a Música e o *Rap* considerando as concepções de Med (1996); Penna (2014); Tatit (2007; 2008); Costa (2005); Contador; Ferreira (1997) e Queiroz (2010). E evidenciamos ainda sobre a transdisciplinaridade segundo as ideias de Morin (2007; 2014).

Na terceira seção, discorremos sobre os aspectos metodológicos da pesquisa, o ambiente, os participantes, os planos e a abordagem da pesquisa. Para isso nos apoiamos em Bogdan; Biklen (1994); Thiollent (2011) e Tripp (2005).

Na quarta seção, elaboramos a descrição das atividades referentes à intervenção realizada.

Na quinta seção, realizamos as análises dos diários de leitura, com base em Machado (2005); assim como das produções dos alunos, elaboradas durante intervenção e das respostas levantadas pelos questionários de sondagem e avaliação.

Nas considerações finais, fizemos uma retomada de toda a intervenção, evidenciando as contribuições na área de Língua Portuguesa, bem como apresentamos os resultados alcançados.

Por último, com o propósito de esclarecer e enriquecer nosso trabalho, trazemos, nos apêndices, o questionário de sondagem; a sequência básica aplicada e o questionário da avaliação. E para ilustrar trechos mencionados no texto, adicionamos, nos anexos, algumas fotos; as letras das canções de rap e os poemas musicalizados utilizados nas oficinas.

SEGUNDO COMPASSO

A palavra dos homens é o material mais duradouro. Se um poeta deu corpo a sua sensação passageira com as palavras mais apropriadas, aquela sensação vive através de séculos nessas palavras e é despertada novamente em cada leitor receptivo. (SHOPENHAUER, 2010, p. 145).

2 APORTES TEÓRICOS

❖ Tonalidade da seção:

Nesta seção evidenciamos as discussões relativas à leitura, em suas diversas concepções: primeiro como é entendida pelos estudiosos da educação, depois como é vista nos documentos oficiais que regem o ensino brasileiro e como é concebida na área literária.

2.1 Composição de leituras

Este estudo reflete, dentre outros referenciais teóricos, as ideias de Averbuck (1993). Em seu texto *A poesia e a escola*, a autora discute a problemática do trabalho com a poesia em sala de aula. Segundo ela, desde os tempos antigos, a poesia já se configurava uma prática escolar esporádica, e, infelizmente, nos dias atuais ainda representa a nossa realidade.

Há cerca de 20 anos, não existiam dispositivos de acesso a redes sociais na palma das mãos, não havia tantos atrativos fáceis que envolvessem os jovens, as poucas opções de leituras eram escritas em papel. No entanto, já não havia interesse para o poema. Hoje, a tecnologia, que trouxe grandes benefícios, também absorve grande parte do tempo e o interesse da maioria dos jovens, o que os desmotiva para qualquer leitura estática e, conseqüentemente, para a leitura de poesia.

A autora aponta que a criança apresenta uma predisposição para a poesia, porém, esse encantamento parece desaparecer no percurso escolar, que se preocupa em preparar o estudante para a vida, esquecendo-se da essência, e, assim, prioriza saberes “utilitários”, lucrativos. “A poesia e a arte em geral participam dessa área ‘não lucrativa’ onde se inserem as atividades prazerosas e lúdicas, excluídas do programa de vida de uma sociedade voltada para o ganho.” (AVERBUCK, 1993, p. 66).

A falta de poesia na escola reflete-se em conseqüências na sociedade, no professor, e isso o faz sentir-se transgressor ao dedicar um tempo maior em suas aulas para os textos poéticos. Gera a sensação de que a literatura não contribui para o desenvolvimento humano. Ao contrário dessa concepção, a poesia deveria ser vista como fator primordial à formação humana, pois, na realidade, configura-se um grande

contributo para a formação do ser enquanto cidadão. Ela desperta a sensibilidade, a criatividade, a intuição e o entendimento com o mundo, ou seja:

Pela alta carga de conotação do texto, toda a leitura de poesia é um ato de recriação. Ler o poema é, necessariamente, buscar um (dos) sentido(s). Esse exercício realizado em cada leitura, comporta a possibilidade de participação no texto do outro, pelo duplo jogo de receber e refazer o texto, forma de ampliação de um universo. (AVERBUCK, 1993, p. 67, 68).

Além disso, a poesia traz contribuições para o psiquismo, uma vez que a questão rítmica trabalhada em atividades musicais e corporais, pode se efetivar como ponto provocador. Esses benefícios rítmicos e sonoros estão presentes na poesia das cantigas de ninar, dos cantos, etc. E alcança, as noções de ritmo e coordenação motora, proporcionando o desenvolvimento da criatividade através do lúdico, constituindo-se como uma das formas de compreensão de si e do outro.

A autora ressalta a importância de o encantamento partir do professor: “É preciso, antes de mais nada, que o professor seja ele mesmo sensível ao texto poético, permeável à comunicação do artista, para que se torne um porta-voz desta comunicação.” (AVERBUCK, 1993, p. 69). Ou seja, o professor precisa demonstrar gosto no que faz, pois, se nem ele acredita na proposta, o aluno também não terá motivação.

Para alcançar o envolvimento do leitor, é necessário ir além das diretrizes de métrica, de memorização. É imprescindível promover em sala de aula, um ambiente propício à sensibilização, à predisposição: “Mais do que ‘ensinar poesia’, caberia, antes, discutir o termo ‘ensinar’. O caminho seria de criar uma ‘impregnação’ ou de uma ‘sensibilização’, ‘aproximação’, ou ‘leitura’, do que propriamente de ‘ensino’.” (AVERBUCK, 1993, p. 70). Significa dizer que ao professor cabe a função de instigador, mediador desse percurso poético, tendo em vista que a poesia deve ser sentida, experimentada.

No entanto, a autora aponta dois percalços nesse percurso para alcançar todo esse fazer poético. O primeiro diz respeito à inaptidão do professor, principalmente quando se trata de poesia. O contato com textos desse tipo é insuficiente, mesmo para alguns professores, e os leitores em geral, provocando uma recusa preocupante entre crianças e adolescentes. O segundo diz respeito à formação acadêmica do futuro professor de língua e literatura. Falta, segundo ela, um trabalho pensado para

essa finalidade pedagógica. Essas percepções também são apontadas por Sorrenti (2009):

Nos encontros sobre Literatura Infantil de que participo como docente desde 1989, o professor alega que não apresenta a poesia em suas aulas por não saber como proceder, além de afirmar que o referido gênero demanda tempo e paciência para ser trabalhado. (SORRENTI, 2009, p.17).

São entendimentos ressaltados por vários autores e apontam uma realidade que ainda persiste em aulas de língua materna e literatura. Porém, Averbuck (1993) afirma que a única forma de principiar uma criança na poesia é através da exploração do corpo poético, de seus sons e suas imagens. “É repetindo versos, aliterações e sonoridades, isto é, atuando sobre o plano melopoético (Pound) dos poemas, que a criança realizará suas primeiras aproximações efetivas com a poesia”. (AVERBUCK, 1993, p. 74). A sonoridade poética consegue envolver o leitor, independentemente da sua compreensão, da sua interpretação.

Dessa forma, o leitor principiante, deve ser enredado por aliterações, ritmos, jogos de palavras e tudo o que o conduza ao prazer da leitura e da escrita. A poesia deve ser trabalhada de forma lúdica, descontraída, natural. Para isso, a autora enfatiza, é necessário que haja um ambiente propício de fascínio, em que possa explorar todas as possibilidades visuais, rítmicas e sonoras, um espaço envolvente de criatividade e liberdade. Ela sugere que essa prática seja realizada de forma, conhecida nos dias atuais, como prática interdisciplinar:

Esta estratégia só pode se inscrever como prática num conjunto maior de que participem os ateliês de teatro, de marionetes, de desenho, colagens, canto, em que a criança pode se expressar livremente sem outra limitação que a de realizar a tarefa a que se propôs. (AVERBUCK, 1993, p. 76).

Outro aspecto importante no âmbito sonoro do poema refere-se à melodia, ela constitui um elemento relevante nesse contexto: “A percepção dos tons melódicos de um poema pode ser desenvolvida tanto quanto esta se faz com relação às atividades de sensibilização musical.” (AVERBUCK, 1993, p. 76). Ou seja, através da música é possível proporcionar o desenvolvimento rítmico, constituindo-se como uma das formas de apreensão das características do som, de forma envolvente e espontânea.

Destacamos aqui, o fato da presença de poemas de elementos sonoros oriundos da oralidade, em diversos autores brasileiros como Manuel Bandeira, dentre outros, nos quais se transpassam o poema e a canção, como por exemplo, no poema *Na rua do sabão* de Manuel Bandeira, amplamente cantado nas festas juninas: “*Cai cai balão/Cai cai balão/a rua do Sabão!*” (BANDEIRA, 1967, p. 232)

Este é um ponto de significativa importância, pois através da poesia musicada, da música é possível alcançar o interesse de todos, especialmente de crianças e adolescentes, para, a partir daí, articular outros saberes:

A percepção deste cruzamento da palavra e da canção é, aqui, ponte para toda uma exploração ao nível dos textos musicais já conhecidos das crianças em outros contextos. O casamento dos dois textos, por sua vez, propicia o clima para outras criações. (AVERBUCK, 1993, p. 77).

Para os adolescentes, a música popular brasileira é dotada de poesia, que podem ser utilizadas amplamente na escola. Perceber as possibilidades de inovação torna-se uma necessidade. É decisivo nesse novo processo, o caráter reflexivo do professor, para que saiba lançar mão das ferramentas que favorecerão o desenvolvimento e interesse de seus alunos. Se existe um caminho que permite a aproximação entre música e literatura, o educador não deve ignorar essa considerável possibilidade, uma vez que

Perceber a possibilidade dessa aproximação, utilizando esses textos como corpus literário, significa falar numa linguagem direta ao jovem, caminho que o professor não pode se furtar. Refaz-se, por via do alargamento do conceito de texto literário, o elo entre poesia e música, reforçando-se a própria natureza do fenômeno poético. (AVERBUCK, 1993, p. 78).

Esse ponto é reforçado pela autora, pois o professor precisa ter a concepção de que literatura supõe um entendimento abrangente. Assim a poesia na escola pode e deve dialogar com todas as formas de arte e comunicação. Faz-se necessário, portanto, mostrar que a poesia também está presente no que está próximo do aluno e que, muitas vezes, não é percebido: “[...] é preciso lembrar que nas letras das músicas de grande parte dos compositores da moderna música popular brasileira aparecem processos poéticos da mais alta elaboração e que essas canções são repetidas pelos jovens com grande prazer”. (AVERBUCK, 1993, p. 78).

A autora, ainda, chama a atenção para o trabalho com o desvendamento de imagens, metáforas e possíveis criações, assim como a percepção visual das formas poéticas no papel, sobretudo nos poemas concretos, e enfatiza:

Associada a outras formas de dizer, como o teatro, a declamação, a música, a expressão visual e escrita, a poesia na escola pode cumprir, portanto, um papel integrador na medida em que, apoiando-se na palavra do aluno e do poeta, busca a essência da expressão do homem. (AVERBUCK, 1993, p. 82)

Esse trabalho com o poema só é possível se houver mudança nas práticas e se o professor considerar esse parâmetro associativo. Se o contexto escolar for compreendido como um local de possibilidades, aberto às artes e disponível para inovações, sem perder o elo com o clássico, fica mais fácil. Para isso é preciso ir além do gênero apresentado em uma unidade, dividindo espaço com outros tantos e facilmente esquecido. O poema precisa ter seu espaço na escola, um local de encantamento, de interligações, de possibilidades, onde se lê, ouve-se, canta-se, vê-se, vive-se poesia.

Tatit (2008), numa análise semiótica, reafirma as ideias de Averbuck (1993) quando em seu livro *Elos de Melodia e letra*, evidencia que há uma consciência na produção musical brasileira e que as composições, em geral, têm despertado interesse em todas as classes sociais, desde a segunda metade do século XX:

Desde a eclosão do movimento Bossa-Nova, em 1958, a canção brasileira vem atraindo a atenção, não apenas da indústria de entretenimento instalada no país, mas também de boa parte da elite cultural que hoje lhe reserva o papel artístico e social anteriormente concedido apenas à literatura e as artes eruditas em geral. Essa condição especial não pode evidentemente ser desvinculada dos grandes artistas que emprestaram ou vem emprestando o seu talento para criação de um repertório cancional cuja originalidade e qualidade já são reconhecidas em todo o mundo. (TATIT, 2008, p. 51).

A música, muitas vezes, alvo de preconceito, tem alcançado atenção e reflexão na esfera acadêmica em diversas disciplinas, com sua linguagem peculiar. Como tal, exerce função de inclusão, expressão, identificação, interação, apropriação e aceitação, seja de si, seja do outro. Além disso, há pesquisas na área musical, que apontam as contribuições da música para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e sensível dos alunos tendo em vista que ela trabalha com várias áreas do cérebro,

interfere na afetividade, influencia no processo de ensino/aprendizagem e contribui para interação social. Dessa forma, compreendemos que a música pode dialogar com outros campos do saber na escola, em especial, com a literatura. Ao dialogar com a literatura, ganha outra dimensão e pode revelar a poesia presente nas letras de muitas composições.

Na revisão de literatura foi possível encontrar trabalhos com a proposta de atuação entre Música e Literatura. Um deles é o artigo de Darcilia Simões (2005) sobre o projeto *Semiótica, música e ensino do português*, o qual propõe o desenvolvimento de aulas de português, mais especificamente de gramática, estrutura lexical e aquisição vocabular, a partir de letras de músicas. Ela destaca que, se a proposta é abandonar práticas gramaticais tradicionais, faz-se necessário conceber a Semiótica e a Estilística como ferramentas para a compreensão dos signos e dos significados. As letras de músicas servem como base para as aulas, pois são textos ricos em diversos aspectos funcionais da língua. Nelas podemos encontrar:

a) possibilidade de se lidar com um universo textual conhecido, propiciando assim a condução didático-pedagógica na linha da aprendizagem significativa; b) garantia de abordagem interdisciplinar imediatamente deflagrada entre literatura e música e c) oportunidade para a discussão das diferenças culturais a partir dos usos linguísticos documentados nas letras-de-música. (SIMÕES, 2005, p. 2).

Ela optou por músicas do compositor Elomar Mello³, tendo em vista que tais letras com aspectos regionais fornecem uma gama de usos linguísticos. Para a autora, a música abarca a compreensão sonora, melódica e linguística, “[...] nas letras-de-música, a iconicidade transcende o verbal uma vez que o signo-complexo letra-de-música reúne componentes de códigos distintos: o linguístico-literário e o musical” (SIMÕES, 2005, p.6). E também abriga um conjunto de signos, os quais favorecem a abordagem funcional da língua. Ela dá um exemplo de como proceder a análise da

³ Elomar Figueira Mello nasceu em Vitória da Conquista, Bahia, em 1937. Compositor, violonista e cantor. Vive na zona rural da cidade, onde se educa e tem e seus primeiros contatos com a música, que ocorrem nos cultos religiosos e escutando os cantadores, violeiros e repentistas. Formou-se em arquitetura na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em 1980 abandona a arquitetura para dedicar-se exclusivamente a música. Sua obra musical está exposta em 15 discos, a maior parte gravada nos anos 1980. Em muitos deles conta com a colaboração de outros artistas, desde a apresentação de Vinícius de Moraes (1913-1980) em *Barrancas do Rio Gavião*, como a participação direta de instrumentistas importantes como Heraldo do Monte, Paulo Moura, Arthur Moreira Lima e Jacques Morelenbaum (1954), e de músicos como Dércio Marques (1947-2012), Xangai e Geraldo Azevedo. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa560680/elomar>>. Acesso em 10/11/20.

letra de música do compositor citado. Segundo ela, primeiro separa os dados Semióticos-Pragmáticos; em seguida os dados Semânticos-gramaticais; depois as Notas Estilísticas e, por último, os dados melódicos. Sugere, ainda, a exploração de Temas Transversais.

Encontramos, também, trabalhos que fazem comparações entre música e literatura. No artigo de Tânia Carvalhal, *Literatura Comparada: a estratégia interdisciplinar* (1991), a autora destaca a proximidade entre as duas disciplinas e a necessidade de relacioná-las e compará-las. Segundo a autora, a Literatura Comparada, por exemplo, tinha um campo de atuação restrito e hoje já é possível trabalhar com outras áreas, trazendo uma visão interdisciplinar. Essa concepção de relacionar diferentes disciplinas ocorreu, primeiramente, entre as Artes. Ela ressalta que, em 1948, Calvin S. Brown já fazia a comparação das artes Música e Literatura.

A concepção é de que quando se amplia o campo de investigação, sugere-se, também, aumento de competências. O trabalho realizado com duas áreas de conhecimento demanda um esforço maior, porém traz contribuições muito mais proveitosas.

A literatura é uma área propensa a se relacionar com outras áreas de conhecimento, buscando sempre superar os muros pré-estabelecidos por cada área. No entanto, é importante, segundo Carvalhal, ter o cuidado de, na comparação de música e literatura, por exemplo, não modificar estruturas relacionadas: “Assim, o poema não se converte em sinfonia por sua simples designação como tal, continua a ser um poema, com uma estrutura que lhe é própria e jamais será exatamente a mesma da outra arte.” (CARVALHAL, 1991, p. 14). Todavia, é possível que semelhanças sejam evidenciadas e comparadas.

A autora ressalta que, comparando música e literatura, é possível perceber uma aproximação muito maior do que se imagina. Ela defende a dependência existente entre essas duas artes. Os autores lançam mão da música para conseguir expressar o inexpressável, ou seja, a música não é um suporte, mas sim um “elemento integrante e fundamental da criação literária”. (CARVALHAL, 1991, p. 15). Ela aponta que, na obra de Machado de Assis, por exemplo, a música ocupa lugar especial. O autor apropria-se intencionalmente de esquemas ou referências musicais. E em muitas passagens e textos, a música constitui conteúdo principal.

Há diversos trabalhos que corroboram esse trabalho entre música e literatura como o de Souza (2016); Silva (2018); Costa (2003); entre outros, com perspectivas

diferentes da proposta desta pesquisa, evidenciando que a temática é pertinente e que podemos sim, em sala de aula, estabelecermos esses possíveis encontros de gêneros.

2.2 Acordes: leitura, documentos oficiais e teóricos

Ao planejar um trabalho com leitura, é necessário conhecer o que dizem os documentos oficiais sobre esta prática. Para a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - a leitura aparece em um eixo que compreende práticas de linguagem entre leitor/ouvinte/espectador. Estes devem interagir com textos escritos, orais e multissemióticos. Nesse contexto, a leitura é concebida em um sentido mais abrangente, não está atrelada apenas ao texto escrito, mas reconhece que há leitura também em “imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e em som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2017, p. 72).

As habilidades (aprendizagens necessárias) de leitura são evidenciadas nos campos de atividades humanas, conforme organização da BNCC (Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo jornalístico-midiático; Campo de atuação na vida pública) para os alunos do Ensino Fundamental Anos Finais. Convém destacar aqui, o Campo artístico-literário, tendo em vista que engloba as incumbências literárias.

A BNCC orienta, dessa forma, assegurar o contato dos alunos, com as mais diversas produções artísticas e culturais, especialmente com a arte literária: “Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica.” (BRASIL, 2017, p. 156). Demanda, ainda, o desenvolvimento de práticas orais, no que diz respeito a produzir textos literários e artísticos e no que se refere a apreciar, compartilhar e incluir “a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros”. (BRASIL, 2017, p. 157).

Para os Parâmetros Comuns Curriculares - PCN - o ensino de leitura tem como propósito formar leitores competentes, assim como escritores, uma vez que a escrita pressupõe uma leitura. Esta, entendida como um processo em que implica um

leitor atuante no texto para construção da sua compreensão. Uma leitura pensada, com objetivos, estratégias adequadas e finalidades, pois

[...] formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e os outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 2001, p. 54).

Para isso, é necessário pensar em leituras variadas, com diferentes objetivos e gêneros diversificados. Por outro lado, é importante estar atento aos textos que o aluno não terá facilidade em encontrar fora da escola. Nesses casos, a escola deverá favorecer, e mesmo intensificar, o acesso a essas leituras.

É importante ressaltar que ler não significa apenas, decodificar, embora esse seja um procedimento fundamental para aquele. Ler implica compreender, prever, confirmar e rejeitar hipóteses, estabelecer relações e interpretar. Especialmente na leitura literária, é possível chegar a várias interpretações, desde que sejam coerentes com o texto, devem ser aceitas pelo professor. Nesse sentido, os PCN orientam que o trabalho com a leitura pode e deve ser realizado sob várias possibilidades, entre elas, parece pertinente destacar aqui, os projetos de leitura e as atividades sequenciadas de leitura.

Trabalhar com projetos de leitura tem algumas vantagens, entre elas, o envolvimento de muitos (alunos, professores, etc.) em torno de um objetivo comum; para tanto é necessária a flexibilização do tempo para execução e o planejamento de cada etapa, configurando, dessa forma, excelente possibilidade de trabalhar diversas habilidades: ler, escrever, ouvir e falar:

Os projetos são situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos. São situações linguisticamente significativas, em que faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em tom adequado. (BRASIL, 2001, p. 54).

Quanto às atividades sequenciadas de leitura, elas têm formato semelhante aos projetos, podendo, também, fazer parte deles. Configuram sequências planejadas

para despertar o gosto pela leitura, assim como promover estratégias que favorecem e desenvolvem o hábito da leitura. As orientações recomendam ainda que, “nas atividades sequenciadas de leitura pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse.” (BRASIL, 2001, p. 63). Eleger o poema, por exemplo, para trabalhar em sala, consente com as orientações dos PCN, uma vez que, diferentemente dos textos narrativos (romances, contos, etc.) é, geralmente, pouco acessível, tanto dentro quanto fora da escola. Por fim, expressam os motivos de “uma prática de leitura intensa” na escola, objetivando

[...] ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada; estimular o desejo de outras leituras; possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da Imaginação; permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita: escreve-se para ser lido; expandir o conhecimento a respeito da própria leitura; aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares - condição para a leitura frente e para produção de textos; possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens; informar como escrever e sugerir sobre o que escrever; ensinar a estudar; possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita; favorecer a aquisição de velocidade na leitura; favorecer a estabilização de formas ortográficas. (BRASIL, 2001, p. 54).

Significa dizer que a leitura é necessária não apenas para Língua Portuguesa, mas para todas as áreas, da mesma forma para a vida social. Se a função da escola é formar cidadãos críticos e reflexivos, é função primordial ensinar a leitura.

Em sua obra, *Estratégias de leitura* (1998), Isabel Solé aborda questões que permeiam a leitura, especialmente no âmbito escolar. Primeiro ela destaca o ato de ler, a leitura. Segundo a autora, esse ato representa a conexão entre o leitor e o texto. Para isso, é necessário um leitor com algum objetivo, que atua e reflete sobre o que está lendo. Ou seja, toda leitura denota uma finalidade. Significa, também, dizer que a interpretação dada à leitura resulta, na maioria das vezes, do objetivo dessa.

Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permanecer invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo. Assim, os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Portanto, é preciso ter claro, antes de iniciar uma leitura, quais são os objetivos que se quer alcançar com essa prática. Não basta solicitar que os alunos leiam, é preciso definir o que se pretende a partir da leitura que será feita.

Considerando a perspectiva interacionista da leitura, a autora destaca que para compor sua interpretação, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, do seu conhecimento do mundo e do seu conhecimento do texto. Ele precisa decodificar o que está escrito e utilizar estratégias para chegar ao entendimento do texto, prevendo, verificando, refutando e confirmando hipóteses.

Sob esse olhar, “o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele que o lhe interessa, em função dos seus objetivos.” (SOLÉ, 1998, p. 31). Em outras palavras, é necessário ensinar ao leitor estratégias norteadoras para o desenvolvimento da leitura. Tendo em vista que ler, a partir de cada objetivo, implica diversas habilidades, entre elas, decodificar, fazer previsões, estabelecer relações, perceber sugestões, assim como adquirir conhecimento.

A autora, ressalta também, os nexos existentes entre ler, compreender e aprender. Ela afirma que, ao continuar uma leitura, significa que o leitor está compreendendo o lido. Ou seja, ele está construindo, de maneira inconsciente, sua interpretação. A leitura demanda um esforço cognitivo de um leitor atuante, que reflete e dá sentido ao texto. Esse sentido é construído com base em seus conhecimentos prévios. Por isso, torna-se importante ativá-los antes de iniciar a leitura.

Porém, é importante evidenciar que tudo isso gira em torno dos objetivos da leitura. Eles são os norteadores das estratégias utilizadas durante o processo, assim como estabelecem o controle da compreensão. Se o leitor deixar de compreender algo durante a leitura, dependendo dos seus objetivos, ele procura um meio de superar essa dificuldade e continuar com vistas a alcançá-los. Parece simples, mas, é um processo que exige, antes de tudo, motivação.

Para isso, a leitura deverá ser coerente com os interesses do leitor e ser também uma atividade que possibilite a compreensão. Cabe, aqui, ao professor, pensar estratégias para envolver o aluno e motivá-lo. Se o jovem leitor depara-se com um texto do qual ele não possui conhecimentos indispensáveis à compreensão, provavelmente, ele se sentirá desmotivado para atuar sobre essa leitura:

Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos - conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias etc. - que permitam abordar a tarefa com garantia de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura. (SOLÉ, 1998, p. 44).

Essas considerações refletem a aprendizagem da leitura, todavia, é possível também ler para aprender. Segundo a autora, quando se compreende o que está sendo lido, a leitura propicia a aprendizagem significativa. O leitor aprende, seja preocupado em atingir seus objetivos, seja, muitas vezes, de forma inconsciente durante a leitura. Portanto, a leitura desempenha papel importante na formação humana, assim como favorece a aprendizagem. Em outras palavras, aprender a ler é também aprender a aprender e, sobretudo, aprender a desdobrar os significados da vida, humanizando-se, conforme Candido (2004).

Para Solé (1998), é imprescindível pensar o ensino da leitura, desde a fase inicial da infância, ou mesmo de adultos. É importante que se reflita sobre o que é a alfabetização, entendida, em linhas gerais, como um processo em que objetiva aprender a ler e a escrever. No entanto, a autora defende que esse processo não está restrito ao ensino da linguagem escrita. Nele, é preciso considerar, também, a linguagem oral. Ou seja, a alfabetização deve ter em sua definição aprender a falar, ler e escrever. E, nesse contexto, a decodificação exerce papel importante, uma vez que, para compreender o texto, é indispensável compreender o seu código.

Quando ainda não sabe decodificar, a criança precisa de alguém alfabetizado para lhe dizer o texto escrito. E observando o leitor, ela compreende as “regras” da leitura: onde começa, onde termina, relações com os desenhos, etc. Mas, o importante é que ela perceba o quão interessante e prazeroso é ler:

O Aprendiz de leitor possui conhecimentos pertinentes sobre a leitura - sabe que o escrito diz coisas, que ler é saber o que diz e escrever, poder dizê-los - que devem ser aproveitados, para que possa melhorá-los e torná-los ainda mais úteis. Se isso não se levar em conta, ou seja, se se trabalhar apenas o código de uma forma mais ou menos isolada, descontextualizada, não só deixamos de aproveitar esta bagagem, significativa e funcional, como contribuimos para que a ideia de leitura seja construída pela criança seja errônea: ler é dizer as letras, ou os sons, ou as palavras. (SOLÉ, 1998, p. 58).

É necessário, portanto, que lhes seja ensinado desde o início o que é ler, que é acima de tudo, atribuir sentido ao que está escrito. Decodificar é apenas um requisito nesse processo. Quanto maior for a riqueza e variação dos tipos e gêneros textuais oferecidos nessa etapa, mais envolvente essa leitura se tornará. Cabe ao professor propiciar estratégias para desenvolvê-la, possibilitando que se cumpra, ainda no Ensino Fundamental, um nível de leitura satisfatória.

Sobre o ensino de estratégias de leitura, a autora afirma que é fundamental considerá-las quando se pretende formar leitores competentes, autônomos. É essencial pensá-las não como um método fixo, mas como procedimentos, com objetivos, planejamento de ações, avaliação e mudanças que se fizerem necessárias. Essas estratégias são compreendidas como conteúdos de ensino, que se não ensinadas, não são aprendidas. Além disso, não apresentam precisão, nem são infalíveis: “O que caracteriza a mentalidade estratégica é a capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções.” (SOLE, 1998, p. 70).

A autora, considera também, que as estratégias de leitura configuram uma construção conjunta entre aluno e professor, na qual, esse propicia condições para aquele aprender a se desenvolver com autonomia, no momento adequado. E ressalta ainda que as estratégias de leitura podem e devem ser ensinadas antes, durante e depois da leitura.

Na fase anterior à leitura, a autora aponta alguns pontos importantes utilizados como estratégias de compreensão leitora. Antes de tudo é preciso pensar na adequação do texto ao público, se este tem condições de atuar sobre o texto, em que medida o professor deverá auxiliá-lo para solucionar as dificuldades encontradas no texto.

O primeiro passo é a motivação, fator essencial para a leitura. Para isso é necessário que o leitor compreenda o que vai fazer e sinta-se capaz de fazê-lo. Em outras palavras, para motivar o leitor, o texto deve ser desafiador, estimulante, novo, porém acessível.

O segundo passo é refletir sobre os objetivos da leitura pretendida. Para a autora, há diversos objetivos quando se lê um texto, ela destaca que é preciso compreender sobre alguns, mais frequentes e que portanto, devem ser apreendidos na escola: ler para obter uma informação precisa (utilizado para encontrar alguma informação ou dado específicos, como, por exemplo, a consulta de uma palavra no

dicionário); ler para seguir instruções (utilizado quando se necessita compreender regras e orientações de uso ou de atuações, como exemplo, as regras de um jogo).

É possível, também, ler para obter uma informação de caráter geral (utilizado em leitura superficial, que visa encontrar algo do nosso interesse para, a partir dela, aprofundar a leitura, que é o caso de quando se lê as manchetes de um jornal e escolhe as que lhe interessam); ler para aprender (utilizado quando o leitor pretende adquirir conhecimento, como ocorre ao ler um livro teórico); ler para revisar um escrito próprio (utilizado para refletir sobre o que foi escrito, se está compreensível a outros leitores, como ocorre quando se revisa uma redação); ler por prazer (utilizado sem cobranças, é uma leitura livre, extremamente pessoal e que geralmente está associada à leitura literária).

A autora destaca, ainda, outros objetivos: ler para comunicar um texto a um auditório (utilizado para levar mensagem a um público, como ocorre na leitura de poesia ou na leitura de um discurso); ler para praticar a leitura em voz alta (utilizado para que se compreenda as normas de pronúncia, como pausas, entonação, clareza, expressão, etc. torna-se interessante se precedida de uma leitura silenciosa); por último, ler para verificar o que se compreendeu (utilizado para expressar a compreensão do que foi lido, feito geralmente respondendo a perguntas sobre o texto lido). Todos esses objetivos devem ser ensinados na escola e devem estar bem claros antes de cada leitura, uma vez que refletem a atuação do leitor no texto e o entendimento que ele alcançará.

Além dos objetivos, é relevante ativar os conhecimentos prévios que o leitor tem sobre o texto. A partir desses conhecimentos, ele poderá construir novos e assim chegar à interpretação. Nessa etapa, o professor poderá dar informações básicas sobre o texto, do mesmo modo, abrir discussões sobre o que se sabe do texto, conduzindo-as, cuidadosamente, à temática pretendida. Aliada a essa etapa, vem a fase de sugerir previsões sobre o texto. Aqui, é possível, através dos títulos, ilustrações, etc. levantar hipóteses a respeito do que se encontrará no texto. Dessa forma, o leitor, curioso, fará a leitura para saber se suas previsões serão, ou não, comprovadas.

E para finalizar a etapa precedente à leitura, é possível, ainda, permitir que alunos/leitores formulem perguntas sobre o texto, considerando sempre, o objetivo geral da leitura. Todas essas estratégias estão bastante interligadas, de forma que em alguns momentos se misturam e isso, porém, não configura um problema, o

importante é utilizá-las, não como uma sequência rígida, mas como possibilidades de atuações.

Sobre o que ocorre durante a leitura, a autora defende a ideia de leitura compartilhada, na qual alunos e professor dividem as atribuições concernentes à proposta. Primeiro o professor age como modelo, para as tarefas que serão atribuídas aos alunos, fazendo resumos, solicitando explicações sobre dúvidas, elaborando perguntas aos alunos e fazendo previsões sobre o que será lido. E, assim, reiniciar o ciclo de leitura, resumos, esclarecimentos e previsões, função exercida agora, por um aluno, novo responsável pelo ciclo.

Todavia, a autora adverte que não deve ser, da mesma forma que as demais estratégias, uma sequência rígida. Segundo ela, “o importante é entender que, para dominar as estratégias responsáveis pela compreensão – antecipação, verificação, autoquestionamento... – não é suficiente explicá-las; é preciso colocá-las em prática, compreendendo sua utilidade.” (SOLÉ, 1998, p. 119 - 120). São atividades que visam conceder ao aluno, a atribuição da leitura, para que ele possa em situações posteriores, especialmente em sua leitura individual, saber fazer uso.

Para depois da leitura, a autora aborda primeiro a respeito da identificação da ideia principal, concebida como um conjunto em que leva em conta a intenção do autor, os objetivos do leitor e o seu conhecimento de mundo. Ela defende que é importante ensinar a diferenciar o tema da ideia principal, esta pode não coincidir com a intenção do autor, muito frequente em leitores mais jovens, que costumam perceber ideias principais, apreendidas do que chamou sua atenção no texto. Essa discrepância entre a ideia principal percebida pelo adulto e pelo jovem, deve-se a diversos fatores, entre eles, o fato de o jovem ter menor conhecimento de mundo diante do texto. Ciente dessa concepção, o professor deve atuar, de forma estratégica, para ajudá-lo.

Ao compreender a ideia principal, o aluno adquire ferramentas para composição do resumo. Para isso é fundamental que o professor ensine a fazê-lo, mostre quais procedimentos são necessários para chegar a essa composição.

Resumir um texto, não é tarefa tão simples, será aprendida à medida em que é praticada; e nem é de se esperar que todos encontrem a mesma ideia principal, há que se considerar as ideias principais encontradas pelos leitores:

Como tanto a designação do tema de um texto, quanto a identificação de suas ideias e a elaboração de um resumo sobre o texto possuem caráter idiossincrático, é importante poder esperar - e aceitar - diversas respostas dos alunos quando se deparam com cada uma destas tarefas. Isso não significa que “vale tudo”, mas que é preciso trabalhar - e avaliar - a coerência e justificação das respostas antes que sua exatidão - ou sua identidade com uma resposta previamente elaborada. (SOLÉ, 1998, p. 145).

É importante ressaltar nesse contexto, que o professor ensine o aluno a resumir, em outras palavras, ensine-o a encontrar o tema, as ideias principais, as relações entre elas, observar os objetivos propostos para a leitura e considere os seus conhecimentos prévios, e, ainda, a capacidade dos alunos na execução da tarefa.

Além disso, Solé (1998), evidencia o cuidado com perguntas que não contribuem para a compreensão do texto, ao contrário, levam o aluno somente, a buscar a resposta escrita no texto, sem que, para isso necessite alguma reflexão. É necessário portanto, pensar em perguntas que tragam reflexão ao que está no entorno do texto, nas relações e reflexões, ou seja, atentar a perguntas que o faz pensar além do texto.

No que diz respeito à avaliação, a autora considera que todos os três tipos (avaliação inicial, somativa e formativa) são concebíveis, que se complementam, de acordo com o objetivo do professor. Porém, para avaliar a leitura, principalmente quando esta foi planejada, deve-se pensar em avaliação formativa, a qual considera o desenvolvimento do aluno no processo. As estratégias de leitura são em si mesmas coerentes com a avaliação formativa, uma vez que possuem objetivos claros; atuam com sequências didáticas que requerem ações compartilhadas entre professor e aluno, permitindo, assim, acompanhar o desenvolvimento dos alunos; da mesma forma, permitem a observação mais próxima e direcionada a alguns alunos.

Por fim, ela destaca que devemos atentar para alguns critérios nessa avaliação: a atitude emocional do leitor face ao texto; a coerência dos objetivos com a leitura; a condição do aluno em buscar informações necessárias à leitura; o desenvolvimento na construção do sentido; de que forma o leitor supera as dificuldades para a compreensão; e a expressão oral. O importante, segundo ela, é planejar situações de ensino que forneçam dados

[...] para avaliar os alunos, durante o seu processo, averiguando se falham ou se obtêm sucesso, além de verificar em que e tentando inferir o porquê. Mas também para avaliar a própria intervenção, o

ensino, para ajustá-lo progressivamente, para adaptá-lo, modificá-lo e enriquecê-lo. Este - e não o outro - é o sentido global da avaliação do ensino da leitura. (SOLE, 1998, p. 170).

Portanto, cabe ao professor, planejar e refletir suas práticas, criando estratégias, não seguindo uma sequência rígida, mas pensando em cada etapa, adequando-as a sua turma. A ele cabe também avaliar, não momentos específicos, mas o processo como o todo, incluindo suas atuações, onde e como deve melhorar para ajudar ao aluno a desenvolver sua competência leitora. Os ensinamentos de Solé (1998) contribuíram para a produção de estratégias de leituras de poemas no decorrer da aplicação do projeto de intervenção que teve como meta a integração com a música.

Kleiman (2004), em sua obra *Leitura: ensino e pesquisa*, descreve a leitura como um processo complexo. Para ela, antes de ensinar leitura, é fundamental para o professor, compreender esse processo. Por isso, a autora evidencia algumas reações importantes que ocorrem com o leitor proficiente no momento da leitura.

Para ela, quando o assunto é familiar, esse leitor, lê com bastante rapidez, em torno de 200 palavras por minuto; os olhos se movimentam fazendo interrupções, ou seja, fazem pausas, conforme a dificuldade da leitura e essas pausas são comandadas pela visão periférica, e, muitas vezes retorna para reler algum ponto.

De acordo com a autora, foi percebido também que na fase adulta, o leitor proficiente não emite sons vocais enquanto lê, ou seja, realiza apenas a leitura silenciosa; quando faz a leitura em voz alta, nota-se que os olhos leem muito mais rápido que a emissão vocálica, ou seja, há um retardo na vocalização das palavras, porém, os olhos já leram bem mais adiante, se retirar o texto repentinamente, da mão do leitor, ele consegue dizer ainda em torno de seis palavras.

Após quatro anos de escolarização, o leitor apresenta comportamento similar ao de um leitor proficiente; após fazer a decodificação, a palavra ou a letra é transformada em imagem, sonora ou visual, durante a junção das sílabas para formação da palavra; e, por fim, ela aponta que a criança utiliza muito a memória imediata nessa fase de aprendizagem.

Essa memória imediata guarda em torno de sete unidades significativas, sejam letras, palavras ou frases. O que não representar material significativo para o leitor, será esquecido imediatamente, caso contrário, passará para a memória profunda, onde fica guardado o conhecimento. Kleiman (2004), destaca ainda que ao

ler sobre um assunto, a memória entra em estado de alerta à espera de mais material sobre o assunto, ou seja, o que foi lido estará mais acessível que os demais conhecimentos presentes na memória profunda; para isso é usada a memória intermediária.

Portanto, fica evidente que o professor precisa compreender a complexidade do processo de leitura para, só então, atuar de maneira eficaz em suas práticas de leitura. Essa complexidade é abordada por Vincent Jouve (2002), em sua obra *A leitura*, quando afirma que esta é uma atividade complexa e, com base em Gilles Thérin (1990), compreende um processo com cinco dimensões: *um processo neurológico* (requer o funcionamento com o cérebro e do aparelho visual – pode-se acrescentar aqui a leitura tátil, em pessoas com deficiência visual, realizada com a ponta do dedo, de qualquer forma, também constitui um processo neurológico – que implica uma decodificação e comporta uma série de ações e implicações, conforme vimos também em Kleiman (2004)); *um processo cognitivo* (exige uma competência para chegar ao significado, o leitor precisa encadear os fatos, mesmo que em alguns momentos, ele precise se deter em alguns pontos para alcançar a compreensão); *um processo afetivo* (demanda a afetividade do leitor para com o texto lido, estabelece uma relação de identificação e emoção, fator crucial em qualquer leitura); *um processo argumentativo* (o texto tenta convencer o leitor, busca fazê-lo acreditar e aceitar o que está escrito, podendo inclusive modificar seu comportamento); *um processo simbólico* (o sentido é alcançado tendo em conta as relações histórico-sociais do leitor, em outros termos, seu contexto cultural).

Jouve (2002), destaca que a leitura é uma comunicação diferida, ou seja, o leitor, geralmente, está distante do autor, seja no tempo ou no espaço. No caso da leitura literária, o texto possibilita diversas interpretações, pois é lido em contextos histórico-sociais diferentes e por leitores com bagagens culturais diferentes. Porém, não significa que se pode chegar a quaisquer interpretações, existem critérios de validação: coerência interna (considerar toda a estrutura textual) e coerência externa (dados biográficos, históricos, etc.) e ainda identificar com clareza as intenções do autor, as sugestões, pistas dadas por ele.

Com base nesses pressupostos, que leitura deve ser feita no texto? Uma leitura despreziosa, inocente, linear ou uma leitura detalhada, crítica? Primeiramente, é necessário pensar no contexto em que o texto foi produzido, para que possa ser compreendido o seu significado. É indispensável ao prazer do texto,

realizar uma leitura inocente, linear. Essa é a primeira leitura, todavia, é igualmente imprescindível realizar a releitura, pois é ela que fornece subsídios necessários à interpretação:

Se a leitura linear é a mais respeitosa das regras do jogo, não é necessariamente a mais interessante. A sucessão não é a única dimensão da narrativa: o texto não é somente uma “superfície”, mas também um “volume” do qual certas conexões só se percebem na segunda leitura. Daí a pensar que a releitura é a prática mais apropriada à complexidade dos textos literários só falta um passo. (JOUVE, 2002, p. 29).

Em outras palavras, é importante ler por prazer, linearmente, no entanto, reler é fundamental para uma efetiva compreensão da leitura.

Quanto ao leitor, o receptor do texto, o autor aponta para as diversas possibilidades de pensá-lo. Cada texto presume um tipo de leitor, ou narratário. Com base na linguagem, no tipo de informação do texto, é possível pensar em linhas gerais quem será o narratário daquele texto, uma vez que isso vai influenciar diretamente na idade, na formação, no interesse por determinado texto.

O leitor pode assumir o aspecto de uma figura virtual, para o qual o discurso textual se dirige, ou um aspecto de um indivíduo concreto, vivo, fora do texto. Apoiado em Genette (1972), Jouve (2002), distingue o narratário intradieгético (dentro do mundo da história, um personagem leitor) e o narratário extradieгético (fora desse mundo, uma figura abstrata). A partir da narrativa, é possível identificar três tipos de narratário: o “narratário-personagem” (coincide com o intradieгético de Genette); o “narratário interpelado” (leitor evocado pela narrativa); e o “narratário oculto” (não é definido, porém, o narrador demonstra saber sobre seus conhecimentos, por isso aparenta estar presente no texto).

Muitos autores apontam várias facetas para o leitor, algumas vezes confusas, no entanto, não é suficiente delinear o narratário, é importante pensar no leitor:

Se se quer estudar a leitura, a perspectiva é de fato muito diferente: o sistema narrativo, longe de ser percebido como autônomo, deve ser analisado em relação ao leitor. Assim, não basta identificar e descrever o narratário: é preciso se perguntar como o leitor reage a esse papel que o texto lhe propõe. (JOUVE, 2002, p. 47).

Segundo Jouve (2002), por mais que se tente definir o leitor presumido pelo texto, o fato, é que não existe leitor real, mas sim um possível leitor, idealizado pelo autor para desenvolver seu texto. Quando a leitura é realizada, temos um leitor real, um indivíduo, que reage ao texto, definido como um sujeito biopsicológico, ou seja, com atitudes psicológicas e pulsionais inerentes a todo indivíduo, passível de ter analisada sua experiência com a leitura.

No entanto, é possível saber como se lê. A leitura pressupõe a interação texto-leitor. Este, precisa, em muitos casos, a partir da sua imaginação, completar lacunas encontradas no texto, lacunas propositais, criadas pelo autor, em situações de descrições, em ausência de ações, mas que podem ser preenchidas com base nos indícios, pela compreensão do leitor. O preenchimento do texto ocorre com a verossimilhança, a sequência de ações, a lógica simbólica e a significação geral do texto.

A recepção da leitura está amparada em trechos que evidenciam a ideia principal do texto (pontos de certeza) e em trechos enigmáticos, que precisam ser desvendados (pontos de incerteza). Em outras palavras, a leitura se realiza em parte pelo que está escrito e proposto no texto, e, em parte pelo que o leitor compreende, assim ela se completa.

Para Jouve (2002), essa recepção é programada pelo texto através do pacto de leitura, que compreende o *incipit* (são as linhas iniciais do texto que servem como indicadores para o tipo de narrativa, como deve ser lida e o que será encontrado nela) e o peritexto (partes que orientam a leitura, como prefácios e introduções):

Enfim, ao longo do texto inteiro, o pacto de leitura está determinado pela submissão da obra a certo número de normas, mais ou menos evidentes, que vão codificar a recepção. Todo texto, de fato, inscreve-se numa linguagem, numa poética e num estilo, que são, para o leitor, sinais em seu trabalho de deciframento. (JOUVE, 2002, p. 69).

Jouve destaca, ainda, a importância de identificar as isotopias (quando signos textuais apontam para o mesmo lugar) no texto como forma de apreender a coerência textual. São sugestões do texto que devem ser percebidas pelo leitor.

Além disso, o leitor detém dois reflexos básicos: a antecipação e a simplificação. Por um lado, ele levanta hipóteses sobre o texto, ou seja, utiliza o reflexo da antecipação. Por outro, há uma tendência natural no leitor em simplificar o que está complexo, quanto maior a complexidade de um texto, mais o leitor tentará simplificá-

lo, isto é, utiliza o reflexo da simplificação. Em outros termos, ao construir uma hipótese sobre o que será lido, ele antecipa e, simplifica o texto.

A competência do leitor possui algumas implicações. Ele precisa conhecer o código do texto, além disso, precisa saber fazer as correferências, dêiticas, anafóricas, e ainda selecionar as significações conforme o contexto. Por fim, o leitor recorre aos acontecimentos da sua vida cotidiana para compreender o que está lendo no texto. Por essa razão, o leitor mais experiente já consegue prever o que será encontrado no texto, baseado em suas leituras anteriores.

E afinal, o que se lê em um texto? Jouve (2002), mostra a preocupação existente desde a Antiguidade, em pensar sobre orientar as práticas de leitura, sobre o que se deve atentar ao ler um texto. Foi a partir da Idade Média que se chegou à primeira estrutura de interpretação de um texto. Com base na leitura da Bíblia, foi estabelecido que os textos sagrados deveriam ser lidos pensando em quatro níveis de sentido: o literal, o alegórico, o tropológico e o analógico. Esse modo de interpretar foi aceito também para interpretar os textos literários.

Sabemos que os textos podem revelar uma diversidade de interpretações. Há textos que podem ser interpretados inúmeras vezes e outros que expressam interpretações limitadas, porém, mesmo que aceitáveis, nem todas as interpretações apresentam uma real importância. Para alcançar uma interpretação coerente é necessário pensar e analisar as partes do texto que fazem sentido no todo, isto é, “cada elemento do texto deve ser interpretado em razão do todo. Em última análise, é sempre possível relacionar a obra com uma intenção, uma origem, que garante a unidade do sentido”. (JOUVE, 2002, p. 93).

Para Jouve (2002), é possível, então, considerar uma leitura centrípeta, ou seja, numa interpretação voltada para um sentido unitário. Já a leitura centrífuga, caminha na direção oposta, buscando as oposições e as contradições do texto, desconstruindo-o. Corresponde a uma leitura atenta e minuciosa que dá sentido a cada elemento do texto. O importante é que o leitor compreenda que de maneira, centrípeta ou centrífuga, a leitura é sempre passível de outra interpretação.

No que diz respeito às sensações e emoções vividas na leitura, o autor destaca alguns aspectos. Em um primeiro momento, a leitura provoca uma sensação de libertação, ou seja, de afastamento do mundo real, assim como uma sensação de preenchimento, criação de um mundo imaginário. Ao mesmo tempo em que liberta da

realidade vivida, permite ao leitor modificar, a partir do texto, sua compreensão do mundo. Nesse sentido,

[...] ler, pois, é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido de ficção. (JOUVE, 2002, p. 109).

Nessa leitura é possível interiorizar um “eu” que não é do leitor. A mente assume, ideias do outro, que está no texto. No entanto, essa participação do leitor no texto nem sempre é idêntica. Geralmente está ligada à distância histórica entre o leitor e a obra. Se se trata de uma obra contemporânea ao leitor, ele pode efetuar, de fato, uma leitura participativa.

Porém, quando se trata de uma obra antiga, distante da sua realidade, o leitor precisa compreender todo contexto histórico e desse modo, acaba por efetuar uma leitura contemplativa: “Assim, há “participação” quando o leitor transcende a posição limitada que ele tem na vida cotidiana, e “contemplação” quando chega a uma visão de mundo que não é a de seu universo cultural.” (JOUVE, 2002, p. 111).

Nesse contexto ocorre dois processos importantes com o leitor: em alguns momentos ele complementa as lacunas encontradas no texto com suas representações pessoais, ou seja, implica-se no texto. Em outros momentos, ele precisa se distanciar delas, uma vez anuladas pelo texto para se observar atuando na leitura. “É essa oscilação constante entre implicação e observação que torna a leitura um acontecimento vivido.” (JOUVE, 2002, p. 114). Além disso, a leitura, quando desperta o imaginário do leitor adulto, tem o poder de provocar nesse, um retorno ao passado.

Em termos de energia psíquica, a situação do sujeito que lê aparenta-se com a do sonhador. A leitura, como o sono, fundamenta-se na imobilidade relativa, uma vigilância restrita (inexistente para aquele que dorme) e uma suspensão do papel de ator em favor do de receptor. O leitor, colocado assim numa situação econômica parecida com a do sonhador, deixa suas excitações psíquicas se engajarem em um início de “regrediência”. (JOUVE, 2002, p. 115).

O autor define a regrediência apoiado em Christian Metz (1984), que a concebe como excitações mentais originadas no inconsciente que acabam em projeções de imagens mentais. Na leitura, a regrediência, de maneira mais sutil, está vinculada às provocações do texto escrito. Quando retorna, o leitor está, de alguma

maneira, revivendo suas ingênuas e agradáveis fantasias e sensações infantis. Configura dessa forma, um reencontro prazeroso de si mesmo, muitas vezes esquecido, vivido no momento da leitura.

Um último aspecto a ser abordado pelo autor diz respeito ao impacto que a leitura provoca no leitor. Alguns textos influenciam ativamente e imediatamente sobre suas atitudes, outros apresentam caráter lúdico. Mesmo com aspecto lúdico, podem, ainda que implicitamente, denotar instruções e intenções de convencimento. Significa dizer que mais ou menos explícita, a leitura nunca é banal, sempre trará uma reflexão, um propósito para o leitor.

Esses efeitos do texto podem ser analisados em nível global (provocado a um público e reflete a dimensão cultural) ou individual (provocado em um sujeito). Pensando no global, ela assume três concepções. O texto pode transmitir valores e normas; pode ratificar novos valores; ou ainda, romper com os valores tradicionais, especialmente no campo estético.

Por outro lado, o impacto provocado no sujeito considera, conforme visto, o efeito da obra e a recepção do leitor. Com base em Iser (1985), Jouve (2002), distingue dois polos na obra literária: o artístico (que diz respeito ao texto produzido pelo autor) e o estético (que diz respeito à efetivação realizada pelo leitor). Significa, então, que a leitura se realiza tanto pelo que se lê no texto escrito, como pelo que cada leitor exerce sobre o texto:

A perspectiva que me é imposta é, pois, um “efeito” da obra que depende de seu polo “artístico”. É somente num segundo momento que poderei concretizar o polo “estético” da narrativa reagindo pessoalmente a esse olhar que me é imposto sobre as coisas: posso ou não o achar legítimo, me deixar a convencer por ele ou, ao contrário, desconfiar dele. Seja como for, não se trata mais então do “efeito” produzido pelo texto, mas de minha “recepção” desse último. (JOUVE, 2002, p. 127).

O leitor chegará, a partir de sua atuação com o texto, ao sentido e à significação. Apesar de ser comum usá-los como sinônimos, aqui, esses termos são vistos com conceitos diferentes. Sentido refere-se à compreensão básica do texto, e significação à reação do leitor face a essa compreensão.

O autor destaca que, algumas vezes, a absorção do texto lido, a significação, pode impactar atitudes reais nos leitores, levando-os a cometer crimes ou suicídios. No entanto, o que se busca na leitura, na maioria das vezes, é a confirmação de si. É

possível que um leitor com tal intenção, ao se defrontar com um texto sem essa identificação, possa rejeitar a leitura. Contudo, as leituras inquietantes são as que trazem verdadeira significação.

Por fim, o autor ressalta que se deixar influenciar pelo texto deve ser visto com cautela. Em alguns contextos, sobretudo nas narrativas em primeira pessoa, o leitor pode ser influenciado pelo discurso textual e revelar uma alienação. É necessário, portanto, ter um distanciamento crítico em relação à leitura. Ele chama a atenção, ainda, para alguns cuidados que se deve ter ao fazer a análise da leitura: atentar ao subjetivismo, ao historicismo e às generalidades e abstrações: “Em suma, tal como a crítica, a teoria da leitura deve enfrentar dois perigos opostos: ser muito vasta ou muito restrita. Nos dois casos, perde seu objeto: a especificidade da obra.” (JOUVE, 2002, p. 144).

2.3 O tom da leitura literária

Todorov (2010), em sua obra *A literatura em perigo*, aborda questões sobre o ensino da literatura. Segundo o autor, a incoerência começa, muitas vezes, pelos documentos oficiais, que, ao invés de pensar em um estudo que busque o sentido, reduzem o ensino da literatura ao ensino da crítica literária e sua historiografia. Ele destaca que esse ensino voltado às estruturas literárias é adotado nas escolas, muitas vezes por ser mais prático, por facilitar a avaliação objetiva, como uma disciplina exata e não, humana.

Contrariamente às instruções oficiais (pelo menos as mais antigas), o professor deve considerar principalmente as significações presentes no texto. Isso não quer dizer que as contribuições dos estudos literários não tenham importância, mas que não devam se sobrepor ao sentido do texto. Uma obra literária é lida para refletir a existência humana, se confrontar com os personagens, enfim, se reconhecer:

Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. (TODOROV, 2010, p. 32-33).

Convém acrescentar aqui, que atualmente, os documentos oficiais do nosso país orientam para práticas diferentes das citadas, porém, muitos professores mantêm atuações “tradicionais” pelo fato de ter aprendido nas universidades, ao invés de refletir e rejeitar esse mecanicismo literário, reproduzem em sala de aula. Esse ensino fadado a conceitos, não objetiva, claramente, motivar leitores literários.

Ocorre que segundo o autor, em reação ao estruturalismo, o texto literário passou a ser visto, em fase seguinte, como algo sem relação com o mundo; reduzindo, dessa forma, o interesse pelos estudos literários em nível superior. Todavia, o autor destaca que as estruturas literárias devem sim ser ensinadas, porém, em nível adequado. Quando se pretende formar especialistas em literatura, deve-se aprofundar em estudos literários, quando se pretende formar leitores, deve-se ensinar a significação.

Logo após essa fase estruturalista, a literatura é absorvida pela fase niilista (negação da condição humana) sem rejeitar a formalista. E ainda pela *solipsista* (a literatura como espaço para o autor falar de si, das mais íntimas e irrelevantes ações). *Nilismo* e *solipsismo*, de certa forma, concordam com o formalismo, uma vez que negam e depreciam o mundo partilhado pelos outros.

A concepção de que a literatura não possui ligação com o mundo tem sua explicação a partir do contexto histórico da arte. Em um primeiro momento, a poesia era vista, para uns, como uma reprodução da natureza, para outros, tinha o encargo de agradar e educar. Depois, ela tem a necessidade de expressar o belo, sendo esse o maior objetivo de toda a arte. O criador (autor) das obras, que até então era visto como deus, passa a ser esquecido e o foco vai para o receptor que só nutria interesse em apreciar o belo. Dessa forma, os autores se contentam em ficar apenas a serviço da estética: “Uma vez adotada a nova perspectiva, o adjetivo “belo” não será mais indispensável, e a expressão se tornará um pleonasma, já que a “arte” passa a ser definida como aspiração ao belo.” (TODOROV, 2010, p. 51).

A mudança dessa concepção ocorre quando todos passam a ter acesso à arte. Acompanhando o movimento das Luzes, ela é entendida como uma forma de entendimento do mundo. A poesia, assim, dotada de sentidos, precisava ser percebida em coerência com o mundo, com a realidade. O belo então não é mais o objetivo, faz parte do conjunto que envolve a arte, ou seja,

O belo não pode ser estabelecido objetivamente, uma vez que provém de um juízo de gosto e reside portanto, na subjetividade dos leitores ou espectadores; mas ele pode ser reconhecido pela harmonia dos elementos da obra e tornar-se objeto de consenso. (TODOROV, 2010, p. 59).

A literatura nesse contexto representa o mundo, ao mesmo tempo que cria um mundo. Isso só é possível graças à verossimilhança, que permite a criação de um mundo paralelo, desprendido de normas, porém, envolve questões e valores reais. Visão confirmada pelo Romantismo, que ainda esclarece sobre a verdade da arte não ser a mesma verdade da ciência, ou seja, a arte e a literatura têm a sua verdade, que se manifesta e se revela em conexão com o mundo. A beleza configura sob essa perspectiva, a sua verdade.

No início do século XX, com o surgimento dos movimentos de vanguarda, surge, porém, uma nova concepção de literatura, fragilizada pela retomada de ideias dos séculos anteriores, ela sofre uma ruptura. Em um extremo, a literatura de massa, com fins lucrativos, desprezado pela crítica; e no outro, a literatura de elite, com qualidade aprovada pela crítica, circulante entre profissionais do ramo da literatura. Convém mencionar que essa divisão demanda algumas reflexões. A primeira diz respeito à rejeição da obra pelo simples fato de ter sido considerada um “*best seller*” (termo atual utilizado para se referir a essas obras) sem que seja analisada; a segunda questiona o valor que muitas vezes é negado a obras contemporâneas, mas em período posterior é legitimado.

A literatura ficou ainda a serviço de objetivos políticos, que pretendia demonstrar um mundo utópico, com vistas a maquiagem o mundo real destruído após guerras. Para reprimir essa criação ideológica, ressurgiu a defesa de que a arte não estabelece relação com o mundo comum e dessa forma, aniquila-se a concepção de que a literatura é uma forma de adquirir conhecimento:

Tudo se passa como se a recusa em ver a arte e a literatura subjugadas à ideologia acarretasse necessariamente a ruptura definitiva entre a literatura e o pensamento; como se a rejeição da teoria das teorias marxistas do “reflexo” exigisse o desaparecimento de toda relação entre a obra e o mundo. (TODOROV, 2010, p. 70).

O reflexo dessas ideias reducionistas aparece na sociedade atual, porém restrita e com forte defesa em alguns países europeus. Não reflete, portanto, a visão geral sobre a arte e a literatura.

Apesar das diferentes concepções sobre a literatura, o autor destaca que ela é dotada de um poder que extrapola os limites do texto. Configura um meio de trazer conforto, ao mesmo tempo de confrontar, de fazer refletir sobre nós, de perceber o mundo que nos envolve, de nos reencontrar nas obras lidas e até mesmo de nos modificar. Como foi dito, o texto literário traz uma verdade, que não é a da ciência, e ela não tem como objetivo final instruir, mas principalmente fazer-nos pensar a nossa existência, as nossas relações e assim tornar maior a compreensão do outro e por consequência, de nós mesmos. Quando descobrirmos que a leitura literária nos dá algo além do saber e da verdade apregoada pela ciência, teremos compreendido o seu sentido maior que é a difusão do amor, “forma suprema da ligação humana.” (TODOROV, 2010, p. 70).

Para o autor, todas as leituras são válidas, sejam as populares, sejam as de elite, de alguma forma, o que vale é iniciar nesse universo literário. Jovens leitores, provavelmente, terão interesse em leituras mais simples, uma vez envolvidos, se importarão em leituras mais complexas.

A leitura literária deve ser um fim e não um meio para estudos estruturais, sem nexos com o mundo. No contexto escolar, a literatura não deve perder sua finalidade de remeter à reflexão da condição humana. O que importa quando nos predispomos à leitura literária é alcançar o sentido. Importa, da mesma forma, estabelecer relações com outros textos, com o contexto histórico-social da obra, e, principalmente se deleitar. Significa dizer que não se pretende formar especialistas na escola, mas conhecedores da condição humana, leitores reflexivos, ativos, não importa a área que ele vai atuar no futuro. O conhecimento adquirido com as leituras literárias é universal, pois refere-se fundamentalmente à essência humana. “A nós, adultos, nos cabe transmitir às novas gerações essa herança frágil, essas palavras que ajudam a viver melhor.” (TODOROV, 2010, p. 94).

Jouve (2012) em sua obra, *Por que estudar literatura?* também levanta algumas discussões sobre legitimidades em torno da literatura. Primeiro, se a literatura está inserida no campo da arte, é fundamental pensar sobre o que é a arte. Ela sempre existiu, porém, sua definição universal nunca ficou assentada, está ligada ao que é considerado, ou aceito em cada época. Para as obras de arte, o autor propõe que sejam concebidas como “objetos não utilitários, que exprimem alguma coisa e aos quais é reconhecido um valor”. (JOUVE, 2012, p. 21).

A literatura, incluída na arte, também recebeu várias concepções ao longo do tempo. Derivada do latim, a partir de *littera* (letra), *litteratura*, significou no século XV, “cultura”, cultura do letrado, que representava então ter conhecimento. Chegando mesmo a referir-se ao “grupo de pessoas de letras”, sempre aliada a ideia de elite e aristocracia. A partir do século XVIII, o foco da elite passa a ser as obras e não pessoas. No século XIX, o termo literatura, representa, as obras de caráter estético.

Para explicar o conceito de texto estético, o autor cita Genette (2004) que considera o texto literário em duas categorias: os que obedecem às convenções e os que são vistos como belos. Assim, Jouve (2012) confirma a existência de textos de vertente constitutiva (que atendem às normas de determinado gênero) e de vertente condicional (não é originalmente literário, mas assume identidade literária por apreciação estética subjetiva).

O texto literário tem, segundo o autor, como principal característica o uso da função poética da linguagem, ou seja, o uso das figuras, da sonoridade, dos recursos e dos efeitos. Trata-se da forma, portanto. Todavia, a forma não é mais importante que o conteúdo. Os textos que permanecem sendo lidos até os dias atuais, tidos como “clássicos” não o são pela forma, mas pelo conteúdo. Superam a tradução e alguns são reescritos para uma versão infanto-juvenil e ainda sim, quando bem escritos (essa é outra discussão), são apreciados, o que permite inferir então que a qualidade artística supera o caráter formal. Na tradução, por exemplo, o que permanece são as estruturas globais do texto, uma vez que necessários para alcançar o sentido.

Não significa dizer, no entanto, que a forma não é importante na obra literária, ela desempenha sim, papel relevante na apreciação de um texto: “A forma desempenha um papel, justamente o papel de suscitar prazer. Mas essa função da escrita não tem a mesma importância nas diferentes etapas da vida de um texto”. (JOUVE, 2012, p. 45).

Esse prazer provocado pela obra torna-se relevante na publicação da obra, uma vez que é através da escrita que estabelecemos o primeiro contato com o texto, se não houver o prazer imediato, há o risco de rejeição. Assim, a forma desempenha papel importante, indispensável para conquistar o leitor.

O prazer encontrado na estética é o fator motivador para continuar interessado na leitura. Podemos deduzir então, que todas as obras são pensadas, segundo critérios da época, para agradar esteticamente, no momento de suas publicações, isso inclui as que continuam a encantar nos dias atuais. Resta-nos saber

o que as fazem permanecer atraentes atualmente, se foram criadas para atrair em determinada época, com padrões tão distintos.

Uma obra de arte é justamente um objeto que continua a prender a atenção, mas isso não (obrigatoriamente) por causa de sua “beleza”: quase sempre, é o contrário: é porque ela possui outras propriedades, para além de suas qualidades formais. O que atrai, o que fascina no texto literário é sempre algo de mais fundamental que essa ou aquela virtude da escrita. (JOUVE, 2012, p. 47).

Dessa forma, é possível inferir que se as obras continuam interessando e, apesar de corresponder às formas aceitas no momento da sua produção, significa que outros aspectos são relevantes, se pensarmos em nomes de nossa Literatura Brasileira, como José de Alencar e Machado de Assis, que continuam sendo lidos. Então podemos concluir que foram importantes esteticamente, senão não teriam permanecido significativas, porém, além da forma, houve também o interesse pelo conteúdo. Em outras palavras, a estética é relevante, na origem, mas o conteúdo é o que as fazem permanecer na contemporaneidade:

Em suma, nos estudos literários, a não separação fundo/forma é sempre feita em proveito do fundo. Se ler uma obra contemporânea é, de início (pela força das coisas) perguntar em que ela nos agrada, receber uma obra do passado (no sentido amplo de obra sancionada pela posteridade) é se interrogar sobre o que ela significa. (JOUVE, 2012, p. 49-50).

Segundo o autor, a significação encontrada nos textos literários é portadora de um valor que os diferencia das outras obras de arte. Para falar sobre sentido, é necessário primeiro compreender o que ele significa nesse contexto literário. Apoiado em Umberto Eco (1992) o autor aponta os três tipos de sentido: o sentido pretendido pelo autor; o sentido manifestado pelo texto e sentido captado pelo leitor.

O sentido pretendido diz respeito à busca da pretensão do autor no texto, assim como, buscar na obra, traços característicos do autor, ou seja, a interpretação estaria confinada ao projeto da obra, à intenção do autor e não propriamente ao que o texto revela; nesse sentido seria imprescindível conhecer o contexto da produção da obra para chegar à interpretação. É fato que algumas obras demandam essa contextualização, porém nem sempre (nem agradável), seria possível dar conta desse

conhecimento no momento da leitura. Nesse aspecto, a leitura por prazer, perderia o deleite, ou se tornaria incompreensível.

O sentido captado pelo leitor remete à percepção desse, o que ele, a partir de seu conhecimento, de outras leituras, percebe no texto, no entanto, não significa que o texto em si não tenha sentido e que, da mesma forma, esse depende unicamente da interpretação do leitor. É importante a percepção do leitor, porém, de alguma forma o texto tem uma significação, ainda que no campo denotativo, ele está lá expressando alguma mensagem.

É claro que para chegar à interpretação de um texto literário, faz-se necessário compreender o conotativo, o implícito, que é percebido a partir do sentido original das palavras: “Quando interpretamos um texto, falamos sempre de algo que preexiste a nossa interpretação e que nos é dado através do sentido literal.” (JOUVE, 2012, p. 65). Nada é aleatório em um texto, tudo tem uma função interpretativa. Isso permite-nos inferir que quanto menor o texto, como é o caso dos poemas, mais difícil de chegar à interpretação, justamente pela falta de elementos literais que dão a base para a conotação. Significa dizer então que, a compreensão do texto não depende diretamente nem do sentido pretendido pelo autor, nem do percebido pelo leitor.

O sentido manifestado pelo texto refere-se ao sentido que ele apresenta. É a expressão do texto, a partir da intenção do autor, ou seja, como ele de fato, está escrito e compreendido: “O interesse de um texto, então, não resulta daquilo que seu autor quis significar, mas daquilo que é *objetivamente* significado.” (JOUVE, 2012, p. 71, grifos do autor). Esse é certamente, o sentido que interessa à leitura literária, a compreensão do objetivo, identificado a partir da sua representação real, assim como da sua conotação. Portanto, alcançar a significação de um texto literário, não corresponde a uma tarefa fácil. Por isso, o autor sugere a reflexão sobre o processo de criação.

Para entender esse processo é importante primeiramente, pensar na finalidade da obra. O texto literário, diferente dos outros tipos, não é feito com o objetivo de expor informações claras ao leitor. Ao contrário, ele é feito para ser descoberto durante a leitura. E o que o leitor compreende, não é rigorosamente, o que o autor pretendia expressar. Por outro lado, a obra de arte dispõe de uma característica relevante, ela transcende o controle do seu criador, ou seja, não é possível delimitar a significação de uma obra artística:

A consequência dessa característica dupla (a ausência de finalidade claramente estabelecida, o caráter em parte não dominável da criação) é que o objeto de arte dá testemunho de uma liberdade na expressão que não encontramos em nenhum outro lugar. (JOUVE, 2012, p. 49-50).

Segundo o autor, é fundamental então, refletir sobre essa significação. Considerando que o texto literário, assim como toda obra artística, ultrapassa os limites da sua criação, ele é então dotado de diversas possibilidades interpretativas, podendo ser ressignificadas em diversa épocas. Outra característica é que o texto literário não é totalmente explicado, algumas ideias só serão compreendidas posteriormente, num primeiro momento, serão apenas sentidas, até que surjam meios para elucidá-las. Por outro lado, o texto literário tem uma peculiaridade marcante que é a de revelar comportamentos humanos. Por fim, é possível destacar ainda que a forma do texto literário constitui papel relevante na sua concepção, tendo em vista que o conteúdo passa pela forma para compor o sentido.

Nesse contexto, é pertinente ainda compreender que, segundo o autor, a emoção constitui fator relevante na afetividade artística. Ela colabora com a significação e pode ser vista sob dois aspectos: a emoção manifesta (descrita na obra, ou seja, percebida e vivida pelos personagens) e a emoção sentida (suscitada no leitor, pode até estar ligada à emoção manifesta, mas, em geral, não estabelece dependência).

Jouve (2012) distingue também três ações realizáveis no texto: entender; interpretar; explicar. Entender refere-se ao sentido próprio da palavra, o denotativo; é através dele que se tem a referência real do texto, para então chegar à conotação: “Se nos interessamos pelo valor humano do texto, por seu interesse em termos de informação, não podemos nos contentar com o sentido literal. Não basta constatar que a obra nos fala de algo; é necessário saber o que é que ela nos diz.” (JOUVE, 2012, p. 105-106). Interpretar significa perceber as sugestões do texto e estabelecer relações entre elas; a partir de indicações textuais chegar à compreensão. Explicar é então se interrogar o motivo da presença das significações, de onde vêm, se estão ligadas a acontecimentos pessoais do autor, se refletem um contexto histórico ou se é apenas algo propositado, enfim, o que está em jogo nas significações.

O autor aborda ainda a problemática do valor da arte. No entanto, o julgamento no plano estético parece refletir uma avaliação pessoal, subjetiva. Por isso é importante diferenciar a relação artística (que representa nossa relação, nosso

interesse com a obra de arte) da relação estética (que se refere ao sentimento do belo), uma não invalida a outra. Podemos respeitar uma obra de arte sem gostar dela, assim como podemos sentir prazer em algo que é claramente desprovido de qualidade. Nesse sentido, o papel da crítica seria então, destacar o que o texto tem de relevante.

O valor de um texto literário está certamente, ligado à sua significação no tempo, o conteúdo também exerce papel importante nessa avaliação. O conhecimento presente no texto estimula o interesse do leitor. Todavia, se o texto não representar a aquisição de algum saber, também não terá valor para o leitor.

Esse interesse pode estar voltado para o inédito, o que vamos encontrar no texto. Importa pouco se a obra é verossímil, se está em concordância com os valores, se representa o bem; importa muito a possibilidade de confrontar a nossa realidade. O interesse pode estar voltado para um novo conhecimento ou ainda para a sua essencialidade: as temáticas que confrontam o ser humano.

A essência humana está presente nas obras “canônicas”, alvo de grande interesse durante décadas. Isso ocorre principalmente pela possibilidade de enxergarmos de outro ângulo, no texto, nossa condição humana. Condição abordada pelas temáticas da vida, da morte, do amor, do sucesso do fracasso, etc., porém, apesar de estarem ligadas a valores de uma época, permitem a identificação com o leitor:

O valor de um texto, portanto, deve ser buscado naquilo que ele exprime. No entanto, é real o risco de que, com o tempo, a percepção do sentido se torne cada vez mais difícil: se a força da obra está em nos pôr em contato com o saber não contextualizado, ela só pode fazer isso em relação com os hábitos mentais de uma época. É aqui que aparece o papel imprescindível dos estudos literários. Eles têm por finalidade transpor um duplo desafio: identificar conteúdos expressos de maneira indireta ou oblíqua: trazer as informações (estéticas, culturais, históricas) que permitem desenvolver a uma metáfora morta o poder de uma metáfora viva. (JOUVE, 2012, p. 49, 50).

Ensinar a literatura então não significa ensinar a apreciar o belo, mesmo que isso seja necessário, porém, não necessita de um ensino, é algo que pode ser descoberto. O ensino deve realçar o conhecimento presente no texto e quais aspectos precisam ser abordados, ou seja, quais são os objetivos pretendidos para cada grupo. Os objetivos devem dar conta de perceber e identificar elementos presentes no texto, ir além da interpretação, elaborar saberes e transformá-los em conhecimento.

Para realizar uma análise efetiva do texto, o autor sugere três operações: a primeira equivale a pensar a forma de maneira autônoma; a segunda equivale a questionar os “lugares de incerteza” (as lacunas preenchidas pelo leitor); e a terceira equivale a considerar as incompreensões de análises desenvolvidas anteriormente. A esse respeito é necessário ter o cuidado de não inferir sentidos que não cabem naquele contexto: “Uma interpretação só será pertinente se o conteúdo que ela acredita assinalar apresenta uma estrutura recuperável no texto”. (JOUVE, 2012, p. 154).

Portanto, a literatura é uma arte, necessita de uma forma para expressar o conteúdo, perpassa vários sentidos para alcançar a significação, possui valor estético e precisa ser ensinada em sala de aula.

Rezende (2013), em sua obra *O ensino de literatura e a leitura literária*, questiona sobre o que se ensina atualmente, nas aulas de literatura e o que deveria ser ensinado de verdade nessas aulas. Segundo a autora, o ensino de história da literatura é evidente no ambiente escolar. Quando se deveria ler livros, o que se faz é o estudo de características formais e ideológicas na linha do tempo, de autores, movimentos literários e estilos de época. Nesse contexto, o livro didático é o condutor de professores e alunos, com perguntas e respostas estabelecidas objetivamente, configurando desse modo, aulas tradicionais, monótonas, abundante de cópias e transcrições. São essas as práticas descritas nos relatos dos estagiários da disciplina de literatura.

Ela defende que é necessário repensar o espaço da leitura literária na escola, ao invés de aula de ensino de literatura, deveria ser aula de leitura literária. Dessa forma, o foco sai do professor e concentra-se no aluno. À luz das novas tendências pedagógicas, essas aulas devem basear-se no desenvolvimento de habilidades e competências e no processo.

A autora destaca que a realidade do ensino brasileiro é difícil e que alcançar essas mudanças é, de certa forma irreal. Porém, convém mencionar que não podemos esperar uma mudança do todo para o individual, ao contrário, devemos mudar nossas práticas individualmente, cada um faz a sua parte e procura meios de envolver a comunidade escolar em novas concepções.

Segundo a autora, a leitura literária como prática social ocorre por uma questão de interesse, ou seja, lemos porque nos identificamos com a leitura. Todavia, na escola, o aluno não tem a liberdade, em geral de escolher a leitura. É mais um

ponto que precisa ser mudado, se se quer realmente tornar a leitura uma atividade atraente. No que concerne à leitura como prática escolar, a autora alerta que se usa muito a expressão “formar leitores”, porém, como vimos, não é possível formar um leitor sem que esse leia de fato textos literários. Então,

[...] talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola - que vejo, insisto, como possibilidade - não se encontra na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa. (REZENDE, 2013, p. 111).

São considerações que devem ser levadas em conta quando se pensa o ensino de leitura literária.

Alves (2013) em sua obra *O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino*, discute a leitura dos “cânones” no ensino da literatura. O autor aponta que a esses, deveriam ser incorporadas outras manifestações literárias de origem popular, como o cordel, por exemplo. Para ele, o espaço escolar deveria estar aberto a todas as expressões artísticas, não importa o grupo, nem a classe social, sejam elas um texto oral ou escrito. O propósito dessas inserções artísticas no ambiente escolar é permitir que o aluno vivencie experiências diversas, que exprimem, assim como a leitura literária “canônica”, conhecimento do mundo.

O autor salienta que apesar de haver diversas pesquisas sobre a literatura oral, duas apenas abordam a literatura de cordel em diálogo com outras obras, sem contribuições efetivas para o ensino desse gênero em sala de aula. Atualmente, o cordel é visto também em alguns livros didáticos, porém, ainda de forma muito acanhada.

Ele defende que a literatura de cordel simboliza a cultura de pessoas com pouca instrução, porém, carregada de expressão da condição humana. Apesar de ter pouca ou nenhuma escolaridade, são capazes de refletir e expressar, através da voz, seus anseios e percepções sociais. Se tem essa característica de ser externalizada oralmente, apesar de aparecer escrita em folhetos, deve ser realizada da mesma forma em sala de aula; não cabendo, portanto, a leitura silenciosa apenas. Sobre esse aspecto da realização oral, o autor defende ainda que, da mesma forma, o poema deve ser lido em voz alta.

O autor evidencia que foram realizadas pesquisas de natureza intervencionistas, buscando aliar a literatura de cordel com as obras canônicas. Para isso foram selecionados folhetos e obras (romances, poemas, bíblia) que estabelecem diálogo e apresentam tema em comum. Vários aspectos foram observados e destacados, pois esse trabalho permite inúmeras possibilidades e, além disso, configura leituras significativas. É importante ressaltar que não houve uma postura extremista, e sim harmoniosa:

Nossa perspectiva não busca abandonar o cânone, antes ampliá-lo e tentar mostrar que parte da literatura dita popular, se avaliada por critérios diversos dos aplicados à literatura erudita, poderá oferecer elementos fortes de reflexão ao jovem leitor e ao leitor já formado. (ALVES, 2013, p. 41).

Ele argumenta ainda que é fundamental formar professores reflexivos, que pensem em práticas voltadas à formação de leitores, especialmente na educação básica, que sejam realmente interessantes e não se restrinja a aulas tradicionais, mas antes, sejam aulas inovadoras e motivantes.

Convém aqui destacar que aliar os cânones à literatura ou expressões populares é uma possibilidade para muitas outras práticas. Poderíamos associar por exemplo, a leitura de poemas de autores clássicos a expressões orais como o *rap* e assim estabelecer o diálogo entre esses dois gêneros também.

Foi o que fizemos nessa pesquisa intervencionista, apoiados nas orientações de Cosson (2018) *Letramento literário: teoria e prática*. Essa obra é uma discussão e proposta para o ensino da leitura literária na escola básica. É um trabalho originado de pesquisas, leituras e práticas a fim de propiciar direcionamentos para professores que atuam com o ensino de literatura. A concepção de letramento literário é entendida no sentido de remeter a práticas que vão além dos muros da escola, que envolve práticas sociais. É um processo que ocorre por meio de textos literários e como tal, envolve uma escrita peculiar, por isso é fundamental assegurar seu conhecimento e uso de forma devida.

De início, Cosson (2018) lembra a importância da escrita na nossa sociedade. Ela faz parte de muitas outras realizações sociais. Mesmo em práticas essencialmente orais, há um texto escrito para ser lido. Por isso sua fundamental relevância em diversas práticas, inclusive a literária. A literatura necessita da escrita para se realizar. A leitura ocorre com a significação da escrita, ou seja, o texto literário é explorado a

partir da compreensão dos vários sentidos que os signos expressam. A literatura quando nos permite refletir os sentidos da escrita, nos permite também pensar sobre o mundo, sobre nós e sobre o outro, exercendo então, sua função humanizadora.

Segundo o autor, o ensino de literatura tem sido alvo de depreciações, sendo até mesmo renegado a sua necessidade de permanecer no currículo escolar. Por um lado, provavelmente pelo despreparo de professores, é muito comum no ensino fundamental, substituir os textos literários por qualquer texto que se aproxime de uma ficção ou poesia. Além disso, a preferência é, muitas vezes, por textos científicos e jornalísticos pela ilusão de se adequarem mais ao contexto escolar. Por outro lado, no ensino médio, a leitura literária é de outra forma substituída pelo estudo da história literária, conforme vimos na seção anterior. Ao recusar esse modelo tradicional e infrutífero de ensino, equivocadamente, o professor abandona a leitura literária e passa a estudar letras de canções, filmes e outras mídias não literárias.

O ensino da literatura nesses contextos, está fadado ao fracasso. Inexiste nesses cenários, a função primordial da literatura, que é a de humanizar. Além disso, as experiências vivenciadas na leitura literária não podem ser negadas ao aluno. Assim, “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.” (COSSON, 2018, p. 23).

Da mesma forma, não se pode simplificar a leitura a uma prática em si mesma. Apenas ler uma obra literária sem nada mais a fazer não reflete um ensino de literatura. É preciso diferenciar a leitura feita em outros ambientes da leitura literária escolar. Na verdade, é a partir do aprendizado da escola, dos procedimentos de interpretação, que o aluno saberá fazê-la individualmente. Esse é o letramento literário, um processo que inicia na escola e alcança a vida social.

Alguns acreditam ser a leitura um ato solitário, por isso, não precisa ser realizada na escola. No entanto, o autor argumenta que apesar de requerer um desempenho individual, a leitura é uma ação compartilhada, envolve o leitor, o escritor, a sociedade e o conhecimento do mundo. Outros pressupõem que o sentido da leitura literária não deve ser expressado em palavras, deveria apenas ser vivenciado. Porém, a leitura literária não é algo tão sublime que não possa ser traduzida com palavras, isso seria colocá-la em um pedestal e aumentar o distanciamento. É importante ainda destacar que as análises feitas aos textos literários são apenas as significações encontradas neles, não se trata, portanto, de expressar nossas sensações. O texto literário deve ser sim explorado em sala de aula,

pois essa é a função da literatura no ambiente escolar, ensinar a leitura literária, ou seja, formar leitores:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou por que seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, por que nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (COSSON, 2018, p. 30).

Sobre a seleção de textos, o autor aponta que vários fatores interferem no momento da escolha que vão desde as nossas preferências até aos comentários a respeito da obra. No ambiente escolar, há também alguns fatores. O primeiro, está ligado aos regulamentos oficiais que definem as escolhas conforme os objetivos de ensino em cada nível. O segundo, refere-se à coerência da linguagem, de acordo com a faixa etária ou ano escolar. O terceiro, é relativo à infraestrutura das escolas, ou seja, depende se tem biblioteca, acervo literário, se é boa a qualidade desse, se os profissionais responsáveis nesse espaço são preparados. O quarto e mais importante, diz respeito às leituras do professor. Elas influenciam de forma contundente as leituras do aluno.

Tendo em vista todos esses fatores, a escolha dos livros para o letramento literário torna-se um tanto penosa. Se a ideia é consentir com uma tradição cultural, parece fácil escolher apenas os cânones, porém, atualmente, esses têm sido alvos de muitas críticas. Mesmo diante das críticas, alguns professores preferem manter-se adeptos da exclusividade canônica. Outros, apoiam a seleção contemporânea e abandonam os cânones, afirmam que são mais adequados nesse contexto. E outros, adotam a pluralidade e a diversidade de gêneros, obras e autores; atuam conforme orientações dos documentos oficiais e pretendem desmitificar a tradição canônica. O autor argumenta que o cânone é necessário, uma vez que representa a nossa herança cultural, porém, não significa necessariamente, ficar preso ao passado.

Da mesma forma, adotar obras contemporâneas não pode querer dizer abandono à história cultural. Vale distinguir obras contemporâneas de obras atuais. Para o autor, as primeiras referem-se ao que é novo, enquanto as segundas referem-se ao que faz sentido no momento, seja qual for a época de sua publicação. Quanto à diversidade, ele afirma que a qualidade deve ser o critério mais importante na

escolha. Pouco importa a variedade se são desprovidas de significados. A proposta é que se combine os critérios de escolha. Na escolha de textos para o letramento literário, não pode descartar o cânone, nem tampouco usar somente o contemporâneo, troca-se esse pelo atual, assim como não se pode pensar apenas em diversidade sem levar em conta a qualidade.

Depois da seleção dos textos é preciso pensar sobre o processo de leitura. Sobre essa há várias teorias, o autor aponta as três linhas gerais a respeito de sua concepção. A primeira considera que ler é um processo de decodificação, significa que ao saber decodificar a leitura se efetiva. No entanto, é criticada pelo fato de que ler não é apenas, decodificar. A segunda compreende que a leitura está voltada ao leitor, ele detém o conhecimento do mundo e lança mão de estratégias para compreendê-lo. Porém, recebe críticas por não considerar que o sentido do texto também é uma construção social. A terceira concebe a leitura como o resultado da interação leitor e texto e reflete uma prática social.

Para o autor, essas três concepções devem seguir uma ordem divididas em três etapas, a primeira, ele vai chamar de *antecipação*, ou seja, a etapa anterior à leitura, na qual se pensam os objetivos, e outros elementos como título, capa, etc. A segunda etapa é chamada de *decifração*, é o conhecimento do léxico do texto, quanto mais familiar o vocabulário, mais fluída será a leitura. E a terceira etapa é a *interpretação*, a qual refere-se ao diálogo e a relações que o leitor estabelece com o texto e com o mundo, abrange autor, leitor e comunidade. Dessa forma, o processo da leitura se efetiva quando essas três etapas são cumpridas.

O letramento literário tem em seus pressupostos, que o eixo do ensino de literatura deve ser a leitura literária, não simplesmente a leitura, mas a decifração dela; além disso, a literatura não se restringe aos cânones, é preciso oportunizar outras manifestações literárias em sala de aula, promovendo assim, as relações com outras artes e saberes; e finalmente, a construção de uma comunidade de leitores, nessa comunidade a leitura deve seguir um movimento continuado, ela deve partir do conhecido para o desconhecido, do mais simples para o mais complexo, e assim por diante, com vistas a desenvolver o conhecimento cultural do aluno.

Com base nesses pressupostos, o autor propôs duas possibilidades de sequências: uma *básica* e outra *expandida*. Ele ressalta que são possibilidades e portanto, não devem ser vistas como um modelo rígido a seguir, mas que outras ideias poderão ser agrupadas conforme necessidade. As sequências agregam três

perspectivas metodológicas: a técnica da oficina (significa aprender a fazer fazendo, aqui esse princípio se efetiva com o revezamento de atividades de leitura e escrita, ou seja, para cada prática de leitura é necessária uma prática escrita ou registro); a técnica do andaime (corresponde a dividir com os alunos as responsabilidades da construção do conhecimento, em que o professor funciona como um andaime, aqui, a leitura se realiza com atividades de pesquisa e desenvolvimento de projetos pelos alunos); e a técnica do portfólio (registra as atividades realizadas e acompanha a sua evolução).

A sequência *básica* responde às proposições do ensino fundamental, portanto, é a que usamos nessa pesquisa e está descrita na seção denominada *aspectos metodológicos*, é composta por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A sequência *expandida* foi proposta em um segundo momento, para atender aos anseios dos professores do ensino médio que sentiam a necessidade de uma reflexão maior no processo de letramento literário de seus alunos.

Além de atender essas necessidades, o autor destaca que, principalmente, outras duas aprendizagens deveriam estar presentes nesse nível de ensino. Dessa forma, acrescenta-se às primeiras quatro etapas da sequência básica: a *contextualização* e a *segunda interpretação*. Nesse caso, a *primeira interpretação*, realizada após à leitura, visa uma compreensão geral da obra, pode ser registrada através de um ensaio ou de um depoimento, mas deve ser feita em sala de aula e torna-se efetiva, se em seguida desenvolverem debates a respeito dessas primeiras interpretações.

Na *contextualização*, o autor sugere que a obra seja lida dentro do seu contexto, o contexto que ela traz consigo. Para isso o autor adverte que apesar dos contextos serem ilimitados, ele apresenta sete: contextualização teórica (quais conceitos são fundamentais naquela obra); contextualização histórica (relaciona a obra com a época da sua publicação); contextualização estilística (analisa os estilos da época ou períodos literários); contextualização poética (analisa a estruturação ou composição da obra); contextualização crítica (investiga o que a crítica literária diz sobre a obra); contextualização presentificadora (muito utilizada no ensino médio, estabelece a correspondência da obra com o tempo presente em que se está lendo, uma atualização); contextualização temática (analisa como o tema identificado, repercute dentro da obra).

Há muitas outras propostas de contextualização, o importante é que sejam vistas como uma forma de ampliação da leitura. É necessário, portanto, de um planejamento e que seja apresentada à turma, de modo bem organizado. Podem ser feitas em forma de debates, seminários, etc., desde que seja realizado o registro escrito.

A *segunda interpretação* busca aprofundar a leitura em um dos seus aspectos, feito na contextualização, por isso está ligada à essa etapa, pode ser realizada de forma indireta (a contextualização é feita separadamente); ou de forma direta (as atividades são agregadas). Como sempre, é necessário o registro final, nesse caso, apresentando o aprofundamento da leitura. Todavia, o autor ressalta a necessidade dessa segunda interpretação ser compartilhada com a turma ou com a comunidade escolar, uma vez que, representa um conhecimento coletivo.

O autor ainda apresenta a expansão, que busca as relações da obra lida com outras, conhecida como intertextualidade. Aqui, podem feitas outras leituras comparativas, podem ser utilizados filmes e séries, também com vistas à comparação, assim como a expansão pode servir de motivação para uma nova sequência. É relevante destacar que tudo deve ser pensado conforme o grupo e o contexto.

Por fim, mais uma vez, é preciso confiar na força do texto literário e na capacidade de leitura de nossos alunos. É na experiência da leitura, e não nas informações dos manuais, que reside o saber e o sabor da literatura. (COSSON, 2018, p. 107).

Sobre a avaliação, o autor evidencia que, no ensino de literatura, aquela não deve ser realizada como no ensino de língua materna. A avaliação não pode se resumir a perguntas direcionadas a buscar informações no texto, muito menos deve se contentar apenas com a percepção do aluno a respeito do texto, sem ter realizado nenhuma discussão, orientação, conforme vimos antes. O professor precisa conceber a literatura não como um conteúdo, mas como uma experiência e portanto, deve sim ser avaliada.

A avaliação é feita com base no processo, acompanha dessa forma, o desenvolvimento do aluno e serve para indicar quais aspectos precisam ser reforçados e quais podem ser ampliados. O envolvimento constitui fator primordial em seu propósito. Nessa perspectiva, a avaliação deve ser feita em diferentes momentos. A sequência básica oferece três possibilidades para avaliação da leitura literária:

durante a leitura, acompanhada pelo professor; na fase da discussão; e no registro da interpretação.

É importante destacar que as discussões não podem ser um momento sem acompanhamento ou sem objetivo. É necessária a atuação do professor como um mediador, sem deixá-los livres, nem tampouco ser o dono da verdade. Devem ser abertas aos entendimentos dos alunos, porém, orientadas. Por outro lado, no registro escrito, não se revela interessante dar ênfase aos erros gramaticais e sim à interpretação, ao sentido encontrado e expressado sobre a leitura realizada. É fundamental a percepção da leitura literária como um processo gradativo da leitura, e assim, a avaliação deverá acompanhá-lo. E ainda, avaliar a leitura literária não significa estabelecer a interpretação do professor, ao contrário, deve configurar um momento de entendimento de variadas interpretações.

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fluir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando o protocolos de leitura livro afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2018, p. 120).

Dessa forma, tomamos aqui o conceito de letramento literário para ratificar as considerações feitas ao longo dessa seção teórica, cuja pretensão é informar o professor acerca das concepções sobre leitura literária, sobre o leitor e o ensino da literatura na sala de aula. Conteúdos estes que servem para o aprofundamento intelectual do professor, alicerce de sua prática docente. Se não tomarmos ciência do nosso papel enquanto mediadores da leitura literária, não teremos segurança de explorarmos um conto, um romance, uma poesia em sala de aula.

2.4 Na melodia do poema

A respeito do poema, iniciamos nossas reflexões sobre o conceito de “gênero”, primeiramente com Marcuschi (2005), que em seu trabalho *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*, expõe a concepção desses como “fenômenos culturais históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. São também

facilmente adaptáveis de acordo com a necessidade e são habitualmente utilizados na sociedade. Especialmente após o surgimento da escrita e da tecnologia, novos gêneros surgem, uma vez que refletem os usos diários de um povo. O autor destaca que na fase anterior à escrita, na qual só havia a modalidade oral, existia um número restrito de gêneros, que veio a expandir com a chegada da escrita, assim como do desenvolvimento tecnológico, em especial, a comunicação e a *internet*.

Nessa perspectiva, os gêneros evidenciam suas características de funcionalidade comunicativa, cognitivas e institucionais. Apresentam-se de diversas formas, manifestam-se e ausentam-se na mesma proporção, tendo em vista que seus usos só se justificam se fizerem sentido numa comunidade, caso contrário, serão substituídos por outros mais práticos ou lógicos, como é o caso da carta, que foi substituída pelo e-mail; como o telefonema que está sendo substituído pelas mensagens de aplicativos, etc., evidenciando assim, a influência da tecnologia no surgimento de novos gêneros e, no desaparecimento de outros. Porém, é importante destacar que o que ocorre de fato é a transformação de gêneros, ou seja, as formas antigas são atualizadas em um novo formato, mais moderno.

Esses gêneros apresentam uma característica peculiar, que é o vínculo com os usos da linguagem. Essa vinculação reflete a mescla do oral e da escrita nessas novas formas. Algumas, absorvem a linguagem falada na escrita, de tal maneira que se torna-se um padrão esse uso, a ponto de subverter as antigas concepções de oralidade e escrita. Pode acontecer dessa mescla ocorrer considerando as condições de produção e sua situação social de interação, chamada pelo autor de “intertextualidade inter-gêneros”, ou seja, mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro. Marcuschi (2005) cita como exemplo, a publicação de um artigo de opinião em forma de poema, publicado na coluna de um jornal, que além de entrecruzar os gêneros, ainda estabelece intertextualidade com o poema “José” de Carlos Drummond.

De acordo com Marcuschi (2005), os gêneros não são delineados por aspectos formais (estruturais ou linguísticos), mas por aspectos sociocomunicativos e funcionais. Em alguns momentos, o gênero é determinado pela forma, em outros, pelas funções. E ainda podem ser determinados pelo espaço em que estão inseridos.

Marcuschi (2005), aborda a necessidade de entendimento sobre gênero e tipo. Tipo textual compreende uma sequência delineada pelo caráter linguístico de sua estruturação. São organizadas em cinco categorias: narração, argumentação,

exposição, descrição e injunção. Gênero textual, compreende a variedade textual de uso diário, com características sociocomunicativas estabelecidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição específica. Conforme visto, podem surgir a qualquer momento, por isso são incontáveis.

Convém aqui, por outro lado, destacar o conceito de gênero apontado por Bakhtin (2003), que considera a compreensão do enunciado, ou seja, ele evidencia como a linguagem ocorre nas relações sociais estabelecidas pelos indivíduos e, conceitua os gêneros discursivos:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seu tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262)

Ele ainda distingue esses gêneros como primários e secundários. Os “primários” são considerados mais simples e referem-se a situações comunicativas espontâneos (bilhete, receita, etc.) comuns na linguagem diária. Já os “secundários”, referem-se a situações comunicativas mais complexas (poema, romance, etc.).

Todavia, nossa pesquisa não pretende discutir qual expressão é a mais coerente, se “gênero textual” ou “gênero discursivo”, ao contrário, pretendemos evidenciar as contribuições de cada autor a respeito do tema em torno do nosso foco de estudo, o poema. Para Marcuschi (2008), o gênero, seja discursivo ou textual, representa um propósito comunicativo em prática socialmente, conforme evidencia:

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula. (MARCUSCHI, 2008, p. 84).

Em outras palavras, o gênero permeia o propósito, o contexto discursivo e a situação social. Significa que importa mais pensar a linguagem e seu funcionamento discursivo na conjuntura proposta, pela noção bakhtiniana de gênero, que se aproxima mais do texto literário que a de Marcuschi, uma vez que, ao dividir os gêneros discursivos em primários e secundários, comporta os textos literários nos gêneros secundários, dada a complexidade que os envolve.

O termo “gênero”, concebido na tradição ocidental, associava-o aos gêneros literários e passou a ser compreendido nos dias atuais como um modo de discurso, oral ou escrito, que denotem ou não intenções literárias.

Para Stalloni (2007), em sua obra, *Os gêneros literários*, definir o que é um gênero, não representa tarefa simples. Essa definição, no campo da literatura, sofreu variações com o passar do tempo. Sobre o termo “gênero”, ele aponta que esse não fazia parte do domínio da literatura e estava relacionado a origem; passou a significar o “gênero humano”, referindo-se ao conjunto de seres humanos, homens ou mulheres. Ao expressar um grupo, permitiu sua concepção no sentido de reunir pessoas ou coisas com características semelhantes. No campo gramatical, gênero especifica o masculino, o feminino e ainda, o neutro. No campo literário e artístico, é utilizado para conceituar classes, assuntos ou estilos de criação. A literatura analisa aspectos estilísticos, retóricos, temáticos para categorizar os gêneros literários.

O autor destaca três pressupostos procedentes dessa definição: primeiro a ideia de norma que, de um lado, organiza e, por outro, representa uma ordem a seguir em cada categoria. Segundo, a ideia de número, que agrupa obras de um número infinito dentro de uma mesma estética. Terceiro, a ideia de hierarquia, que ao definir o termo “gênero”, remete a uma hierarquização social e cultural.

O autor aponta que as discussões sobre a concepção dos gêneros literários, aparece desde a Antiguidade: Aristóteles já revelava a necessidade de organizar as “espécies”, ou seja, de categorizá-las. Ele agrupou as “espécies” numa *mimese* (imitação) e as distinguiu conforme o modo dessa imitação estabelecido: os meios, critério formal (que diferencia a prosa do verso por exemplo); os objetos, critério temático (diferencia a comédia da tragédia, por exemplo); o modo de representação, critério enunciativo (narrativo – primeira ou terceira pessoa – ou dramático – diretamente, por diálogo).

Platão, por sua vez, concebe a divisão sobre o modo de enunciação: enunciação zero (teatro - tragédia ou comédia); enunciação direta (narrativa –

ditirambo); enunciação mista (narrativa - epopeia e outros gêneros narrativos). Sem menção à poesia, temos na verdade, dois grandes gêneros: o teatro e a narrativa. Posteriormente, no início do século XIX, os irmãos Schlegel concebem as três formas que se diferenciam por sua maior ou menor subjetividade: a lírica (subjetiva); a épica (subjetiva-objetiva) e a dramática (objetiva).

Apesar de ter sido alvo de críticas, essa divisão permanece até os dias atuais,

[...] não porque ela seja indiscutível - tudo o que foi dito até aqui prova o contrário -, mas porque ela foi amplamente difundida e fornece um quadro coerente e quase universal a partir do qual podem ser feitos estudos mais minuciosos sobre as formas literárias. (STALLONI, 2007, p. 36).

Sobre o poema, conforme vimos, este não estava incluído na divisão da Antiguidade. Esse entendimento é percebido quando os três critérios que delimitaria a estética da poesia e do lírico são analisados na obra. São eles, a utilização do verso; o papel da subjetividade; a relação à ficção. Sobre o primeiro critério, é possível perceber que ele não representava um critério de classificação, pois, tanto o modo dramático quanto o narrativo expressavam-se em verso e em prosa. Poesia então, significava criação e ficou ligada ao campo literário referindo-se à imitação.

O segundo critério manteve relações com o lirismo, “que marca um modo de enunciação (o poeta exprime-se em seu nome), uma temática (ele exprime seus sentimentos pessoais) e uma pragmática (sua mensagem é recebida como uma confiança)”, (STALLONI, 2007, p. 117), estava restrita à forma lírica, expressa pelo canto.

O terceiro critério, assim como o segundo, não favoreceu a definição do gênero, pois na obra lírica, o poeta inspira-se na sua própria subjetividade, ou seja, recusa a ficção, portanto, não contribui para a nova constituição. No entanto, nos dias atuais, o gênero “poético” tem importância proporcional aos gêneros delineados na Antiguidade.

Segundo o autor, as definições encontradas nos dicionários evoluíram na tentativa de esclarecer sobre o que é poesia e chama a atenção para quatro características estéticas: a primeira evidencia a estrutura em versos e o ritmo (sonoridades e rimas) como uma forma de reconhecimento da estrutura poética. A segunda reconhece o uso das figuras (metáforas, comparação, etc.) nessa

composição. A terceira ressalta as relações entre a poesia e a música. E a quarta, manifesta a finalidade do texto poético em si mesmo.

Outro aspecto que chamou a atenção na concepção poética, diz respeito à inspiração. Durante muito tempo, ela foi atribuída a uma intervenção divina, de tão perfeita que parecia, não era criação do poeta, ao contrário, só poderia ser feita sob a revelação sublime. Esse mito foi contestado por autores que evidenciaram a existência de uma dedicação na composição poética, mas essa constatação do desempenho humano não tirava a beleza do poema.

Para Stalloni (2007), a forma é um traço distintivo da poesia, para defini-la é necessário analisar também essa propriedade. Para começar, é pertinente lembrar a inclinação do gênero lírico em confundir-se com o gênero poético. Isso se deve ao fato de que a poesia em sua gênese, era composta para ser cantada, acompanhada pelo instrumento musical da lira, daí a origem da palavra *lirismo*. Numa concepção moderna, o *lirismo* representa a expressão pessoal de um sentimento transmitido com ritmo e musicalidade. Além disso, é a expressão do “eu”, que não é o do poeta.

Essa relação com o canto e com a musicalidade motiva a preferência pelo verso e poema de forma fixa. Aparece então a elegia, como um desdobramento do lirismo, marcada mais fortemente pela métrica específica e pela expressão de sentimentos amargos. Surgem ainda outras formas líricas como a *ode* (poema lírico de inspiração variada, a *égloga* (poema bucólico ou pastoril) e o *madrigal* (poema galante).

Pode-se dizer que a elegia deixou como herança os poemas de forma fixa, com quantidade preestabelecida de estrofes, rimas e comprimento dos versos, configuram dessa forma, uma espécie de “subgêneros”. São exemplos mais antigos o *rondó* (poema curto, intercala um refrão); o *virelai* (outra forma de rondó, sem refrão final); o *triolet* (poema de oito versos em duas rimas). Destacam-se duas formas que permaneceram: o soneto e a balada.

A balada, poema acompanhado de música para dançar, com duas possibilidades estruturais: pode ter estrofes com oito versos e uma final com quatro, ou estrofes de dez versos com uma final de cinco; sempre três rimas cruzadas ou enlaçadas, com um verso final de cada estrofe.

O soneto, permanece até os dias atuais, composto com quatorze versos, divididos em dois quartetos e dois tercetos, com rima estrita *abba abba ccd ede*, porém, aparecem algumas variantes em alguns autores.

Há outras formas fixas como o pantum (composta por quadras de rimas cruzadas, com um verso que se repete em cada estrofe) e o *haiku* japonês, conhecido atualmente como *haikai* (poema com três versos).

A forma, definida pela versificação, tornou-se um símbolo para o gênero poético. Numa equação, a prosa está para a frase normal, assim como a poesia está para o verso. No entanto, a subversão também chegou ao gênero, surgem então os poemas com versos sem preenchimento da linha, sem métrica, sem rimas e sem forma rítmica.

Em alguns casos, o desenho formado com o deslocamento das palavras compõe o sentido ao poema, em outras palavras, o verso está livre. Após a liberdade dos versos, o poema alcança o mais alto grau de subversão com o poema em prosa. De caráter moderno, o poema reflete todas as subjetividades, sem preocupação com o ritmo, com a rima, com a musicalidade. Um texto de forma livre, breve, intenso, sem preocupações com a forma:

Aventura evidentemente ainda não está terminada, e parece mesmo que, pela flexibilidade e seus meios e pela revolta de sua mensagem, o poema em prosa é perfeito para se adaptar às metamorfoses e às inovações da poesia contemporânea, preocupada em exprimir pela escrita sua tenaz aspiração à liberdade. (STALLONI, 2007, p. 167, 168).

Vale ressaltar ainda que a questão dos gêneros literários é de certa forma, delicada. Como vimos, surgem e desaparecem na mesma proporção. Outros consagrados, se multiplicam e subdividem-se em subgêneros a ponto de perder a referência. Além disso, as práticas classificatórias tendem a enquadrar as obras, sob aspectos que, se seguidos, inviabilizariam a criação literária.

Os autores ficariam presos às redomas categorizadas, sem permissão à originalidade e à novidade. Depois de tantas décadas subjugadas a classificações, talvez seja o momento de privilegiar o texto e abster-se da crítica: “Para o comentador, bem como para o criador, já se foi o tempo da Lei das categorias, e a literatura, liberta desses grilhões teóricos, teria enfim chegado a liberdade de escolher suas próprias vias.” (STALLONI, 2007, p. 182).

Os caminhos possíveis para o trabalho com a literatura em sala de aula devem levar em consideração a forma pertencente a cada gênero, porém, deve também ser livre para a criação poética. Especialmente o trabalho com o poema, deve permitir a

subversão, no sentido de extrapolar, conforme ocorrido durante a evolução do gênero poético.

Gebara (2002) em sua obra *A poesia na escola: leitura e análise de poesia* para crianças, discute questões sobre o ensino desse gênero na escola. Ela aponta que a palavra “poesia” remete a algo nobre, no entanto, não vemos o uso na prática. Pode ter duas causas prováveis: a primeira refere-se ao endeusamento da poesia, vista como uma obra para admirar, em um pedestal. A segunda, pode representar um ciclo vicioso, se não lemos poemas, não trabalhamos com ele. A poesia é dotada de conotação, sonoridade, musicalidade, enfim, um conjunto de elementos que demandam um envolvimento para se chegar à compreensão. É necessário planejar as práticas de leitura de poemas, para ter êxito, é fundamental refletir, cuidadosamente, cada passo a ser concretizado.

Para a autora, de modo geral, o ato de ler sempre remete à busca de sentido, fazemos em qualquer lugar e a qualquer momento. Porém, a leitura realizada no ambiente escolar, especialmente a de textos literários, precisa da mediação do professor. Ele pode atuar para expansão dessa prática ou não. É preciso compreender que a leitura é um processo, como tal, compreende interações entre texto e leitor. A escola concebe, em geral, uma leitura pautada na recompensa, o aluno deve ler para um fim específico e imediato. Ele entende então, que ela deve ser feita apenas naquele ambiente, pois é lá que será retribuído pelo ato.

Pensando na leitura de poemas, é possível refletir sobre como esse gênero chega aos alunos e por qual motivo tem ficado cada vez mais distante da disciplina de língua portuguesa. Sabemos que ele é visto no livro didático, que apresenta e imediatamente exige respostas fechadas, baseadas no formulador, ou seja, sem pensar no leitor e na sua realidade, sem possibilidades de discussão, sem debates, sem construção de uma interpretação.

A autora, apoiada em Rosenblat (1994) defende que o processo de leitura realiza-se considerando dois modos de atenção dada pelo leitor: a leitura eferente e a leitura estética. Na leitura eferente, a atenção é voltada ao que sobra da leitura, a informações pontuais, respostas imediatas. Já a leitura estética busca vivenciar o texto. Dessa forma, baseada no livro didático, parece clara o tipo de leitura feita com poema em sala de aula. O problema surge então, uma vez que leitura de poemas deve ser vivenciada, não é possível compreender um poema sem senti-lo: “Nessa perspectiva transacional, não há como chegar ao poema, se a atividade exercida pelo

leitor não for estética.” (GEBARA, 2002, p. 27). Todo o texto é importante, a estrutura também, mas é fundamental ir além da forma, do superficial.

É necessário planejar o desenvolvimento de práticas que favoreçam a atividade estética. Gebara (2002), defende que atividades lúdicas podem ter relações com a leitura estética, uma vez que o jogo, por exemplo, requer o arrebatamento do real ao mesmo tempo que solicita envolvimento na ação em curso. Além disso, muitas características são semelhantes em ambos.

A primeira característica, refere-se ao fato dos dois representarem um elemento cultural e só realizam nesse universo. A segunda característica, diz respeito ao fato de ser fruto da escolha própria. A criança, nesse caso, decide de que forma e durante quanto tempo vai brincar, vai adentrar no mundo da imaginação, da mesma forma ocorre com a leitura. A terceira característica, é a existência de regras nas duas atividades; tornando-se necessário compreendê-las e segui-las tanto no jogo quanto na leitura.

Outra característica é o fato dessa atividade, existir em um tempo e espaço e requerer uma sequência de atuações sem possibilidade de inversões. Não é possível começar pelo fim, por exemplo, isso provocaria um prejuízo ao jogo; o mesmo ocorre com a leitura. Temos ainda a característica da não-literalidade presente nos jogos que sobrepõe a realidade interna à realidade externa; para a autora, esse modo de brincar facilita a compreensão da conotação presente no poema, tendo em vista que a criança já está acostumada a compreender sentidos que não fazem parte do mundo real quando brinca.

Ela aponta também a característica da gratuidade, ou seja, não há cobrança pré-determinada no jogo e nem deve ter na leitura, caso haja, deixa de ser estética, transforma-se em leitura eferente. Além disso, a característica de uma atividade “como fim”, ou seja, importando naquele momento apenas o que se está fazendo, prende a atenção no jogo, é, portanto, a mesma desejada durante a leitura, somente nela.

E por último, a característica auxiliar, a qual refere-se ao controle interno, significa que são os jogadores quem definem o desenvolvimento das ações; do mesmo modo, na leitura estética, o professor atua como mediador, ele não tem domínio das respostas, são os alunos quem identificam pontos de envolvimento e discussões.

Uma característica diferente do jogo, é a não-simultaneidade, ou seja, a distância entre autor e leitor exige deste último um esforço maior para compreender e

atuar no texto. Essa lacuna é superada com seu envolvimento, dessa forma a interpretação será feita considerando a sua realidade atual.

A leitura estética então, configura-se como um leque de possibilidades de atuações e práticas interativas. Nessa perspectiva, a leitura é uma atividade lúdica, criada pelo texto, no nosso caso, pelo poema. Há aqui uma relação mútua de atuação texto-leitor:

Como toda ação em um processo de reciprocidade, a leitura estética depende também de um texto que permite uma interação cognitiva, emotiva entre falante e língua, que aproveite, no caso da Literatura Infantil, a experiência anterior dos primeiros anos, cuja ênfase era o lúdico e o afetivo transcendendo esses limites. (GEBARA, 2002, p. 32).

A autora argumenta que a leitura estética de poemas é viável em qualquer idade, inclusive com crianças, pois através da ludicidade podemos ir além do mundo real. Não significa porém, que ao escrever para crianças deve-se pensar como criança, conforme relata a autora, essa foi uma prática comum ao longo da história literária infantil, situação reconstruída a partir dos anos 80 com as publicações de autores conscientes sobre poesia para crianças.

Ela ressalta, ainda, que a poesia infantil não pode fazer o papel de detentora da moral e dos bons costumes. Esses textos não promovem a interação com o leitor, ao contrário, suscitam a rejeição e o abandono por parte das crianças e de professores. A ênfase dada ao conteúdo desfaz a essência da linguagem poética: o vocabulário, o ritmo, a rima, tudo contribuindo para o desencantamento poético. A leitura do poema assim com o jogo, demanda aquisição do entendimento da sua organização textual. Novo jogo, novas habilidades e competências, da mesma forma a leitura. Na escola o leitor aprende a lançar mão de estratégias para efetivar essa leitura:

Nessa etapa de reflexão, as questões sobre intervenção podem ser formuladas da seguinte forma: como aproveitar as experiências anteriores aliando-as àquelas que são oferecidas pelo agente externo? E, por outro lado, quais são as informações que esse intermediário - o professor - pode tratar ao apresentar o texto poético? (GEBARA, 2002, p. 40).

Assim, no trabalho com o poema deve ser imprescindível pensar sua estrutura e a partir dela construir o processo de leitura em sala de aula. Considerando essa leitura como sendo estética, de fruição, vivenciada, lúdica e interativa.

Pinheiro (2002) em sua obra *Poesia na sala de aula*, aponta direções para o ensino da poesia na escola. Ele afirma que esse é o gênero literário menos valorizado em sala de aula, em geral, a preferência é dada aos textos narrativos. Lamentavelmente, na maioria das realidades escolares, ele aparece no dia da poesia, como um aniversariante apenas, sem ter sido desenvolvido um trabalho em sala. Segundo o autor, os professores alegam não terem competência para o trabalho com a poesia. E quando se observa o Ensino Fundamental Anos Finais, a poesia parece desaparecer da sala de aula.

Ele questiona se o trabalho com a poesia é proveitoso e qual a função social dessa. Com base em experiências dele e de colegas, o autor garante que vale a pena o trabalho com a poesia, desde que seja planejado, especialmente na escolha dos textos. Esses não podem exercer a função de pretextos para moral, mas devem estar em conformidade com os interesses dos alunos. A leitura de bons poemas, feita com frequência, tem nas palavras do autor, “eficácia educativa insubstituível”. Essa eficácia é explicada pela função social da poesia. A função primordial é que ela nos dê prazer. Além disso, ela nos permite uma nova experiência através do que nos comunica e esse modo como emite, proporciona uma interação intrínseca entre o leitor e a obra, estimulando as emoções e sensibilidade do leitor.

A poesia representa, portanto, essencialmente, a expressão do sentimento e da emoção. Sua função social não pode ser medida, mas pode ser sentida. É imprescindível refletir sobre o trabalho com a poesia, “mais do que isto, pensarmos na seqüela que resulta o não acesso de milhares de alunos a poemas significantes de nossa tradição literária.” (PINHEIRO, 2002, p. 21). Inclusa à função literária temos a função poética, especificamente, com caráter ainda mais sensibilizador.

O autor ressalta que é importante pensar nas condições necessárias para o trabalho com a poesia. Por estar mais distante da realidade dos alunos, as práticas com a poesia devem ser planejadas. É fundamental, antes de tudo, que o professor seja um leitor, isso não significa, necessariamente ter lido muitas obras, mas que seja dedicado às leituras, que tenha o hábito, se emocione, sinta prazer em ler. A leitura de poemas exige, de certa forma, uma sensibilidade maior ao texto, por isso, a necessidade de um comprometimento maior com a leitura.

Além disso, é preciso considerar o interesse dos alunos, observar o contexto e propor leituras coerentes. No entanto, mesmo tendo feita a seleção das obras com base no interesse dos alunos, não significa que a prática será exitosa. Muitas vezes não saberão opinar, por falta de vivências. Cabe ao professor nesse caso, refletir e propor novas leituras. É fundamental também organizar um ambiente propício à leitura de poemas. As aulas destinadas à poesia devem ser diferentes das demais, para que o aluno se sinta envolvido em outra atmosfera e a poesia possa ser vivenciada. A maioria, provavelmente, não possui o hábito de recitar poemas, mas nesse ambiente, certamente perceberão que podem fazê-lo.

Outro aspecto importante diz respeito à escola, ela precisa ter biblioteca, sala de leitura, essa deve ser um espaço acolhedor e ter um acervo renovado. É interessante planejar a aula da biblioteca para despertar o hábito da leitura. Deixar os alunos livres para escolha dos livros, ao mesmo tempo orientá-los indicando obras interessantes. O trabalho com a leitura, muitas vezes remete a uma tarefa árdua, porém, é preciso enfrentar as dificuldades se almejamos bons resultados.

A realização oral do poema, tem sido questionada por alguns autores e professores, vista às vezes, como uma ação desnecessária à leitura. O autor defende que a leitura de poema em voz alta faz parte da compreensão, ou seja, alguns sentidos só são percebidos após a realização oral, dessa forma, a ação de ler em voz alta torna-se, em geral, imprescindível. Para realizá-la é preciso orientação. Ele sugere uma possibilidade: primeiro ler todo o texto sem parar, depois ler novamente em voz alta, e por último, observar os efeitos rítmicos, as repetições, as ideias, etc. tudo o que chamar a atenção durante essa leitura em voz alta deverá ser considerado para compreensão do poema. São sugestões proveitosas principalmente para alunos do Ensino Fundamental Anos Finais ou mesmo do ensino médio.

Outras possibilidades envolventes para o trabalho com o poema na sala de aula são dadas pelo autor: pode ser feita a organização de Antologias; pequenas ou grandes encenações de poemas; pode ser usado Jogo Dramático com poesia; pode ser feito um trabalho que envolva música e poesia (nossa intervenção teve como base essa ideia); pode ser lida literatura de cordel; pode ser feita leitura de poemas com núcleos temáticos; pode elaborar um trabalho com grafite, tendo como base versos de poemas; pode dar lugar aos debates de ideias relacionadas ao poema; e ainda pode escolher um livro de autor e trabalhar todos os poemas com a turma. Essas são

sugestões que não esgota o trabalho com o poema na escola. O importante é que a poesia não seja negligenciada no ambiente escolar.

A nossa experiência de leitura com o poema em sala de aula foi atrelada à música, como veremos a seguir.

2.5 Harmonizando conceitos: Música, poesia e rap

Mas afinal, sabemos o que é música? Med (1996) em sua obra *Teoria da Música*, antes de defini-la, dispõe que Arte é a “revelação do belo” e que são divididas de acordo com as formas de expressão: Artes Visuais; Artes Sonoras (utilizam o som como elemento principal) e Artes Combinadas (engloba o teatro, a dança, o cinema, etc.). Música, numa concepção mais restrita é definida por ele como “a arte de combinar os sons” (MED, 1996, p. 9).

O autor acrescenta que ela também é uma ciência, por esse motivo, “os músicos (compositores e intérpretes) precisam de **talento** e **técnica** apurada adquirida durante longos anos de estudo.” (MED, 1996, p. 9, grifos do autor). Para ele, os instrumentistas que apenas dominam a técnica do instrumento, jamais alcançarão a perfeição, uma vez que, segundo ele, para dominar a ciência musical, é necessário aprender muitas disciplinas musicais, como por exemplos, teoria, solfejo, percepção melódica e muitas outras.

Questionar a concepção de um autor referência na área é muita pretensão, mas podemos nos identificar com uma concepção contemporânea, mais próxima da nossa realidade didática, já que estamos falando da música como aliada no contexto escolar. Tomamos então a concepção de Penna (2014). Ela diz que parece fácil definir música, pois estamos bastante acostumados a ouvir, cantar, e participar de muitas outras ações que envolvem música, porém, muitos aspectos devem ser considerados.

Existem manifestações musicais bastante diferentes, como um concerto da orquestra sinfônica, um grupo de rap, de maracatu, de canto na igreja e tantas outras. Podem ser produções populares, eruditas ou da indústria cultural, todas constituem-se música. Resta-nos saber o que define a música. Para iniciar a discussão, a autora adota uma primeira definição: “a música é uma forma de arte que tem como material básico o som.” (PENNA, 2014, p. 19).

Todavia, ela argumenta que é pertinente discutir dois clichês para chegar ao entendimento do que é música, são eles: os pássaros fazem música e a música é uma

linguagem universal. Sobre o primeiro, ela questiona o fato da arte (e da música, incluída) ser uma construção humana intencional elaborada para ter significações. Já para os pássaros, cantar é uma característica própria, não é intencional, apenas emitem sons peculiares de cada espécie. Dessa forma, fica claro que pássaros não fazem música, apenas o ser humano faz.

Sobre o segundo clichê, a autora adverte que a música desenvolve-se de diferentes formas em cada momento histórico de determinada sociedade, de determinado grupo social. Mesmo dentro de um país, há diferentes práticas musicais representadas, como vimos, nas diversas manifestações culturais. A música, nesse caso, representa uma linguagem cultural, ou seja, a cultura que estamos acostumados, que representa música para nós. Por isso, não estar acostumado com a música do outro, não é fator de desmerecimento, o preconceito musical assim, somente reflete o nosso conhecimento limitado em relação às manifestações culturais. Dessa forma, a música não é uma linguagem universal, é, portanto, um fenômeno universal, com uma linguagem desenvolvida na cultura.

Esses entendimentos são necessários para a definição do que é música, concebida então como “uma linguagem artística, culturalmente construída que tem como material básico o som”. (PENNA, 2014, p. 24). Ela destaca ainda que o som não constitui ferramenta exclusiva da música, a música integrou outras manifestações e artes. Na Antiguidade, poesia e música não se desmembravam, as duas compunham um único propósito: cantar poemas. Esse entendimento corrobora a compreensão sobre o *lirismo* que vimos em Stalloni (2007).

A música também incorporou outros elementos, como o cênico, por exemplo, presente em apresentações musicais, em regência, em interpretações. Atualmente, ruídos são incorporados ao material musical, assim como sons da natureza, como o canto dos pássaros, nesse aspecto, o canto torna-se música, pois foi constituído intencionalmente para ter sentidos, ou seja, tornou-se arte. Assim sendo, música é vista numa perspectiva abrangente, em que a autora alerta:

Em lugar de se prender a um determinado padrão musical, faz-se necessário encarar a música em sua diversidade e dinamismo, pois, sendo uma linguagem cultural e historicamente construída, a música é viva e está em constante movimento. (PENNA, 2014, p. 28).

Costa (2005), em seu trabalho *As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária*, discute como o gênero canção é visto no cenário das publicações de revistas literárias. Ele defende que a canção é um gênero misto, decorrente da união de duas linguagens, a verbal e a musical, demanda, dessa forma, as competências dessas linguagens e ainda a articulação delas, ou seja, a competência lítero-musical.

O autor destaca que apesar de existirem padrões musicais canônicos para emissão vocal, frequentemente, são preteridos em favor da letra e do ritmo, como ocorre com o *rap*, no qual, a fala ritmada substitui a fala cantada. Quando se trata desse gênero, “pode-se arriscar que certamente a canção não é nem exclusivamente texto verbal, nem exclusivamente peça melódica, mas um conjugado das duas materialidades.” (COSTA, 2005, p. 108). Por envolver oralidade e escrita, a reflexão da canção deve ser cuidadosa, considerando as duas formas de expressão linguística.

Para o autor, a questão se acentua quando falamos sobre canção e escrita poética. A canção utiliza recursos inerentes ao texto poético como a rima, a métrica, a conotação, etc., e em alguns momentos, a canção passa a ter significado visual em suas letras, característico dos poemas concretos. Todos esses traços aproximam a canção ao campo literário, porém, repele por sua peculiaridade vocal. Por outro lado, o autor destaca que o termo “poesia” remete a algo de qualidade, conforme vimos em Gebara (2002), dessa forma, Costa (2005) questiona se seria adequado então, dizer que a letra da canção é análoga à poesia. Ele defende que seria razoável compreender que canção e poesia apresentam pontos comuns, no entanto, isso não as tornam iguais.

As revistas literárias quando abordam o gênero musical, procuram deixar evidente que esse, ainda não faz parte de sua concepção. As duas revistas analisadas pelo autor apontaram esse entendimento. As discussões sobre a temática valorizam, em geral, as letras de alguns compositores, chamados inclusive de poetas da MPB. Destacam que em muitos casos, a melodia esconde letras sem significado poético. Algumas canções de Axé, por exemplo, quando faladas, não possuem sentido, porém, são largamente cantadas.

Esse aspecto das letras, nos faz lembrar dos poemas feitos para crianças antes da década de 80, conforme vimos em Gebara (2002), textos desprovidos de significações, nesse caso, com pretensões comerciais. Costa (2005) compreende então que a canção e a poesia são gêneros diferentes, “mais precisamente, a ideia de que a canção (não todas, mas especialmente a Música Popular Brasileira - MPB)

é um gênero que inclui a poesia.” (COSTA, 2005, p. 117). Ideia discordada por alguns estudiosos da área literária, porém, aceita mais facilmente entre a área musical, e, em menor proporção, entre à primeira.

Por fim, o autor aponta que podem existir equívocos nos textos escolares entre a canção e a poesia, essa última aparece mais com sentido de qualidade ao invés de refletir o propósito. Ele aponta que a canção ainda não é muito utilizada no ambiente escolar, e quando presente na sala de aula, ela é, muitas vezes, desvinculada da melodia, restando apenas a letra para análise, como se tornasse uma poesia. O trabalho com a canção deve, dessa forma, estar presente em sala, ela tem de ser apreciada e entendida conforme sua produção, completa, não apenas letra, mas a melodia, o intérprete, o contexto, tudo deve ser considerado.

Sobre a importância da melodia e da letra, Tatit (2007), afirma que essas duas definem o campo da expressão e do conteúdo. A junção de elementos verbais e não-verbais atuam numa integração para composição do sentido.

Durante essa operação, a relação sujeito-objeto vai sendo reproduzida na letra, na melodia e demais recursos musicais, ora dentro de uma dimensão extensa, ora através do contato de elementos vizinhos, mas sempre em função do estreitamento de laços entre expressão e conteúdo. (TATIT, 2007, p. 45).

Ele defende a congruência entre letra e melodia nas canções e mostra como isso ocorre nas análises de algumas, pertencentes ao grupo da MPB. Nesse contexto, a voz adquire condição importante, é ela quem norteia os valores melódicos e linguísticos e assegura, mesmo com as mudanças de arranjos, que refere-se à mesma canção. Para essa função, de conduzir, o canto, opondo-se à fala, é desenvolvido para a interpretação da melodia e letra:

Componente melódico e componente linguístico ou, sumariamente, melodia e letra, responsáveis por um sentido homogêneo, exigem, entretanto, sintaxes próprias, a primeira segurando a presença física da matéria sonora e a segunda encarregando-se, sobretudo, do conteúdo abstrato. (TATIT, 2007, p. 45).

Dessa forma, a letra exprime significações linguísticas, complementadas pela melodia e executadas pelo canto. De modo que a ênfase deve recair sobre o componente linguístico, caso não haja essa percepção, arrisca-se que esses outros

venham a encobrir a proposta enunciativa. A atenção com esses dois componentes também pode ser vista em outra obra do autor:

Mesmo que nos restrinjamos ao núcleo mínimo de identificação de uma canção - uma letra cantada com uma certa melodia -, é grande a riqueza de elementos que concorrem para os efeitos de sentido que ela pode produzir, sem falar nas inúmeras variáveis adicionais trazidas pelo arranjo ou pela interpretação de cada cantor. Tanto o componente linguístico quanto melódico são portadores, cada qual de muita informação que pode dizer substancialmente um bocado de coisas ao ouvinte. (TATIT, 2008, p. 11)

Para ele a relação entre melodia e letra interfere diretamente na recepção e na emoção provocada no interlocutor. Portanto, quando falamos de música, estamos abordando elementos integrados do verbal e do musical.

O gênero *rap* é dotado desse elo de melodia e letra, de forma distinta, sim, mas temos um gênero que significa exatamente, a junção de ritmo e poesia, sem a possibilidade de divisão. Para Contador e Ferreira (1997) em sua obra *Ritmo e poesia: os caminhos do rap*, quando falamos do *rap* e de todos os elementos que o compõem, como o DJ (disc-jóquei), o MC (mestre de cerimônia), etc., estamos falando do *hip hop*. Segundo os autores, o preconceito relativo ao *rap* é antigo e não é por acaso, ele é dotado de uma linguagem, nas palavras deles, “corrosiva”, mas que essa é a função do *rap*, incomodar. A mensagem de protesto, presente neste gênero, é a marca da sua existência, se o discurso mudar, se deixar de incomodar, o gênero morre.

Para que se compreenda o *rap* é preciso saber as suas origens. Elas estão ligadas, primeiramente, a práticas da herança cultural da oralidade africana, as quais remetem aos *griots*, contadores de histórias e representantes das formas culturais e musicais ancestrais africanas, embasadas na oralidade. O *rap* então, fundamentado na expressão vocal, descende dessa cultura, porém, ganha expansão em comunidades negras americanas, associando outros estilos mais modernos em suas performances, como o *toast* por exemplo, que configura atividades orais, chamadas de poesia de rua que tem como traço duelos entre participantes, elaborados num discurso rimado e desafiante.

O *rap* tornou-se evidente após repressões e mortes em comunidades negras americanas, refletindo assim, um discurso de revolta e insatisfação com a realidade social, era de fato, o modo de expressão intencional do oprimido para incomodar o opressor.

Falar sobre rap implica não perder a noção de que o próprio se insere num contexto social e cultural particular. Delimitado socialmente, porque fundamentalmente urbano, e circunscrito culturalmente, por que essencialmente apropriado pelas comunidades - negras e latino-americanas - desfavorecidas dos guetos das megalópoles dos Estados Unidos (Nova York, Los Angeles entre outras), o rap é indissociável do espírito comunitário que rege os fundamentos do movimento da cultura Hip Hop. (CONTADOR; FERREIRA, 1997, p. 26, 27).

Nessa perspectiva, os autores entendem que *rappers* são os modernos poetas de rua que conclamam seus versos ritmados, sempre acompanhado de percussões, numa tentativa de atrair especialmente, o jovem preterido das classes sociais menos favorecidas.

Para Queiroz (2010) o *rap*, assim como o repente ou repentismo, faz parte das expressões literárias da voz. Essas expressões são mais frequentes no Nordeste do Brasil, as quais mesmo sendo reproduzidas na linguagem escrita, sua externalização está voltada para expressão oral. Ele destaca que apesar de ter estudos sólidos, com estudiosos como Silvio Romero (1883; 1885), Mário de Andrade (1930;1937), por exemplos, definir as formas da arte verbal ainda não é tarefa tão fácil. Os estudos evidenciaram o entrelaçamento entre a poesia oral e a música.

De acordo com Queiroz (2010), nesse contexto, literatura oral, a princípio, configura as expressões que têm como traço a prevalência da oralidade, ou seja, feitas para cantar, recitar, passar pela emissão vocal. Representa pois, uma poesia atuante, arraigada na cultura brasileira. Nessa perspectiva, a voz alcança dimensões mais abrangentes das que estamos acostumados a simbolizar, é entendida como um som, um grito, mas também pode significar um cantor e uma palavra. A utilização da voz está presente em diversas manifestações culturais, podemos citar como exemplos, narrativas orais, lendas, provérbios, improvisos poéticos da embolada e do *rap*, dentre tantos outros. Essa poesia vocal corresponde, na verdade, à *performance*, ou seja o desempenho da voz poética.

Queiroz (2010), defende que o repente é uma das expressões da poesia vocal, muito comum no Nordeste do nosso país. A partir de um tema sugerido, os versos são compostos e cantados, configurando a prática do repentismo. O repentista, apesar de improvisar, segue normas bem definidas referentes à rima, à métrica e a oração. Na região, é mais frequente o uso de rimas consoantes (todos os sons a

partir da sílaba tônica da palavra final dos versos, são iguais). Podendo aparecer as rimas internas (entre palavras do mesmo verso) e ainda toantes (a partir da sílaba tônica, só as vogais são iguais).

Para o autor, em outras regiões do Brasil, a arte do repentismo recebe diversos nomes, apresentando variações de modalidades e estilos, o que torna difícil catalogar todos, porém, cada um segue normas específicas dentro de sua classificação. Nesse contexto, o repentista configura pois, o poeta que improvisa versos com ou sem acompanhamento de instrumentos musicais. Os mais comuns neste último caso são: a viola, o pandeiro, o ganzá e a percussão de bombos.

Queiroz (2010), aponta as características de algumas variedades do repentismo e afirma se tratar de gêneros poéticos, apesar de existir no campo teórico o estereótipo sobre a necessidade de amadurecimento literário com a passagem para escrita, ele defende a qualidade literária e artística presente nos gêneros:

A embolada, uma das modalidades do coco nordestino, é um gênero de poesia improvisada caracterizado por melodia declamatória em valores rápidos e intervalos curtos, que apresenta textos descritivos, satíricos, cômicos ou críticos, numa performance carregada de aliterações, onomatopeias, trocadilhos e outras armadilhas sonoras, cujos versos podem ser cantados individualmente ou em dupla. Seu processo poético-musical se dá através de uma dicção complicada na qual, a depender da velocidade com que o suporte rítmico é acionado, no caso, o pandeiro, manipulado pelo próprio cantador, os versos podem literalmente embolar o coco, caracterizando a peleja ou desafio. O embolador seria, portanto, um poeta-cantador que desenvolveu a capacidade de fazer versos rimados e metrificados, com muita rapidez, diferindo de outros cantadores no ritmo, na construção dos versos, no uso do suporte instrumental e até mesmo na performance vocal. Enquanto conjunto performático inserido dentro do universo da cantoria nordestina, a embolada está associada à dança e à música, através das outras variedades do coco; às artes plásticas, através da xilogravura e à literatura escrita, pelos folhetos de cordel. (QUEIROZ, 2010, p. 105, grifos nossos).

Ao embolador, portanto, é conferido o valor de poeta, que cria seus versos repentinamente, porém, com qualidade e maestria. Há outros criadores de versos de improvisos como os tiradores de coco de roda ou de praia, o mestre de cavalo-marinho, que improvisa seus versos durante uma apresentação teatral envolvendo poesia, dança e música, e tantos outros.

Alguns preferem improvisação e acompanhamento musical como é o caso dos aboiadores:

Os aboios de improviso apresentam uma variedade temática bastante significativa. Estruturados em décimas, os temas podem ser desenvolvidos a partir de um mote, geralmente tratando da lida com o gado, das relações entre o patrão e o vaqueiro ou até em louvor à bravura no trabalho duro e as paixões do poeta cantador. Antes, durante o intervalo e após os versos improvisados que cria, o aboiador emite sons melódicos e melancólicos, caracterizados pelo prolongamento das últimas sílabas ou vogais. (QUEIROZ, 2010, p. 106).

Para Queiroz (2010), no campo da poesia popular, há aqueles que improvisam sem cantar, assim como há os que criam seus versos sem improvisações, como é o caso do poeta de cordel. Os poetas populares podem também atuar nas funções de cordelistas e repentistas, inclusive, exercer as duas ao mesmo tempo. E nessa poesia de tradição oral, o autor inclui o *rap - rhyme and poetry* (ritmo e poesia) e o define como um gênero literário da poesia oral:

É uma modalidade de poesia urbana de origem afro-caribenha, sobretudo no *toast* jamaicano, emergida nos guetos nova-iorquinos na virada da última década de setenta. Caracteriza-se por um discurso rimado e metrificado livremente, reproduzido tanto de memória como através de improviso, em apresentações individuais ou na forma de desafio. Seus temas exploram aspectos sociais, descritivos, ou satíricos e são pontuados por uma performance gestual desenvolvida pelo próprio poeta, conhecido como *rapper* ou mestre de cerimônia e MC. Os versos, cuja estruturação pode apresentar elementos formais semelhantes àqueles utilizados pelos cantadores (aliterações, onomatopeias, trocadilhos, entre outros), são emoldurados eletronicamente por uma série de efeitos rítmicos e melódicos, operados em paralelo por um disc-jóquei, ou DJ. Os *rappers* são, portanto, **poetas urbanos** que desenvolvem seus textos apoiados em suporte sonoro eletrônico e que realizam uma crônica de temática predominantemente social, rimada e metrificada livremente. (QUEIROZ, 2010, p. 107, grifos nossos).

De acordo com Queiroz (2010), o *rap*, além de envolver diversos campos artísticos, literários e culturais, também recebe interferências regionais, como ocorre com a embolada-*rap*. A modalidade *freestyle* (criação de rimas improvisadas) presente no *rap*, assemelha-se aos aspectos utilizados pelos emboladores. Essa analogia é perceptível especialmente nas batalhas de *rap*, em que

predominam agilidade e improviso com rimas entre competidores, sem desviar-se do tema.

O autor destaca, ainda, que a simetria entre os gêneros é imensa, possuem, como vimos acima, intenções, modos de expressar e modos de produzir similares; um com traço mais urbano e outro com traço mais rural. Com a expansão da tecnologia, as artes permeiam todos os ambientes e permitem a confluência dos gêneros, como a que ocorre na cidade de Recife-PE, um grupo de rap e uma dupla de emboladores muito conhecida, produzem uma embolada urbana, na qual se misturam componentes do *rap*. Essas manifestações artísticas, e os nexos existentes entre esses três modos de atuação poética, confirmam a concepção do uso performático da voz como um modo de propagar a poesia oral:

A performance dos poetas repentistas, da percussão vocal dos MCs no *beatbox* ao grito melodioso do vaqueiro aboiador, do cantador de repente no pandeiro à poesia social das vozes da periferia, pretende, portanto, ilustrar adequadamente o sentido ampliado que a palavra voz assumiu na discussão, redimensionada em seus aspectos de som, grito, cantor e palavra, realçando assim as perspectivas que a relação inclusiva do rap com o repente colocam para a manutenção, atualização e reinvenção da poesia de tradição oral nordestina e brasileira. (QUEIROZ, 2010, p. 109,110).

Observemos que o *rap*, retoma o caráter primeiro da poesia, que configurava uma composição para ser cantada. Temos então, de alguma forma, um retorno, com nuances modernas, uma tentativa de resgate, um verdadeiro “grito” pela junção entre música e poesia.

2.5.1 Performance transdisciplinar

O *rap* envolve duas disciplinas: Literatura e Música, unidas, transitamos entre elas, sem barreiras. Chegamos então à concepção defendida por Morin (2007) sobre transdisciplinaridade. Quando, em 1970, Piaget utilizou o termo Transdisciplinaridade, em um Seminário Internacional na França, parecia uma ideia utópica. Transitar entre disciplinas, sem muros, sem barreiras? As grades curriculares eram enfáticas, cada professor deveria delimitar bem sua área de atuação. A busca pela especialização em áreas definidas fragmentou o conhecimento ao invés de ampliá-lo. Não podemos, é claro, negar a importância do estabelecimento de cada campo do saber, porém, a

fragmentação aprisionou as disciplinas de tal maneira que interligá-las parece absurdo.

Edgar Morin (2007) em seu texto *Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade*, defende a ideia de que complexidade e transdisciplinaridade são dois vocábulos unidos, que não devem ser fragmentados, assim como os conhecimentos, ou seja, para ser transdisciplinar é preciso ser complexo. Ele destaca a importância da compreensão do todo, do conjunto. A nossa condição humana, de seres que habitam a Terra, que faz parte do universo, nos impele à essa compreensão. E ainda afirma, colaborando conosco, que a literatura e a poesia devem ser pensadas como constituintes substanciais para o nosso entendimento enquanto seres humanos.

Ou seja, eu considero que na vida existe uma parte de prosa, quer dizer de coisas que somos obrigados a fazer e que nos aborrecem, embora sejam necessárias para viver, e a poesia que nos dá a comunhão, alegria, a felicidade, o amor, o jogo e a festa. Somos introduzidos em todos esses aspectos da dimensão capital da vida humana pela poesia. (MORIN, 2007, p. 24)

Para ele, todos os elementos da essência humana, devem ser apreendidos em conjunto e não isolados, justapostos. É necessário ter um saber complexo, unir os conhecimentos das disciplinas. Para essa compreensão, o autor aponta três princípios: o da *recursividade*, no qual ele mostra que somos produtos ao mesmo tempo em que somos produtores, ou seja, no mesmo momento em que nos tornamos produto da sociedade por exemplo, também estamos interferindo nela e modificando-a; o *hologramático*, no qual a parte está presente no todo, assim como o todo está presente na parte, ou seja, o universo está presente em nós, assim como estamos presente no universo; e o *dialógico*, no qual as relações se complementam e se opõem. Segundo ele, são princípios fundamentais, uma vez que sem esse entendimento complexo não é possível ser transdisciplinar. É preciso portanto, pensar em um ensino com foco no que une as disciplinas, significa então, romper as fronteiras e integralizar os conhecimentos.

O conhecimento que nos foi ensinado não nos torna capazes de tratá-los. Ao contrário, permite-nos separar coisas que devem estar ligadas. Logo há uma necessidade vital para cada um, para todos, de seguir esse caminho que pode nos levar a uma reforma do pensamento inseparável, de uma reforma do ensino. (MORIN, 2007, p. 24).

Dessa forma, mesmo que haja o risco de se tornar superficial, uma vez que não damos conta dos vários conhecimentos necessários ao ensino transdisciplinar, é necessário estarmos disponíveis para os diversos tipos de conhecimento. “É preciso correr o risco dessa aventura porque ela avança no bom sentido”. (MORIN, 2007, p. 24).

Em *Inter-poli-transdisciplinaridade*, Morin (2014) destaca que a disciplina, numa tentativa de organizar o conhecimento, acaba gerando sua fragmentação e a consequente delimitação. Ele concorda que há a necessidade de especialização, no entanto, existe o risco da hiperespecialização, na qual o objeto da disciplina converte-se em algo autossuficiente, passa então a desprezar as importantes relações entre as disciplinas. “A mentalidade hiperdisciplinar vai tornar-se uma mentalidade de proprietário que proíbe qualquer incursão estranha em sua parcela de saber”. (MORIN, 2014, p. 106).

Ele reforça a necessidade de abertura a outras disciplinas, sem que signifique um incômodo, em outros termos, as relações devem ocorrer de maneira espontânea, livre. Diversas noções são construídas atravessando barreiras, na maioria das vezes nem se percebe que houve essa transposição. Para muitas disciplinas essenciais para a existência, seria impossível subsistir se não houvesse colaboração com outras, como por exemplo, a História, que deve ser considerada como uma ciência, à medida que envolve outras ciências e outros processos.

Os proveitos, com certeza são maiores quando as barreiras são desfeitas,

[...] seja pela circulação de conceitos ou de esquemas cognitivos; seja pelas invasões e interferências, seja pelas complexificações de disciplinas em áreas policompetentes; seja pela emergência de novos esquemas cognitivos e novas hipóteses explicativas; e seja, enfim, pela constituição de concepções organizadoras que permitam articular os domínios disciplinares em um sistema teórico comum. (MORIN, 2014, p. 112).

A nosso ver, a poesia nasceu transdisciplinar, por algum motivo, sofreu em seu percurso, na tentativa de consolidar enquanto gênero poético, uma mutilação que pareceu benéfica. Enquanto no *rap*, esse caráter transdisciplinar é recuperado, ele une a música e a literatura, torna-se, dessa forma, benquisto para nós. Vale, portanto, retomar Stalloni (2007) quando discorre sobre os gêneros, quando afirma que nem os

gêneros são tão delimitados, há música no teatro, há poesia na prosa, há teatro na música, eles se mesclam e nem por isso deixam de se afirmar enquanto gêneros.

Nós, enquanto seres humanos somos complexos, por isso, o saber também precisa estar interligado, livre, transitando sem fronteiras, complexo. Face às considerações expostas, julgamos pertinente refletir sobre a poesia em estreita conexão com a música, buscando sempre o letramento satisfatório dos alunos.

TERCEIRO COMPASSO

Todo o texto é uma partitura musical. As palavras são as notas. Se aquele que lê é um artista, se ele domina a técnica, se ele desliza sobre as palavras, se ele está possuído pelo texto – a beleza acontece. E o texto apossa-se do corpo de quem ouve. Mas se aquele que lê não domina a técnica, se luta com as palavras, se não desliza sobre elas – a leitura não produz prazer: queremos logo que ela acabe. (ALVES, 2004).

3 APORTES METODOLÓGICOS

❖ **Tonalidade da seção:**

Nesta seção expomos, seguindo a conotação alusiva à linguagem musical presente em toda pesquisa, nossas concepções, fundamentadas em autores, sobre o tipo de pesquisa (timbre); a abordagem (linhas); o ambiente (espaços); os participantes (as figuras); instrumentais de geração de dados (instrumentos).

3.1 Timbre da pesquisa

A investigação proposta nesta pesquisa é do tipo pesquisa-ação, tendo em vista que desenvolvemos uma intervenção voltada para a participação colaborativa de um grupo social, real, no caso, os alunos e a professora pesquisadora. Esse tipo de pesquisa, segundo Thiollent (2011), [...] “pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação.” (2011, p. 21). Em outras palavras, essa pesquisa-ação tem por objetivo ações ou transformações que demandam uma orientação clara e supõe uma capacidade de aprendizagem.

A pesquisa buscou seguir as fases do ciclo da pesquisa-ação, segundo Tripp (2005, p. 446): [...] “a solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia”. Para ele, a pesquisa-ação compreende um ciclo, no qual é preciso “PLANEJAR uma melhora da prática, AGIR para implantar a melhora; monitorar e DESCREVER os efeitos da ação; e AVALIAR os resultados.” (TRIPP, 2005, p. 446). Na verdade, a pesquisa-ação, compreende ciclos repetitivos, nos quais, as melhorias alcançadas indicam os planejamentos para os ciclos seguintes.

3.2 Linhas da pesquisa

É uma pesquisa essencialmente qualitativa porque conforme Bogdan e Biklen (1994), ela compreende as cinco características citadas pelos autores: os dados foram coletados em ambiente natural e a pesquisadora é a principal agente dessa coleta; Além disso, essa investigação qualitativa é descritiva; está em conformidade também

com os autores, uma vez que enquanto pesquisadores qualitativos, interessamo-nos preferencialmente pelo processo e não apenas pelos resultados; e ainda, nós, pesquisadores qualitativos, costumamos analisar os dados de forma indutiva; e por fim, o significado, a interpretação dos dados, constitui fator imprescindível nessa abordagem qualitativa.

Por outro lado, é autoavaliativa, pois as ações foram continuamente avaliadas e a partir dos resultados foram feitas as reflexões, pois o principal objetivo foi beneficiar a prática.

3.3 Espaços da pesquisa

As práticas da pesquisa foram realizadas com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Professora Terezinha Paulino de Lima, localizada no conjunto Parque dos Coqueiros, bairro de Nossa Senhora da Apresentação, na zona norte da cidade de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte.

A Escola foi fundada em 11 de março de 1993. E ganhou esse nome em homenagem à professora Terezinha Paulino de Lima, nascida em 17 de novembro de 1949, na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, filha de Manoel Paulino do Nascimento e Sebastiana Raimunda de Medeiros. Em 1973, recebeu o diploma de professora primária pelo Instituto Presidente Kennedy. Atuou nas redes estadual e municipal de ensino. Formou-se na primeira turma do curso de Pedagogia com habilitação em Alfabetização pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Em 1992, mesmo com a saúde debilitada pelo câncer no intestino, participou do curso de alfabetização para professores, no programa “Um Salto para o Futuro”. Em agosto de 1992, afastou-se definitivamente do magistério, devido ao agravamento de sua saúde, vindo a falecer em 31 de janeiro de 1993. Ao longo de sua vida, Terezinha Paulino lecionou nas Escolas estaduais João Tibúrcio, Lourdes Guilherme, Stella Wanderley, Desembargador Floriano Cavalcanti e Escola Municipal Arnaldo Monteiro.

Inicialmente, a escola funcionou em um galpão cedido pela construtora responsável pela construção do conjunto. Com o passar dos anos, a escola foi sendo ampliada. O fato da escola ter sido construída por etapas, prejudicou a construção de sua identidade, visto que ao longo de 10 anos de existência, a escola já abrigou várias modalidades de ensino e a cada ano passa por uma modificação em relação ao seu funcionamento.

Atualmente, a escola funciona nos três turnos, do 6º ao 9º ano nos turnos matutino e vespertino e oferta a modalidade EJA no turno noturno (nível 2 ao nível 4). A instituição possui 34 turmas funcionando, sendo 12 pela manhã, 12 à tarde e 10 à noite. Atende um público de 847 alunos no diurno e 412 no noturno, para os quais fornece alimentação diária (nos dias letivos) e água filtrada em bebedouros instalados no refeitório da escola.

A instituição, em sua estrutura física, conta com 12 salas de aula; sala de atendimento especial; sala de leitura; biblioteca; sala de dança; sala de multimídia; sala para diretoria; secretaria; sala da coordenação; sala e banheiros para professores; refeitório; sanitários e vestiários para alunos; cozinha; laboratório de informática (em desuso no momento, por falta de profissional readaptado); quadra de esportes coberta; dispensa e almoxarifado. Todas dependências são acessíveis aos portadores de deficiência, assim como os sanitários. A partir desse ano, todas as salas de aula estão climatizadas. São salas ambientes – os alunos deslocam para a sala, de acordo com a disciplina do horário.

Além disso, a Escola dispõe de impressora; copiadora; projetor e notebook móveis; computadores para uso administrativo; e internet banda larga, que a partir do ano de 2019 busca oportunizar o acesso livre aos alunos, todavia, esbarra em problemas técnicos, por falta de aparelhos roteadores e capacidade maior de frequência.

O corpo docente é formado por 62 professores, todos efetivos, sendo 6 de Língua Portuguesa. A escola conta com auxiliares de secretaria e coordenadores pedagógicos; O pessoal de apoio é terceirizado, composto por merendeiras, auxiliares de serviços gerais e porteiros.

No que diz respeito ao público, segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola - PPP, a predominância é de alunos filhos da classe trabalhadora, dos quais muitos desempregados e/ou subempregados. Como fazem parte das camadas menos favorecidas, é possível encontrar crianças administrando sozinhas suas próprias vidas, sem nenhum acompanhamento em casa. Por essa e algumas outras razões, alguns alunos vêm apresentando os seguintes problemas: ausência de limites; falta de sentido de família (desagregação); forte tendência à formação de gangues; violência: brigas envolvendo colegas, roubos, porte de armas de fogo etc.; sérios problemas relacionados às drogas; comportamento agressivo; e baixa frequência às aulas.

Ainda conforme o PPP, os alunos do período diurno são crianças e adolescentes, e alguns já trabalham realizando pequenos “bicos”. Os alunos do noturno, na sua maioria trabalham em período integral, com predominância para o comércio e prestação de serviços. O lazer geralmente está concentrado em jogos de videogame, futebol com amigos, assistir televisão, frequentar casas de show, praias, entre outros.

Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, assinalam no PPP, que alguns alunos apresentavam: dificuldade de leitura, interpretação e produção de texto; problemas em relacionar o conteúdo estudado com a vida prática; sérias dificuldades relacionados à resolução e atitudes éticas, fundamentais para um bom trabalho pedagógico; apatia e desinteresse; falta de vínculo com processo de ensino-aprendizagem, em virtude da sua realidade sociocultural e da estrutura educacional; notam também dispersão, irritabilidade, resistência a conteúdos que visam levar a pensar, refletir, argumentar, debater e posicionar-se. No entanto, o PPP também destaca a percepção de outros comportamentos na Escola, que há alunos com inúmeras potencialidades, como aptidões para pintura, desenho, poesia, esportes, danças, teatro e participação em movimentos sociais.

3.4 As figuras da pesquisa

Participou da pesquisa uma turma composta por 35 alunos, com faixa etária entre 12 e 15 anos; sendo 19 do sexo masculino e 17 do sexo feminino. Teoricamente, não havia alunos diagnosticados, com laudo, portadores de necessidades especiais, porém, um dos alunos fazia acompanhamento pela sala de atendimento escolar especial - AEE. Dentre todos, 2 são repetentes do 7º ano e 4 ficaram reprovados por vários anos no 6º ano, por isso, estão com idade avançada em relação à maioria. Houve a evasão de 1 aluna, que já é reincidente em tal prática desde anos anteriores. Era uma turma barulhenta, agitada e pouco concentrada, no entanto, todos possuíam boa relação com os colegas em grupo, o que contribuía para a não divisão em sala em subgrupos. Muitas vezes aparentavam desmotivação. Expressavam respeito mútuo e para com a professora. Eram oriundos dos arredores da escola, em sua maioria, com poucas condições sociais.

E eu, professora de Língua Portuguesa, nascida na cidade de Salvador - BA e habitante da cidade de Natal-RN há muitos anos. Graduada em Letras – Francês e

literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN em 2004 e em Letras – Português e literaturas em 2013, pela mesma universidade. Cursei 4 semestres do curso de licenciatura em Música pela UFRN, trancado após aprovação no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no polo de Currais Novos.

3.5 Instrumentos de geração de dados:

Os dados foram gerados em ambiente natural, a partir de questionários, pré e pós-pesquisa, assim como os diários de leitura, as produções escritas (*raps*) e as observações participantes. As impressões das atuações propostas foram descritas em diários de campo para análises, conforme aponta Bortoni-Ricardo (2008), esses diários continham as descrições das atividades, reproduções de diálogos, informações sobre gestos e expressões, ou seja, detalhes importantes anotados de forma “mais fielmente possível”. Todos esses dados foram interpretados posteriormente, para produção do conhecimento e constatação do alcance dos objetivos da pesquisa.

O *corpus* da pesquisa foi constituído, pelos diários de leitura, assim compreendidos uma vez que foram produzidos pelos alunos (leitores) conforme realizavam as leituras. Refletem então a compreensão a respeito do que foi lido. Dessa forma, está em consonância com as ideias de Machado (2005), pois segundo a autora, o diário de leitura deve ser visto como um instrumento significativo para professores e pesquisadores, uma vez que contribuem para a autonomia, responsabilidade face ao texto lido e livre expressão do aluno. No entanto, não se confunde com notas de leitura, pois não se compõe de frases soltas, ao contrário, o diário de leitura é composto por “frases completas, relacionadas umas com às outras, por pouco que seja, o que obriga o leitor-produtor do diário a desenvolver um pensamento mais complexo” (MACHADO, 2005, p. 65). No contexto da nossa pesquisa, os diários trazem as interpretações dos poemas lidos e ouvidos em sala de aula.

Além disso, foram entendidos como *corpus*, os *raps* produzidos pelos alunos; as respostas concernentes ao questionário de sondagem; assim como as respostas da avaliação das oficinas e do projeto, todos foram analisados na tentativa de responder satisfatoriamente ao questionamento norteador desta pesquisa.

Abaixo, podemos observar a sequência com o passo a passo da intervenção,

cujas etapas foram aplicadas e expostas na seção seguinte.

SEQUÊNCIA BÁSICA
LEITURA NUMA PERSPECTIVA LÍTERO-MUSICAL
<p>ANO/ SÉRIE: 7 ANO</p> <p>NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental – Anos Finais</p> <p>TEMPO PREVISTO: 24 aulas de 1 hora</p> <p>EMENTA: Estudo a partir da adaptação do modelo de sequência básica elaborado por Cosson (2018), para desenvolver em sala de aula a leitura de poemas musicados.</p>
<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • GERAL: Contribuir com a formação leitora a partir de uma vivência literária com poemas e suas interfaces; • ESPECÍFICOS: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Despertar o gosto e interesse pela literatura; ✓ Conhecer características básicas de poemas; ✓ Estabelecer relações entre a música e o poema; ✓ Desenvolver, a partir do gênero musical <i>rap</i>, a imaginação e a criatividade para produção de poesias nas letras de <i>raps</i>; ✓ Assimilar estratégias que contribuam para a competência leitora e a formação do hábito de leitura de textos poéticos.
<p>POEMAS E AUTORES:</p> <p>Cante lá, que eu canto cá – Patativa do Assaré</p> <p>Motivo – Cecília Meireles</p> <p>A rosa de Hiroxima – Vinícius de Moraes</p> <p>Fanatismo – Florbela Espanca</p> <p>Trem de ferro – Manuel Bandeira</p> <p>José – Carlos Drummond de Andrade</p> <p>Tem gente com fome – Solano Trindade</p>

MÚSICAS (RAPS) E INTÉRPRETES:

Poema de Rua – Filosofia do Rap

Porque eu rimo – Emicida

Junto e misturado – MV Bill

DIÁLOGOS:

Poemas musicados, músicas que viraram poemas.

Produção de novas poesias, novos *raps*.

MATERIAL UTILIZADO:

Serão utilizados textos impressos, áudios e projeções de textos. Para tanto, serão necessários equipamentos como notebook, projetor, caixa de música, quadro branco e pincel.

METODOLOGIA:

As atuações serão planejadas e fundamentadas na Sequência Básica de Cosson (2018), desenvolvida por quatro passos: *motivação*, *introdução*, *leitura* e *interpretação*. A *motivação* compreende a preparação do aluno para interagir com o texto. A *introdução* corresponde à apresentação do autor e da obra, na qual se fornece informações essenciais sobre o autor, de preferência, que estabeleçam nexos com o texto em questão. A *leitura*, nesse contexto, deve ser realizada com o acompanhamento do professor, que deverá dar um direcionamento, um objetivo a alcançar, para isso faz-se necessário que o professor acompanhe o desenvolvimento da leitura e auxilie o aluno em suas dificuldades por meio de intervalos, nos quais poderão ser esclarecidos embaraços pontuais.

A *interpretação* constitui aqui um ato social, ou seja, o aluno chegará a ela a partir de seu conhecimento de mundo, de sua realidade social, porém, faz-se necessário fazer ampliar os sentidos construídos, mostrar ao aluno um caminho para chegar à interpretação, através de elementos encontrados no texto. Essa interpretação só entendida e concretizada mediante registro, ou seja, sua externalização. Essa será feita por meio de apontamentos em diário de leitura e ainda poderá ser complementada com uma música que estabeleça relações diretas

com o texto. Em etapa final, o aluno deverá compor um texto poético e expressará essa composição para a comunidade escolar.

A princípio serão estabelecidos os conceitos de poesia, poema e música, para que se relacione suas diferenças e semelhanças. O passo seguinte será a apresentação de poemas musicados. Essas versões serão ouvidas, lidas e cantadas em sala de aula. O poema gerador de cada canção será analisado e lido por alunos em voz alta, visando à postura de declamação. Será abordado o gênero musical *rap*, para estimular a leitura da poesia musicalizada com auxílio de instrumentos que serão tocados por alguns alunos enquanto outros fazem a leitura ritmada.

Por fim, para culminância da pesquisa, serão feitas apresentações, em outros termos, será um espaço de compartilhamento poético, no qual, a música e a literatura se mesclarão com declamações de poemas, poemas musicalizados e muitos *raps*. Para tal, será criado o projeto Ritmo, Escola e Poesia – REP. A nossa pretensão é de que esse projeto alcance outros professores de Língua Portuguesa, da sala de leitura, e também de outras áreas como Artes, História, etc.

AVALIAÇÃO

A avaliação será processual e contínua, considerando não apenas o resultado, mas o empenho dos alunos em participar das atividades propostas. É relevante analisar se os objetivos estarão sendo atingidos, se os métodos e estratégias estarão aproximando o aluno da leitura de poemas e, conseqüentemente, do texto literário.

DESENVOLVIMENTO

1ª OFICINA (sensibilização ao projeto – 2 aulas)

Nesta primeira oficina desenvolveremos os conceitos de poema, poesia e música apoiados nos conceitos de Costa (2002); Penna (2014) e Med (1996). Para tanto debateremos sobre o que significa cada um. Em seguida, com a letra em mãos, ouviremos a música “Porque eu rimo” de Emicida. Primeiro, falaremos sobre o gênero *rap*, seu significado, origem e função que exerce, um resumo baseado em Contador e Ferreira (1997). Após, breve apresentação sobre o gênero, questionarei

sobre o tema da música, o que perceberam, se tem algum nexos com o assunto abordado, etc.

Após debates, ouviremos a música “Poema de Rua” de Filosofia Rap, também acompanhando a letra. E novamente, serão levantadas questões sobre semelhanças e diferenças. Por fim, entregarei o poema “Cante lá, que eu canto cá” de Patativa do Assaré. Faremos uma comparação entre os textos da música com o poema. A partir da leitura do poema, já chamaremos a atenção para repetições, rimas, metáforas e outros recursos presentes no poema, conforme Candido (2004). Para encerrar, os alunos farão um registro do que foi possível compreender na aula (sugerir a elaboração de um diário de leitura).

2ª OFICINA (Leitura - 2 aulas)

A partir da segunda oficina, teremos dicionários disponíveis para consulta, caso necessário. E seguiremos nas 7 oficinas, os passos da sequência básica de Cosson (2018): Motivação: Serão feitos questionamentos sobre o título do poema “Motivo” de Cecília Meireles, a respeito do que pode ser o tema, após respostas orais, conduziremos as discussões para o tema presente no texto.

Introdução: Apresentação da autora do poema (informações básicas, preferencialmente que tenham nexos com o poema).

Leitura: Aqui acrescentaremos as 3 recomendações de Pinheiro (2002) para leitura de poema: primeiro, ler todo o poema sem parar; segundo, ler novamente em voz alta; terceiro, questionar os efeitos de algumas frases, da presença ou ausências de rimas, de repetições, conforme Candido (2004), que ideias elas sugerem, etc. ou seja, percorrer um caminho para uma possível interpretação que ocorrerá na próxima etapa. Por último, ouviremos a canção; porém, antes levantaremos algumas questões: Como será que o poema foi musicado? Melodia triste? Alegre? Agitada? Após audição perguntarei aos alunos: Como você faria? Declamação ou cantaria no ritmo do *rap*? Cada dupla fará conforme sua preferência.

Interpretação: Cada dupla fará a interpretação e registrará no diário, sobre a compreensão do poema. Além disso, solicitarei que cada um escolha uma música de seu gosto, que estabeleça relações com o poema lido em sala, deverão anotar as seguintes perguntas conforme indica Pilati (2018): título da música; autor ou intérprete; endereço da internet ou nome do disco; por que você escolheu essa

música; qual a relação que ela estabelece com o poema lido. Deverão trazer anotada na aula seguinte. Todas as músicas serão expostas, juntamente com os poemas lidos no dia da apresentação do projeto.

3ª OFICINA (Leitura – 2 aulas)

Continuaremos as leituras seguindo a sequência proposta por Cosson (2018): Motivação: Serão feitos questionamentos sobre o título do poema “A rosa de Hiroxima” de Vinícius de Moraes, a respeito do que pode ser o tema, após respostas orais, conduziremos as discussões para o tema presente no texto.

Introdução: Apresentação do autor do poema (informações básicas, preferencialmente que tenham nexos com o poema).

Leitura: Aqui acrescentaremos as 3 recomendações de Pinheiro (2002) para leitura de poema: primeiro, ler todo o poema sem parar; segundo, ler novamente em voz alta; terceiro, questionar os efeitos de algumas frases, da presença ou ausências de rimas, de repetições, conforme Candido (2004), que ideias elas sugerem, etc. ou seja, percorrer um caminho para uma possível interpretação que ocorrerá na próxima etapa. Por último, ouviremos a canção; porém, antes levantaremos algumas questões: Como será que o poema foi musicado? Melodia triste? Alegre? Agitada? Após audição perguntarei aos alunos: Como você faria? Declamação ou cantaria no ritmo do *rap*? Cada dupla fará conforme sua preferência.

Interpretação: Cada dupla fará a interpretação e registrará no diário, sobre a compreensão do poema. Além disso, solicitarei que cada um escolha uma música de seu gosto, que estabeleça relações com o poema lido em sala, deverão anotar as seguintes perguntas conforme indica Pilati (2018): título da música; autor ou intérprete; endereço da internet ou nome do disco; por que você escolheu essa música; qual a relação que ela estabelece com o poema lido. Deverão trazer anotada na aula seguinte.

4ª OFICINA (Leitura - 2 aulas)

Continuaremos as leituras seguindo a sequência proposta por Cosson (2018): Motivação: Serão feitos questionamentos sobre o título do poema “Fanatismo” de Florbela Espanca a respeito do que pode ser o tema, após respostas orais, conduziremos as discussões para o tema presente no texto.

Introdução: Apresentação da autora do poema (informações básicas, preferencialmente que tenham nexos com o poema).

Leitura: Aqui acrescentaremos as 3 recomendações de Pinheiro (2002) para leitura de poema: primeiro, ler todo o poema sem parar; segundo, ler novamente em voz alta; terceiro, questionar os efeitos de algumas frases, da presença ou ausências de rimas, de repetições, conforme Candido (2004), que ideias elas sugerem, etc. ou seja, percorrer um caminho para uma possível interpretação que ocorrerá na próxima etapa. Por último, ouviremos a canção; porém, antes levantaremos algumas questões: Como será que o poema foi musicado? Melodia triste? Alegre? Agitada? Após audição perguntarei aos alunos: Como você faria? Declamação ou cantaria no ritmo do *rap*? Cada dupla fará conforme sua preferência.

Interpretação: Cada dupla fará a interpretação e registrará no diário, sobre a compreensão do poema. Além disso, solicitarei que cada um escolha uma música de seu gosto, que estabeleça relações com o poema lido em sala, deverão anotar as seguintes perguntas conforme indica Pilati (2018): título da música; autor ou intérprete; endereço da internet ou nome do disco; por que você escolheu essa música; qual a relação que ela estabelece com o poema lido. Deverão trazer anotada na aula seguinte.

5ª OFICINA (Leitura - 2 aulas)

Continuaremos as leituras seguindo a sequência proposta por Cosson (2018): Motivação: Serão feitos questionamentos sobre o título do poema “Trem de ferro” de Manuel Bandeira a respeito do que pode ser o tema, após respostas orais, conduziremos as discussões para o tema presente no texto.

Introdução: Apresentação do autor do poema (informações básicas, preferencialmente que tenham nexos com o poema).

Leitura: Aqui acrescentaremos as 3 recomendações de Pinheiro (2002) para leitura de poema: primeiro, ler todo o poema sem parar; segundo, ler novamente em voz alta; terceiro, questionar os efeitos de algumas frases, da presença ou ausências de rimas, de repetições, conforme Candido (2004), que ideias elas sugerem, etc. ou seja, percorrer um caminho para uma possível interpretação que ocorrerá na próxima etapa. Por último, ouviremos a canção; porém, antes levantaremos algumas questões: Como será que o poema foi musicado? Melodia triste? Alegre?

Agitada? Após audição perguntarei aos alunos: Como você faria? Declamação ou cantaria no ritmo do *rap*? Cada dupla fará conforme sua preferência.

Interpretação: Cada dupla fará a interpretação e registrará no diário, sobre a compreensão do poema. Além disso, solicitarei que cada um escolha uma música de seu gosto, que estabeleça relações com o poema lido em sala, deverão anotar as seguintes perguntas conforme indica Pilati (2018): título da música; autor ou intérprete; endereço da internet ou nome do disco; por que você escolheu essa música; qual a relação que ela estabelece com o poema lido. Deverão trazer anotada na aula seguinte.

6ª OFICINA (Leitura – 2 aulas)

Continuaremos as leituras seguindo a sequência proposta por Cosson (2018): Motivação: Serão feitos questionamentos sobre o título do poema “José” de Carlos Drummond de Andrade a respeito do que pode ser o tema, após respostas orais, conduziremos as discussões para o tema presente no texto.

Introdução: Apresentação do autor do poema (informações básicas, preferencialmente que tenham nexos com o poema).

Leitura: Aqui acrescentaremos as 3 recomendações de Pinheiro (2002) para leitura de poema: primeiro, ler todo o poema sem parar; segundo, ler novamente em voz alta; terceiro, questionar os efeitos de algumas frases, da presença ou ausências de rimas, de repetições, conforme Candido (2004), que ideias elas sugerem, etc. ou seja, percorrer um caminho para uma possível interpretação que ocorrerá na próxima etapa. Por último, ouviremos a canção; porém, antes levantaremos algumas questões: Como será que o poema foi musicado? Melodia triste? Alegre? Agitada? Após audição perguntarei aos alunos: Como você faria? Declamação ou cantaria no ritmo do *rap*? Cada dupla fará conforme sua preferência.

Interpretação: Cada dupla fará a interpretação e registrará no diário, sobre a compreensão do poema. Além disso, solicitarei que cada um escolha uma música de seu gosto, que estabeleça relações com o poema lido em sala, deverão anotar as seguintes perguntas conforme indica Pilati (2018): título da música; autor ou intérprete; endereço da internet ou nome do disco; por que você escolheu essa música; qual a relação que ela estabelece com o poema lido. Deverão trazer anotada na aula seguinte.

7ª OFICINA (Leitura - 2 aulas)

Continuaremos as leituras seguindo a sequência proposta por Cosson (2018): Motivação: Serão feitos questionamentos sobre o título do poema “Tem gente com fome” de Solano Trindade a respeito do que pode ser o tema, após respostas orais, conduziremos as discussões para o tema presente no texto.

Introdução: Apresentação do autor do poema (informações básicas, preferencialmente que tenham nexos com o poema).

Leitura: Aqui acrescentaremos as 3 recomendações de Pinheiro (2002) para leitura de poema: primeiro, ler todo o poema sem parar; segundo, ler novamente em voz alta; terceiro, questionar os efeitos de algumas frases, da presença ou ausências de rimas, de repetições, conforme Candido (2004), que ideias elas sugerem, etc. ou seja, percorrer um caminho para uma possível interpretação que ocorrerá na próxima etapa. Por último, ouviremos a canção; porém, antes levantaremos algumas questões: Como será que o poema foi musicado? Melodia triste? Alegre? Agitada? Após audição perguntarei aos alunos: Como você faria? Declamação ou cantaria no ritmo do *rap*? Cada dupla fará conforme sua preferência.

Interpretação: Cada dupla fará a interpretação e registrará no diário, sobre a compreensão do poema. Além disso, solicitarei que cada um escolha uma música de seu gosto, que estabeleça relações com o poema lido em sala, deverão anotar as seguintes perguntas conforme indica Pilati (2018): título da música; autor ou intérprete; endereço da internet ou nome do disco; por que você escolheu essa música; qual a relação que ela estabelece com o poema lido. Deverão trazer anotada na aula seguinte.

8ª OFICINA (Leitura - 2 aulas)

Refletindo sobre a próxima oficina, que terá a composição de um *rap*, sentimos a necessidade de desenvolver uma oficina voltada somente para o gênero específico. Nesta oficina utilizaremos as duas etapas iniciais da sequência proposta por Cosson (2018), porém, faremos uma pequena mudança na etapa da leitura e em seguida será feita a exploração, voltada para respostas escritas com vistas a relacionar partes do texto:

Motivação: Serão feitos questionamentos sobre o título do *rap* “Junto e misturado” do compositor MV Bill, a respeito do que pode ser o tema presente na música e conduziremos as discussões para o tema presente no texto.

Introdução: Apresentação do autor do música (informações básicas, preferencialmente que tenham nexos com a canção e com o motivo da produção).

Leitura: Faremos a leitura da música enquanto ouvimos. Depois levantaremos discussões sobre as possíveis mensagens do texto.

Exploração: Nessa etapa, responderão questões escritas sobre o texto, em que deverão perceber e localizar a ideia principal; quem é o eu-lírico e suas características; percepção do uso da linguagem figurada; e peculiaridades do *rap*, como as rimas: estruturas dos versos e estrofes. Serão atividades para dar suporte aos alunos, na produção textual da próxima oficina.

9ª OFICINA (produções de poemas e raps - 2 aulas)

Nesta oficina trabalharemos apenas as produções de *raps* e de poemas, conforme escolha de cada dupla. À medida que produzirem, pensaremos na apresentação. Se for *rap*, iniciaremos ensaios de acompanhamentos, preferindo a percussão corporal de acordo com sugestões de Mesquita (2016), com batidas nas coxas e sons vocálicos, porém, se algum aluno preferir tocar algum instrumento da escola, também será disponibilizado; se a escolha for por poemas, pensaremos na postura de declamações.

10ª OFICINA (ensaios de performances de apresentações - 4 aulas)

Nesta oficina ensaiaremos no local da apresentação cada *performance*.

11ª OFICINA (Socialização das leituras e produções – 2 aulas)

A socialização ocorrerá em sala previamente selecionada. Poderá contar com a participação da sala de leitura e de outros professores, como Artes e áreas afins. A colaboração de Artes é relevante, especialmente na organização do cenário para apresentações que deverá ser realizada pela mesma turma participante do projeto. Os textos estudados estarão dispostos nas paredes ou em varais, conforme sugestões dos alunos e demais envolvidos.

PRODUTO FINAL: Criação do projeto escolar REP – Ritmo, Escola e Poesia. Esse projeto deverá ter versões anuais e permanecerá na escola, contando sempre com a participação de novos professores e grupos.

Dessa forma, a partir do desenvolvimento dessas oficinas, espera-se que os alunos envolvam-se com a leitura de poemas e sintam-se motivados para declamar, cantar, ouvir e mesmo, escrever poesia.

QUARTO COMPASSO

O ser humano não vive só de pão, não vive só de mito, vive de poesia; vive de música, de contemplações, de flores, de sorrisos. (MORIN, 2003, p. 137-138).

4 O DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO

❖ Tonalidade da seção:

Nesta seção apresentamos os relatos descritivos do desenvolvimento das oficinas de leitura de poemas numa perspectiva lítero-musical, com sequências planejadas para intervenções durante o quarto bimestre do período letivo de 2019; assim como a culminância dessas intervenções com o projeto REP – Ritmo, Escola e Poesia.

Julgamos pertinente explicar que esse trabalho foi desenvolvido cronologicamente, em um curto período. Porém, já estávamos com tudo planejado, as turmas chegaram a fazer “campanha” para ser escolhidas e aguardávamos apenas a aprovação no CEP. Combinamos com a turma escolhida que caso a aprovação ocorresse ainda no período letivo de 2019, tentaríamos desenvolver o projeto.

Quando aprovado, faltava pouco tempo para encerrar o período, todavia, os alunos queriam que tentássemos, então ficou acordado que para isso, usaríamos as aulas vagas, ocasionadas pela ausência de outros professores. E assim fizemos, usamos todas as ausências que surgiram para o desenvolvimento do nosso projeto. Além disso, foi necessário solicitar duas aulas de uma professora, que nos atendeu sem dificuldades, por entender a importância do projeto. Dessa forma, foi possível desenvolver nosso trabalho, o qual passamos a descrever.

Antes de tudo, na aula anterior a primeira oficina, expliquei de fato, como seria o projeto que já tínhamos falado que pretendia desenvolver com eles. Esclareci a proposta, que se tratava de um trabalho sério, falei sobre a necessidade das autorizações dos pais e que, portanto, deveriam trazer assinadas antes da primeira oficina. Falei sobre o que iríamos ler, ouvir e produzir e que as produções seriam em duplas escolhidas por eles. Ainda detalhei quais critérios de avaliação seriam usados e resaltei que consideraria a participação, o empenho, a disposição, as produções e a apresentação final.

Ao iniciar a primeira oficina, um aluno perguntou se era para fazer poesia ou poema, já aproveitei a pergunta dele, compartilhei com a turma e iniciei a explicação dos conceitos de poema, poesia e música. Primeiro expliquei que poesia era, na verdade a inspiração e que estava presente não apenas em um poema, mas em várias artes, como uma pintura, uma escultura e tantas outras. Sobre poema, perguntei o

que lembravam a respeito, quando vimos alguns no início do ano; eles falaram que poema tinha versos, estrofes, rimas, aliteração, assonância, metáfora, etc, conforme os conteúdos do livro utilizado. O interessante foi que muitos anotavam enquanto discutíamos sobre o poema.

Dialogamos sobre o motivo de associar os termos poesia e poema, o que tinham em comum e o motivo de no campo literário, os termos serem comumente, tomados como sinônimos. Expliquei que por ser algo tão assentado nesse contexto, vemos muitos livros de autores renomados como Andrade (1942); Bandeira (1967); Gebara (2002); Pilati (2018); Pinheiro (2002); Sorrenti (2009), dentre outros, que usam o termo “Poesia” em suas capas de livros, referindo-se na verdade ao poema. Dessa forma, ficou esclarecido que na área literária, os dois termos podem ser utilizados como sinônimos.

Para falar sobre o que é Música, projetamos no quadro o que postulam Med (1996), Penna (2014) e Costa (2002), respectivamente e perguntamos o que eles mais gostaram a respeito do que poderia ser considerado música; as escolhas foram polarizadas entre os dois últimos autores. Para encerrar a discussão falei que muitos poemas foram musicados, pois permitiam esse complemento. Foi quando um aluno disse que na verdade poema, poesia e música, era tudo a mesma coisa; e, muitos concordaram com a afirmação.

Primeiro, ouvimos o *rap* *Porque eu rimo* de Emicida⁴ e fizemos discussões sobre a mensagem contida na canção e aspectos comuns ao poema como estrofes, versos, rimas, figuras de linguagem, etc. Em seguida fizemos o mesmo com o *rap* *Poema de rua*, de Filosofia do rap⁵. Eles acompanharam com as letras das músicas em mãos, e conversamos também sobre o gênero *rap*, o significado, a origem e a

⁴ Leandro Roque de Oliveira nasceu em São Paulo, em 17 de Agosto de 1985, mais conhecido pelo seu nome artístico, Emicida é um *rapper* e produtor musical brasileiro. É considerado uma das maiores revelações do *hip hop* do Brasil nos últimos anos. O nome "Emicida" é uma fusão das palavras "MC" e "homicida", que "matava" os adversários através das rimas, colecionando vitórias nas batalhas de *freestyle*. Mais tarde, o *rapper* criou também uma conotação de sigla para o nome: E.M.I.C.I.D.A (Enquanto Minha Imaginação Compõe Insanidades Domino a Arte). Oriundo de família pobre, Emicida é conhecido por suas rimas de improviso, o que fez ele tornar-se um dos MC's mais respeitados. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Emicida>>.

⁵ Filosofia do Rap Filosofia é um grupo brasileiro de *rap* e *hip hop* alternativo. Foi formado em 1991 por Ugli C.I.e DJ Man. No mesmo ano, participaram da coletânea Movimento Hip Hop, que foi sucedida pelo álbum de estreia, chamado Valeu a Experiência!, de 1994. Tem entre suas coletâneas: Movimento Hip Hop (1993); Sampa Rap (1996); Na Mira da Sociedade (1996); Rep ao Brasil (1997), lançado na França. <Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Filosofia_de_Rua>.

função que exerce. Fizemos uma breve discussão sobre as músicas ouvidas, evidenciamos os títulos e o que representavam naquele contexto.

No segundo momento, projetei e fiz questionamentos sobre o título do poema *Cante lá, que eu canto cá*, de Patativa do Assaré⁶. Depois, entregamos o poema e apresentamos alguns dados do autor, apenas informações básicas, que, ao nosso ver, tinham nexos com o poema estudado. Fizeram a leitura em silêncio e em seguida fomos discutindo todo o poema. Surgiram perguntas sobre a linguagem do poema e um aluno respondeu que aquilo se devia ao fato dele não ter estudado muito na escola, mas que tinha o dom de escrever poema. Fizemos toda a leitura discutindo pontos que achavam interessantes. Houve muita participação.

Demos um tempo para que escrevessem as interpretações (no caderno, para ficar como um diário de leitura, e no verso da folha) do que foi possível compreender naquele poema; em duplas. E foram fixadas na parede da sala para que lessem as interpretações uns dos outros. Porém, reclamaram que não compreendiam muitas letras dos colegas. E a aula encerrou.

Percebemos que deveríamos ter mais atenção ao tempo e não planejar muitas tarefas para o mesmo dia, ou seja, escolher o que poderia ser mais proveitoso para cada aula. Além disso, também deveria pensar em outra forma de compartilhar as interpretações, tendo em vista que a leitura dos textos dos colegas não foi muito aprovada entre eles.

No dia da aula seguinte, referente a segunda oficina, quando os primeiros alunos me viram na escola, já perguntaram o que teria na aula, naquele dia. Isso demonstrou interesse na aula. Geralmente perguntavam “por que você não faltou hoje, professora?” Em sala, distribuimos os dicionários para as duplas, ficaram admirados por ser um minidicionário e ter tantas palavras escritas, ficaram imaginando como seria um dicionário normal. Eles não sabiam procurar as palavras; foi preciso ensinar. Pedimos que falassem algumas palavras, anotamo-las no quadro e

⁶ Antônio Gonçalves da Silva nasceu no município de Assaré, no Sul do Ceará. Foi o segundo dos cinco filhos de dois agricultores. Com seis anos, perdeu a visão do olho direito em consequência do sarampo. Órfão de pai aos oito anos de idade teve que trabalhar no cultivo da terra, ao lado do irmão mais velho, para sustentar a família.

Aos 12 anos de idade, Patativa do Assaré frequentou uma escola durante quatro meses onde aprendeu um pouco da leitura e se tornou apaixonado pela poesia. Com 13 anos começou a fazer pequenos versos. Com 16 anos comprou uma viola e logo começou a fazer repentes com os motes que lhe eram apresentados. Mesmo com um linguajar rude, falado pelo sertanejo, a poesia de Patativa do Assaré teve projeção por todo o Brasil com a gravação de "Triste Partida" (1964), pelo cantor Luiz Gonzaga. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/patativa_assare/>.

explicamos como encontrar. Ficaram procurando palavras e alguns riam quando descobriam alguns significados. Informei que ficariam com o dicionário até o fim da aula, caso achassem necessário, consultariam.

Iniciamos com o título do poema *Motivo*, de Cecília Meireles⁷, projetado no quadro. Primeiro levantamos questionamentos sobre o tema; depois, pedi que anotassem o que achavam que iriam ver no poema. Em seguida, apresentei alguns dados básicos da biografia da autora. Ficaram surpresos com as dificuldades vividas pela autora e destacaram que apesar de tudo, ela conseguiu ser poeta e fazer sucesso.

Entregamos o poema e solicitei que fizessem uma leitura silenciosa primeiro; em seguida pedi para lerem em voz alta, todos de uma vez. Iniciaram a leitura desconstruindo as falas; nesse momento eu disse: “vamos ler no ritmo do poema”, não sei o que entenderam, mas reiniciaram a leitura em harmonia, em uníssono e muito empolgados, para minha surpresa, todos estavam lendo. Fizemos as discussões a respeito dos efeitos de algumas frases, de elementos presentes no texto, que ideias eles sugeriam.

Após discussões, falamos que alguém gostou dos versos e resolveu musicar o poema; um aluno já pediu: “bote aí pra gente escutar”. Antes de ouvir, perguntamos sobre o ritmo da música, se achavam que seria alegre, triste, calma, etc., responderam que achavam que seria melancólica e triste. Ouvimos o poema musicado e alguns tentaram cantar. Após audição perguntei aos alunos como eles fariam, se preferiam declamar ou cantar no ritmo do *rap*. Preferiram cantar no ritmo do *rap*. Mostramos uma possibilidade de fazer percussão corporal: coxa, coxa, estalo com a boca. Ficaram eufóricos e executaram sem dificuldades.

Para cantar, no início ficaram tímidos e sugeriram alguns nomes. Primeiro uma aluna indicada concordou, depois outro e mais outro. Nós dissemos que ajudaria eles. Antes, porém, pediram para ouvir um pouco o *rap* da aula anterior para servir de inspiração; então ouvimos. Em seguida, cantamos o poema enquanto a turma fazia a percussão corporal. Depois, mais um aluno se ofereceu para cantar, dessa vez

⁷ Cecília Benevides de Carvalho Meireles, nasceu no Rio de Janeiro no dia 7 de novembro de 1901. Perdeu o pai poucos meses antes de seu nascimento e a mãe logo depois de completar 3 anos. Foi criada por sua avó materna, a portuguesa Jacinta Garcia Benevides. Estudou música e línguas. Passou a exercer o magistério em escolas oficiais do Rio de Janeiro. Foi a primeira voz feminina de grande expressão na literatura brasileira, com mais de 50 obras publicadas. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/cecilia_meireles/>.

ficamos apenas assistindo; ele cantou em dupla com outra aluna e a turma ritmou com a percussão corporal, após a *performance*, foram aplaudidos pela turma.

Posteriormente, todos passaram para o momento das anotações das interpretações, no caderno e no verso da folha. A aula encerrou e não houve tempo para compartilhar as interpretações, no entanto, o envolvimento e a alegria expressa nos rostos, mostraram o quão foi proveitosa a aula.

Na terceira oficina, distribuimos os dicionários para as duplas. Iniciamos com o título do poema *A rosa de Hiroxima*, de Vinícius de Moraes⁸, projetado no quadro. Primeiro levantamos questionamentos sobre o tema, percebemos que vários já tinham ouvido falar sobre a bomba de Hiroshima e sustentaram a ideia, apesar de muitos acharem, principalmente as meninas, que se tratava de uma rosa (flor) de uma cidade. Pedimos então que anotassem o que achavam que iriam ver no poema. Em seguida, apresentamos alguns dados básicos da biografia do autor. Perguntaram se ele era cantor ou poeta mesmo. Um falou que se tivesse tantos parentes músicos, também seria músico, porque assim era fácil.

Entregamos o poema e solicitamos que fizessem uma leitura silenciosa primeiro; em seguida pedimos para lerem em voz alta, todos de uma vez. Leram empolgados em harmonia. Após a leitura, vários já procuraram palavras no dicionário. Fizemos as discussões dos sentidos das frases. Eles sempre muito participativos, percebiam as intenções presentes no texto.

Passamos para as anotações, no caderno e na folha. Quando todos acabaram pedimos que cada dupla lesse a interpretação para a turma. Alguns resistiram à ideia no início, mas aos poucos, vendo os colegas lendo, foram compartilhando. Em alguns momentos questionaram se a interpretação lida estava “boa”. Nós respondemos que dependia do que era “boa”. Provavelmente, o questionamento deles se referiam à extensão da interpretação, sempre que eram curtas faziam essa pergunta. Ao final, apenas uma dupla não concordou em ler.

Falamos que esse poema também tinha sido musicado e perguntamos o que pensavam a respeito da melodia. Disseram que seria uma música triste, por se tratar

⁸ Marcus Vinícius da Cruz de Mello Moraes, nasceu na cidade do Rio de Janeiro, em 1913, filho de Clodoaldo Pereira da Silva Moraes, poeta (amigo de Olavo Bilac), violonista e cantor de modinhas, que iniciaria Vinicius na música. O tio, boêmio e seresteiro, também exerceu forte influência sobre ele. Além de sua mãe, Lydia Cruz, e o avô, que eram hábeis pianistas. Como é possível notar, nascido no seio de uma família de músicos, Vinicius terá forte presença dessa arte superior, que é a música, em sua vida. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/vinicius_de_moraes/>.

de uma desgraça, não poderia ser alegre. Ouvimos e cantamos a versão musicada do poema. Quando perguntados sobre o que preferiam fazer, cantar ou declamar, disseram que seria melhor declamar. Demonstraram timidez para ler individualmente e pediram para fazer a declamação em conjunto, todos de uma vez. A leitura foi feita conforme solicitação.

A aula encerrou após a leitura em grupo. Percebemos que apesar da timidez em ler para os colegas, eles demonstraram interesse em ouvir as interpretações dos outros. Na verdade, pareciam ter medo de que suas interpretações estivessem erradas e fossem reprovadas pela professora. No entanto, essa não foi a postura adotada em sala, ao contrário, reforçamos nosso posicionamento fundamentadas nas leituras evidenciadas nessa pesquisa, de que, no que diz respeito às interpretações, o professor não é o dono da verdade, portanto, não tem a palavra final.

Na quarta oficina, distribuimos os dicionários para as duplas. Iniciamos com o título do poema *Fanatismo*, de Florbela Espanca⁹, projetado no quadro. Primeiro fizemos perguntas a respeito do tema; não demonstraram dificuldades em perceber o tema presente. Depois pedimos que anotassem o que achavam que iriam ver no poema. Em seguida, apresentamos alguns dados básicos da biografia do autor, destacando também características mais frequentes em sua poesia.

No passo seguinte, entregamos o poema e solicitamos que fizessem uma leitura silenciosa primeiro; em seguida pedi para lerem em voz alta, todos de uma vez. Após a leitura em voz alta, convidamos uma aluna para fazer a leitura da primeira estrofe do poema. Ressaltamos sobre postura, entonação necessária, pausas, altura de voz, etc. Ela iniciou a leitura, porém leu todo o poema espontaneamente.

Iniciamos a conversa sobre os sentidos possíveis do poema. E após essa fase informamos sobre a música derivada do poema. Quando perguntados como pensavam que seria a melodia, acharam que seria uma melodia calma ou triste. Ouvimos a canção. Quando encerrou, alguns pediram para repetir, outros disseram que era muito triste para ouvir novamente. Combinamos que colocaria novamente enquanto faziam as anotações das interpretações. Ao iniciar a escrita alguns alunos

⁹ Florbela Espanca, nome literário de Flor Bela Lobo, nasceu em Vila Viçosa, Alentejo, Portugal, no dia 8 de dezembro de 1894.

Em 1903, com sete anos começou a escrever seus primeiros textos e assinar “Flor d’Alma da Conceição”.

Sua poesia é densa, amarga e triste. A poetisa não se sentia atraída por causas sociais, preferindo exprimir em seus poemas os acontecimentos que diziam respeito à sua condição sentimental.

Disponível em: <https://www.ebiografia.com/florbela_espanca/>.

perguntaram se suas interpretações seriam lidas para a turma e respondemos que sim. Durante o compartilhamento das interpretações, eles ficavam muito atentos e após a leitura de uma das interpretações os alunos aplaudiram, por iniciativa deles.

Posteriormente às leituras das interpretações, perguntamos se o melhor seria declamar ou cantar como um *rap*, responderam que declamar seria mais interessante. Então pedimos que três alunos se voluntariassem para ler o poema como se deve, ou seja, declamar, considerando o que foi falado no início da aula. Para nossa surpresa, quatro alunos se voluntariaram. Fizeram as declamações enquanto a turma, sem eu sugerir, foi ressaltando melhorias que os colegas deveriam fazer ao declamarem. E a aula encerrou.

Percebemos que ao saberem do compartilhamento das interpretações, eles se dedicaram mais à escrita.

Na quinta oficina, eles estavam bastante agitados, pois tiveram algum problema nas aulas anteriores. Então iniciamos mostrando os instrumentos que seriam usados nos ensaios e nas apresentações. Mostrei o agogô, o chocalho, o tambor e o violão. Eles pediram para pegar nos instrumentos, fizeram sons aleatórios e já se ofereçam para tocar. Até aquela data, apesar de ter sido solicitado antes de iniciar as oficinas, não tinha sido possível usar os instrumentos, tendo em vista que estavam em uma sala sem possibilidade de acesso. O motivo deveu-se ao fato da escola ter feito algumas adequações do espaço físico e juntou muitos materiais na pequena sala destinada aos instrumentos, comprados para o desenvolvimento do Programa Mais Educação¹⁰. Apenas com a ajuda de uma funcionária da limpeza é que foi possível alcançar alguns.

Esse envolvimento com os instrumentos serviu para trazê-los ao clima das oficinas. Começaram a fazer perguntas sobre o ensaio do *rap* para a apresentação. Outra aluna se ofereceu para cantar o poema *Motivo* musicado pelo cantor Fagner, e combinou com a colega de turma que toca violão para ensaiar em casa.

¹⁰ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32787-mais-educacao>>.

Nessa data, a escola estava com problemas de sobrecarga de energia, o que causou falta de eletricidade em alguns períodos. Por esse imprevisto, foi necessário anotar o nome do título do poema *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira¹¹, no quadro. Dois alunos distribuíram os dicionários para as duplas e iniciei com as perguntas a respeito do tema; não demonstraram dificuldades em perceber o tema presente. Depois pedimos que anotassem o que achavam que iriam ver no poema. Em seguida, lemos alguns dados básicos da biografia do autor, ressaltando pontos que envolviam música e poesia.

Em seguida, entregamos o poema e solicitamos que fizessem primeiro uma leitura silenciosa; em seguida pedimos para lerem em voz alta, todos de uma vez. Eles riram após a leitura em voz alta. Perguntamos o motivo da risada e disseram que era muito engraçado, “muito doido” e um deles falou que o poeta era muito criativo. Aproveitamos para enfatizar sobre a importância da entonação na leitura de poema.

Iniciamos a discussão sobre os possíveis sentidos do poema. E após essa fase informei sobre a música derivada do poema. Eles demonstraram ansiedade para ouvir a música. Quando perguntados sobre como pensavam que seria a melodia, acharam que seria uma melodia bem alegre. Após ouvir a música, pedimos para anotarem no caderno e na folha, as interpretações das duplas.

Diferentemente dos dias anteriores, alguns alunos pediram para começar a leitura da interpretação por eles. Iniciamos o compartilhamento das interpretações, porém, após a quinta dupla ler, a aula encerrou, bem antes do horário previsto devido às interrupções de energia, por orientação da direção. Alguns alunos pediram para ler mesmo assim, mas preferi seguir a recomendação da escola e encerrar.

Percebemos que eles já estavam bastante envolvidos nas oficinas e demonstraram predisposição para leitura de suas interpretações em voz alta. O que no início configurava uma dificuldade.

¹¹ Manuel Carneiro de Sousa Bandeira Filho, conhecido como Manuel Bandeira, nasceu na cidade do Recife, Pernambuco, no dia 19 de abril de 1886.

O poeta pernambucano Manuel Bandeira tinha uma relação estreita com o universo da música. Tocava piano e violão e tratava do assunto com desenvoltura como crítico musical.

“Não há nada no mundo que eu goste mais do que de música. Sinto que na música é que conseguiria exprimir-me completamente”. Bandeira foi o poeta mais musicado de sua geração. O pesquisador Vasco Mariz, falecido neste ano, contabilizou 92 canções feitas a partir de poemas seus. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/manuel_bandeira/>.

Na sexta oficina, distribuimos os dicionários para as duplas. Iniciamos com o título do poema *José*, de Carlos Drummond de Andrade¹², projetado no quadro. Primeiro fizemos perguntas a respeito do tema; sugeriram respostas em torno do tema. Depois pedimos que anotassem o que achavam que iriam ver no poema. Em seguida, apresentamos alguns dados básicos da biografia do autor, destacando também traços poéticos mais frequentes. A seguir, entregamos o poema e solicitei que fizessem uma leitura silenciosa primeiro; em seguida pedi para ler em voz alta, todos de uma vez. Nós lemos com eles e em um momento nos perdemos na leitura e paramos, mas eles continuaram até o fim, sem se perderem.

Após a leitura, perguntamos se havia alguma palavra desconhecida, alguns já estavam procurando-as no dicionário. Fizemos as discussões dos sentidos do texto. Eles, cada vez mais empolgados, foram dando interpretações e muitas vezes discutiam entre si, acirradamente, os possíveis sentidos do texto. Nós permitíamos que eles defendessem seus pontos de vista, mas sempre com base no texto.

No momento seguinte, comentamos que esse poema, igualmente aos anteriores, tinha sido musicado e indaguei o que pensavam a respeito da melodia. Disseram que seria uma música muito triste e uma aluna completou que só poderia ser triste porque “José” era um pobre coitado. Ficaram surpresos por ser um *reggae* (versão musicada recentemente) e gostaram muito. Cantaram e pediram para continuar ouvindo enquanto escreviam as interpretações. Uma aluna quis saber e anotar quem era o intérprete daquela versão para ela procurar em casa.

Após leituras das interpretações, sem nenhuma resistência, passamos à declamação individual do poema. Solicitamos que 5 alunos se voluntariassem para essa etapa. Eles declamaram e após cada leitura, aplaudiam, porém, alguns ainda falavam que precisava melhorar, que não deviam se “engasgar”. Só foi possível três alunos fazerem a leitura e a aula encerrou.

Percebemos que o ritmo do *reggae* deixou eles mais empolgados com a leitura. E no dia seguinte, uma aluna nos disse no corredor, antes da aula, que no dia anterior, à meia noite, ela estava cantando o poema musicado e riu muito com isso.

¹² Carlos Drummond de Andrade nasceu em Itabira de Mato Dentro, interior de Minas Gerais, no dia 31 de outubro de 1902.

Seu estilo poético é permeado por traços de ironia, observações do cotidiano, de pessimismo diante da vida e de humor. Drummond fazia verdadeiros "retratos existenciais" e os transformava em poemas com incrível maestria. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/carlos_drummond/>.

Na sétima oficina, distribuímos os dicionários para as duplas. Começamos com o título do poema *Tem gente com fome*, de Solano Trindade¹³, projetado no quadro. Primeiro levantamos questionamentos sobre o tema, eles não tiveram dificuldades em perceber o tema, tendo em vista que o título é bem sugestivo; demos um tempo para que anotassem, no caderno, o que achavam que iriam ver no poema. Em seguida, apresentamos alguns dados básicos da biografia do autor. Assustaram-se com o fato dele ter sido preso, perguntaram se ele tinha sido bandido. Então discutimos a respeito da falta de liberdade de expressão em períodos da história do Brasil e que nesses períodos, muitos autores usavam a literatura para denunciar os abusos feitos pelo poder vigente. O assunto foi bem discutido e demonstraram espanto com a possibilidade de um poeta ser preso.

Entregamos o poema e solicitei que fizessem uma leitura silenciosa primeiro; em seguida, em voz alta, todos de uma vez. Leram empolgados em harmonia. Após a leitura, demos um tempo para que procurassem palavras no dicionário. Iniciamos as discussões sobre o poema e imediatamente um aluno começou a repetir um trecho do poema “Café com pão” visto em oficina anterior. Aproveitamos para perguntar se todos estavam se lembrando de algum poema lido e eles foram muito firmes em responder sobre o referido poema. Então falamos um pouco sobre a intertextualidade.

E continuamos com as discussões do texto. Dissemos que esse poema, também tinha sido musicado, e perguntei sobre como achavam que seria a melodia. Alguns pensaram que seria uma melodia alegre, outros defendiam que seria triste, por causa do assunto. Depois de ouvir a versão musicada, alguns alunos acharam a melodia estranha. Passamos para as anotações, no caderno e na folha.

Ao encerrar, pedimos que cada dupla lesse a interpretação para a turma. Assim como em aulas anteriores, algumas interpretações foram aplaudidas. Por fim, solicitamos que sete alunos, que ainda não tinha lido, fizessem a leitura em voz alta.

¹³ Francisco Solano Trindade nasceu em Recife, no bairro de São José, filho do sapateiro Manuel Abílio, mestiço de negro com branca, e da quituteira Dona Emerenciana, descendente de negros e indígenas. No Recife, Solano estudou até o segundo grau e chegou a participar, por um ano, do curso de desenho do Liceu de Artes e Ofícios. Quando ainda era bastante jovem, nasceu o amor de Solano pela poesia e ele começou a compor seus primeiros poemas em meados da década de 20. Devido a um dos poemas do livro, “Tem Gente com Fome”, o poeta foi preso, perseguido e o livro apreendido, embora houvesse, de fato, muita gente passando fome no Brasil. Solano foi o grande criador da poesia “assumidamente negra”, segundo muitos críticos. Disponível em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/12/30/solano-trindade>>.

Não houve resistência para a atividade e enquanto liam, alguns chamavam a atenção para a entonação dos colegas. E a aula encerrou.

Percebemos que eles já estavam acostumados com as atividades, inclusive com a leitura em voz alta, que no início era fator de resistência.

Na oitava oficina, distribuimos os dicionários para as duplas. Primeiro projetamos o título do *rap Junto e misturado*, de MV Bill¹⁴, no quadro e fizemos discussões sobre o tema. Em seguida, apresentamos alguns dados básicos a respeito do compositor do *rap*, destacando também sua representação e seu envolvimento sociais. E aproveitamos para retomar algumas características do *rap*, como o significado, a origem e a função que exerce, etc. Discutimos longamente a respeito do *rap* ter como característica a expressão de algo que oprime a sociedade, que deve ser um discurso pensado para alcançar um objetivo. Depois passamos à escuta da música. Eles acompanharam com a letra da música em mãos, e fizemos discussões sobre a mensagem presente no texto da canção. Pediram pra ouvir novamente e repetimos a escuta. Eles cantaram empolgados e alguns faziam movimentos com as mãos, imitando gestos que frequentemente os rappers fazem.

Após essa escuta, pedimos que repondessem as questões no verso da folha, em duplas. Eles pediram para deixar a música tocando enquanto respondiam ao questionário. Atendemos às solicitações. Por fim, fizemos as discussões e correções das respostas. No geral, não apresentaram dificuldades. Enquanto entregavam os questionários respondidos, muitos relataram que tinha sido a melhor aula, que era para todas serem assim. Avisamo-nos de que na próxima aula faríamos a produção dos *raps* e que cada um pensasse a respeito de algo que precisava ser ouvido pela sociedade escolar, mais especificamente.

Percebemos que eles ficaram muito empolgados e, de certa forma, não perceberam que estavam em aula, pareciam que estavam se divertindo apenas.

Na nona oficina, iniciamos retomando o que vimos na aula anterior sobre o *rap* e em seguida pedimos que começassem as produções em duplas. Entregamos

¹⁴ Alex Pereira Barbosa, nascido e criado na comunidade carioca Cidade de Deus, onde vive até os dias atuais. Sempre preocupado em retratar a situação de violência do local em que vivia, Bill, como era conhecido, se identificou bastante com a cultura hip-hop e começou a fazer Rap. Ao invés de adotar a tradicional alcunha de 'MC', resolveu colocar à frente de seu nome artístico a sigla 'MV', de Mensageiro da Verdade.

Além do lado musical, o lado ativista e social de MV Bill é marcante. Foi um dos fundadores da ONG Central Única das Favelas (CUFA), que através do conceito do movimento Hip Hop, desenvolve projetos sociais e culturais nas comunidades carentes. Disponível em: <<https://www.letras.com.br/mv-bill/biografia>>.

dicionários para serem consultados, se necessário, e deixei-os à vontade para produção. A maioria não demonstrou dificuldades, alguns chamavam e perguntavam se poderiam falar sobre algum assunto, mas, a resposta que eu dava era sempre a mesma: se isso é um problema que precisa ser ouvido pela sociedade, pode ser escrito. No entanto uma aluna disse que queria falar sobre a escola e professores, que era algo que ela sentia menos dificuldade em produzir e também foi permitido.

Todavia, uma dupla não se empenhou em escrever, conversaram, brincaram e mesmo oferecendo ajuda, não produziram sequer uma linha, por falta de interesse mesmo. Os outros iam produzindo e nos mostravam o texto para pequenos ajustes e já iniciavam o ensaio. Sempre alertávamos para a musicalidade, se era possível cantar as letras que estavam no texto. Eles aproveitavam e iam ensaiando à medida em que produziam as estrofes. Foi muito proveitosa a oficina de produção. Eles, no geral, se envolveram muito com a atividade e demonstravam orgulho de suas composições. Pedimos que anotassem na folha e nos entregassem. Recomendamos que tentassem aprender a letra para o ensaio na aula seguinte.

Percebemos que foi uma atividade muito envolvente, apesar de não ser tão fácil. Porém, a musicalidade presente no *rap* deixou-a mais atrativa.

Na décima oficina, combinamos com a professora de Ciências e ficamos com as quatro aulas livres para o ensaio. Na aula anterior, combinamos que eles iriam escolher se queriam declamar poemas ou cantar os *raps* produzidos. Organizamos as apresentações e prosseguimos com o ensaio. Primeiro ensaiamos as declamações. Nessa fase destaquei a expressão corporal necessária no momento de declamar, a entonação da voz, o envolvimento total de quem declama. Repetimos muitas vezes e eles mesmos corrigiam os colegas.

Em seguida o grupo que ficou com o poema musicado “José”, mostrou a proposta. Para esse ensaio convidei o estagiário de História para tocar violão. Ele chegou cedo e acompanhou o ensaio das declamações, e, assim que terminamos a fase das declamações, o futuro professor de História pediu para declamar um poema e nos surpreendeu com tamanha expressividade. Foi muito aplaudido pelos alunos que ficaram impressionados.

Aproveitamos e convidamo-lo para repetir a *performance* no dia da apresentação e o convite foi aceito. Fomos para o intervalo e na volta, passamos para o ensaio dos *raps*. Alguns alunos faziam sons vocais e outras duas alunas tocavam instrumentos, que sugeriram (um tambor e um atabaque). Ensaiamos os *raps*

pensando em aspectos musicais necessários: ritmo, intensidade, andamento, etc. alguns eram mais lentos, outros mais rápidos. E assim fomos adaptando cada *performance*.

Por fim, o professor de História mandou o grupo de alunas dele mostrar como seria a apresentação do poema *Me gritaram negra*, de Victoria Santa Cruz¹⁵. Encerramos tudo após o horário das aulas, com a presença de todos os participantes em sala. Eles estavam empolgados com a apresentação que seria na semana seguinte, cinco dias após.

A socialização ocorreu na sala de multimídia, preparada para este fim, conforme orienta Pinheiro (2002), decoramos (ver Anexo V e VI), com a ajuda da professora da sala de leitura, da professora de L. Portuguesa do Oitavo ano e dos alunos da turma que vieram em turno diferente do que estudavam.

Para essa socialização, criamos, como um produto final, o projeto REP – Ritmo, Escola e Poesia; esse projeto tem entre outras finalidades, socializar o que estudamos em sala, assim como promover um ambiente de apresentações literárias em suas diversas formas de expressão.

Inicialmente, apresentamos a proposta para os professores e deixamo-los livres, caso quisessem participar de alguma forma. Apenas destacamos que se tratava de uma proposta lítero-musical e que trabalhos nessa temática seriam bem vindos.

Vários se interessaram em participar, porém, ao final, contamos com a participação da professora do Oitavo Ano, ela trouxe um grupo de alunos que tinha produzido Classificados Poéticos; o grupo declamou e expressou corporalmente os textos. Tivemos também a participação do professor de História, que trouxe um grupo de alunas para apresentar o poema *Me gritaram Negra*, voltado à temática da consciência negra, vale ressaltar que configurou uma linda apresentação lítero-musical, enquanto duas alunas declamavam à frente, uma tocava e outras batiam palmas e cantavam as repetições presentes no poema;

Por congregarem aspectos voltados à consciência negra, julgamos pertinente expor fotos, com pequenas biografias de personalidades negras, (ver Anexo I) na

¹⁵ Poeta, coreógrafa, estilista e folclorista afro-peruana, Victoria Santa Cruz, nasceu em 1922, no Peru. Fez o referido poema para expressar o preconceito sofrido quando criança. Filha de pai dramaturgo e poeta e mãe bailarina, engajou-se em construir sua identidade negra. Envolveu-se na busca da valorização das tradições musicais e culturais negras no Peru. Foi uma das poucas mulheres latino-americanas e negras a lecionar na requisitada Universidade Carnegie Mellon, Pensilvânia, nos Estados Unidos. Disponível em: <<https://www.almapreta.com/editorias/realidade/gritaram-me-negra-a-vida-e-arte-de-victoria-santa-cruz>>.

parede da sala; esses cartazes foram produzidos pela professora de História do turno matutino.

Com o intuito de valorizar nosso trabalho, produzimos também cartazes para divulgar o evento (ver Anexo II).

Fizemos duas sessões de apresentações para as turmas convidadas. A organização do evento foi planejada e desenvolveu-se em conformidade com a programação. Primeiro, as apresentações dos Classificados Poéticos; Esses poemas foram previamente repassados para que ficassem expostos na sala; para isso, imprimimos os poemas, tanto os que foram estudados em sala, quanto os que foram apresentados, inclusive os Classificados Poéticos, e colamos em móveis feitos com CDs, (ver Anexo III) e penduramos na altura que fosse possível ler.

Em seguida, as declamações de poemas, de alguns alunos, da turma selecionada para a pesquisa. Eles quiseram também declamar poemas no dia da apresentação. Para isso, combinamos que os poemas seriam de livre escolha, conforme suas preferências, mas em sua grande maioria, foram escolhidas obras dos autores que trabalhamos em sala.

Posteriormente, foi feita a apresentação do grupo de alunos do professor de História. Depois, foi a vez da apresentação do poema musicado *José*, nessa, sete alunas da turma cantaram acompanhadas pelo violão do estagiário de História e de outra aluna tocando.

Por último, tivemos as apresentações dos *raps* produzidos pelo restante da turma. Esses *raps* foram expostos na parede da sala, em espaço decorado e separado para esse fim (ver Anexo IV). Durante as apresentações dos *raps* duas alunas tocavam instrumentos (um tambor comum e um atabaque) e em uma apresentação, um aluno fez acompanhamento com sons vocais. Todas as *performances* foram repetidas na segunda sessão. Foi possível perceber que os alunos ficaram mais desinibidos na segunda apresentação. Após o evento, muitos professores elogiaram a iniciativa e parabenizaram os envolvidos.

QUINTO COMPASSO

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem. (SOLÉ, 1998, p. 32).

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

❖ Tonalidade da seção:

Nesta seção revelamos as análises da pesquisa organizadas em quatro partes: Na parte inicial, temos alguns gráficos que apresentam os resultados do questionário de sondagem. Na segunda parte, apresentamos as análises dos diários de leitura selecionados; na terceira parte, expomos as análises dos raps; e por último, mostramos as reflexões do questionário de avaliação, com respostas expostas em gráficos e apontamentos.

5.1 Percepção inicial

Para justificar as intervenções e, principalmente, dar mais consistência à necessidade percebida na escola, assim como sobre a escolha do gênero, achamos interessante fazer uma sondagem, ou seja, uma pré-pesquisa. Para isso, elaboramos um questionário sobre a frequência de leitura de poemas realizada pelos alunos (ver Apêndice A). Foi aplicado em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, composta por 35 alunos. A fim de facilitar a análise das respostas organizamos os gráficos a seguir.

Gráfico 1



Analisando as respostas, é possível perceber que mais da metade dos alunos, considera a quantidade de leitura, pouca e a outra parte expressiva, considera muito

pouca. Nenhum respondeu que era bastante, ou seja, a escassez desse gênero na escola, é percebida com muita clareza pelos alunos.

Gráfico 2



Quando nos debruçamos sobre a frequência que eles leem poemas, isso dentro ou fora da escola, (foi esclarecido durante sondagem que deveriam considerar leituras realizadas em todos os meios e mídias) as respostas evidenciaram que essa não configura uma prática frequente. Seja por falta de motivação ou mesmo por falta de opção em ambiente exterior à escola. Foi possível perceber então, que eles consideram, em sua expressiva maioria que leem pouco.

Gráfico 3



Quando perguntados se gostavam de ler poemas, as respostas evidenciaram que a maioria demonstrou não gostar desse gênero. Se analisarmos essas respostas

com base nos gráficos anteriores, podemos inferir que essa ideia de não gostar de poemas pode estar ligada a falta de contato com o gênero. Como podemos gostar de algo que não conhecemos? Ou seja, esses resultados só confirmaram a necessidade de práticas voltadas à imersão poética. Pareceu-nos claro que lhes faltava motivação para a leitura, com base nessa constatação refletimos sobre de que modo poderíamos motivá-los e levantamos a hipótese de que a música seria aliada nessa proposta.

5.2 Após melodia e letra: os diários

Para as análises dos diários de leitura, selecionamos os textos de cinco duplas, ou seja, dez alunos, todos com a idade de doze anos, sendo oito do sexo feminino e dois do sexo masculino. O que motivou nossa escolha foi o fato dessas cinco duplas terem participado de todas as aulas, serem pontuais, ou seja, participavam das aulas do início ao fim, portanto, não perderam nenhuma discussão. Dessa forma, entendemos que essa parte do *corpus* foi bem selecionada considerando apenas os critérios citados.

A respeito dessas análises, é imprescindível lembrar que levamos em conta os objetivos específicos dessa pesquisa que consistiam em identificar aspectos que facilitassem a leitura de poema; investigar a compreensão dos alunos na leitura de texto de poemas; refletir sobre a articulação música e poesia na formação da competência leitora. Quanto ao objetivo geral, que consistia em analisar as contribuições de uma intervenção pedagógica, numa perspectiva transdisciplinar, que visasse a melhoria das práticas de leitura, a partir do poema articulado ao gênero musical, exploraremos nas considerações finais.

A fim de acatar as orientações do comitê de Ética e Pesquisa - CEP, substituímos os nomes dos alunos por Dupla 1 (D1); Dupla 2 (D2); Dupla 3 (D3); Dupla 4 (D4) e Dupla 5 (D5), considerando inclusive, que foram atividades realizadas em duplas.

É importante destacar que nossa pesquisa teve foco na leitura e considerando o tempo disponível para o desenvolvimento da Sequência, não houve um trabalho de reescrita das produções, por isso a preferência pelo diário. Os alunos foram orientados a refletir sobre essa escrita, assim, essa forma possibilitou o registro das interpretações, porém, permitindo-lhes liberdade para seus relatos.

Nesse contexto, é pertinente retomarmos Machado (2005), uma vez que consideramos esses diários como uma produção em que o leitor expressa sua compreensão do que foi lido, à vista disso, “é necessário que os alunos se sintam realmente livres para exporem sua real compreensão sobre o texto e suas reais reações diante dele”. (MACHADO, 2005, p. 69).

Vale ressaltar ainda que em mais uma orientação do CEP, não traremos as imagens dos textos originais com as letras dos alunos a fim de evitar que sejam identificadas e possa trazer algum constrangimento para os autores. Assim sendo, transcreveremos os textos dos alunos conforme escritos, ou seja, *ipsis litteris*. No mais, com o propósito de viabilizar a identificação das transcrições, destacaremos a escrita com outra fonte e cor que se aproxime do estilo manual realizado no caderno.

Na primeira oficina, ouvimos os *raps Porque eu rimo* (ver Anexo XIV), de Emicida e *Poema de rua* (ver Anexo XV), de Filosofia do rap e analisamos o poema *Cante lá, que eu canto cá* (ver Anexo VII), de Patativa do Assaré.

Vejamos o diário D1:

“Quando nós lemos o poema “Cante lá que eu canto cá” entendemos que a vida do homem que mora no sertão é muito complicada, pois o trabalho é mais duro, e a vida do homem da cidade é menos complicada, não precisa de muito esforço. Patativa não teve muito estudo e decidiu dedicar também aos versos. Suas palavras não são totalmente corretas, pois só estudou durante três meses e durante seus poemas fala que não tem inveja da cidade e que o homem da cidade não tem inveja de sua vida no sertão.

O poema mostra um oposto enorme entre essas pessoas. Uma vida pobre e complicada, não é nada fácil, ainda mais alguém que mora no sertão. Já na cidade Muitas pessoas têm condições ótimas e isso favorece ainda mais nos estudos.

O poema trás essa diferença, uma realidade constante, esse poema nos mostra algo que nunca vimos antes e mostrou também que nada é fácil.”

O diário D2:

“Quando li o poema “Cante lá, que eu canto cá” de Patativa do Assaré percebi que o poeta mostra duas vidas com pessoas, ações e costumes completamente diferentes. Um mora em um lugar e é só sofrimento, que tem poucas formas de educação.

Fome e Miséria. Desde pequenos as pessoas tem que trabalhar na roça e fazer o possível para sobreviver. Não tem riqueza nem dinheiro vive uma vida aperreada. Já o outro mora em condições melhores tem vida boa e não passa por sufoco como o outro. Tem tudo na maior facilidade. Para ter tudo ele não precisa sofrer. Mas mesmo diante de tudo os dois não tem inveja um do outro vivem do seu jeito e sua maneira não trocariam sua vida por nada. Esse poema mostra a triste realidade do Brasil a desigualdade social.”

O diário D3:

“Quando eu li o poema “Cante lá que eu canto cá” de Patativa do Assaré, percebi que ele não precisou de professor e escola para escrever, que ele gosta de sua terra, que apesar de suas dificuldades ele ama o Sertão e não trocaria ele pela cidade, que ele enfrenta a fome e miséria e o homem na cidade vive a felicidade, ele quis dizer que na cidade o homem não passa dificuldade como ele passa no Sertão.

Diz que quem tem pouca leitura e ler os poemas do pessoal na cidade não entende as palavras formais.

No poema todo ele fala sobre a diferença da vida na cidade da vida no Sertão.

Ele diz que não sente inveja do homem da cidade e que o homem da cidade não invejaria ele.

Diz para o homem da cidade cuidar da sua vida na cidade e que ele iria cuidar da sua no Sertão.”

O diário D4:

“Quando eu li o poema “Cante lá que eu canto cá”, de Patativa do Assaré, eu percebi que esse texto tem linguagem do Sertão, quem fez o poema não tem estudos ele mesmo que se motivou a escrever.

Há uma diferença entre as condições sociais da vida sofrida do campo para a vida da cidade; percebi que na cidade o aprendizado é na escola e no sertão é tipo um dom.

O autor afirma que não precisou de professor para fazer suas rimas.

Apesar de haver uma oposição, eles não invejam um ao outro;

O título “cante de lá que eu canto cá” não se refere a cantar, mas é tipo uma exclamação para que cada um fique no seu lugar.

No poema há tipo uma discussão entre culturas. A palavra cante é um modo de falar.

Enquanto nas cidades as pessoas têm todo material para fazer rimas no Sertão eles têm força de vontade e motivação.”

O diário D5:

“O que entendemos sobre o poema:

Quando começamos a ler o poema “cante lá que eu canto cá”, de Patativa do Assaré; percebemos que a vida no campo era cheia de dificuldades, como: não tem (no geral) não tem empregos; é uma região de muita seca; não muito populosa por muitas dificuldades; falta de médicos... E mesmo com essas dificuldades ele não tinha inveja, pois valorizava muito a sua cultura. Em um trecho ele diz que as pessoas da cidade grande não sabe pegar em um ferro para trabalhar, e acaba que isso se torna verdade.”

Sabemos, conforme descrito nas atuações, que essa primeira oficina foi iniciada com dois raps, ou seja, articulamos o gênero musical ao poema, levando-os a perceber que na letra dos raps também continham rimas, versos, estrofes e outras figuras de linguagem, e que era necessário interpretá-las, assim como no poema. Essa sensibilização permitiu que se debruçassem sobre a leitura do poema conforme fizeram na letra da música. Em outras palavras, a música foi tomada como um aspecto facilitador da leitura do poema, no sentido de estabelecer as relações de um gênero com o outro, conforme vimos em Pinheiro (2002).

Quanto à compreensão do poema, percebemos que em todos os diários, houve um entendimento plausível da mensagem do texto. Eles apontaram aspectos pertinentes à interpretação do poema. Todos os diários destacam a oposição da vida no sertão e na cidade, ou seja, perceberam o jogo da antítese, expressivo no poema; além disso, perceberam as dificuldades encontradas no sertão se contrapondo às facilidades na vida da cidade.

Alguns diários, como os das D1 e D4 ressaltaram sobre a escrita, a linguagem do poema, perceberam que se tratava de alguém com pouco estudo, e não demonstrou preconceito linguístico, isso é possível perceber na frase: “as palavras não estão totalmente corretas”; ou seja, perceberam que não correspondiam à norma culta, mas que condiziam com a linguagem do homem do sertão que não teve estudo. As mesmas duplas percebem também que apesar de não ter estudo, o poeta escreve seus versos com motivação, o que, segundo eles, não é aproveitado pelos que moram na cidade.

Notemos que apontam ainda a percepção da intenção do uso da metáfora, apesar de não nomeá-la, mas esclarecem: “O título “cante de lá que eu canto cá” não se refere a cantar mas é tipo uma exclamação para que cada um fique no seu lugar ... a palavra cante é um modo de falar”. E ainda podemos evidenciar a relação que estabeleceram com o mundo, com a realidade social, quando no diário da D4 diz que retrata a “diferença entre as condições sociais da vida” e no diário da D2 é mais direto e aponta: “Esse poema mostra a triste realidade do Brasil a desigualdade social”. Notemos que corrobora com Cosson (2018) quando defende que o aluno chegará à interpretação conforme sua realidade social. Essa interpretação, conforme o autor orienta, passou pelo registro escrito, nesse caso, o diário de leitura.

Na segunda oficina, analisamos o poema *Motivo* (ver Anexo VIII) de Cecília Meireles e ouvimos esse mesmo poema musicado.

Vejamos o diário D1:

Quando nós lemos o poema “Motivo” de Cecília Meireles entendemos que ela traz algo neutro, sem sentimento, ou seja nem triste nem feliz, ela traz também um “Eu-lírico” isso ocorre porque não é autora presente no poema e sim um homem.

Um poeta ao fazer seu poema, só sente o poema e não seus próprios sentimentos, por isso a frase, “Não sou alegre nem sou triste sou poeta”.

O poema de Cecília, também é uma música que pode ser usada de diferentes ritmos.

Por fim vamos ao que achamos que era antes de ler:

- “Eu acho que o poema será sobre AMOR”. Pensei nisso por causa do título, também achei que seria o “Motivo de Amar”.

- Eu achei que o poema seria sobre motivo para amizade, pensei por causa do Nome e também achei que ia falar mais sobre amizade.

O diário D2:

Quando lemos o poema “Motivo” de Cecília Meireles percebi que a poeta que usou o eu lírico mostra-nos uma vida normal nem é triste, nem feliz porque ele não precisa de algum sentimento para escrever um poema pois ele faz de qualquer maneira. Ele não liga para o que acontece, de vez em quando ela vive normalmente. Ele também às vezes não sabe qual decisão tomar mas segue seus sentimentos e ele também disse que sua inspiração nunca irá acabar mas ele sabe que um dia irá morrer.

Observação: Antes de ler o poema achamos que era o motivo de alguma coisa.

O diário D3:

Quando lemos o poema “Motivo” de Cecília Meireles, vemos que ela usou o eulírico que ela não está alegre e nem triste.

Que ele gosta de ser poeta, ele expressa seus sentimentos, que ele não se importa a vida, se é boa ou ruim, ele sabe que um dia ela vai morrer e tudo vai ficar.

Vimos que o poema pode ser cantado em rap e outra melodia.

Antes de ver o poema pensei que ele iria falar sobre um motivo de algo que aconteceu.

O diário D4:

Quando eu li o poema MOTIVO de Cecília Meireles; percebi que está presente o EULÍRICO, o poema é composto por rimas.

O poema fala sobre a vida em que o EULÍRICO vive.

A linguagem é bem formal, composta por palavras bem inspiradoras. O EULÍRICO fala que não importa, para ele tanto faz viver ou morrer. Ele vive a vida do jeito dele.

Antes de ler pensamos que o poema seria sobre o motivo de algum acontecimento.

O diário D5:

O que eu entendi sobre o poema:

O que entendemos sobre o poema, na primeira estrofe foi que: ele é neutra. O poema faz com que ele nem fique triste nem alegre. A segunda estrofe entendemos que: ele está desabrigado (no eu lírico), perdido ou solto. Terceira estrofe: para ele tanto faz, se algo se desfazer ou refazer, não vai fazer diferença alguma para ele. Quarta estrofe: a canção é eterna para ele e com ritmo, e se um dia ele morrer, mais nada vai importar.

Antes de começar a ler o poema, pensávamos que o “motivo”, foi estudos;

- Pensei que fosse sobre aprender, ter força de vontade, batalhar pelos seus objetivos.

Os diários dessa oficina apontaram que apesar de ser um poema com um grau maior de complexidade para alunos desse nível de ensino, eles não relataram ter dificuldades em desenvolver a escrita. Os textos foram pequenos, apesar disso, absorveram a essência do poema. Percebemos que houve compreensão quando em todos os diários apareceram a percepção para a falta de sentimentos e destacaram o trecho que confirma o fato do eu-lírico não ser alegre nem ser triste. Outro aspecto importante registrado em todos os diários é o entendimento do eu-lírico, pois a voz que fala no poema refere-se a um ser masculino, enquanto a autora é do sexo feminino.

Nos diários das D2, D3 e D5 destacaram a certeza do fim da vida, em oposição à permanência das coisas. Além disso, os diários das D4 e D5 destacaram também a indiferença do eu-lírico sobre viver ou morrer. Os diários das D2 e D5 ainda evidenciam que a “inspiração nunca irá acabar” e a “canção é eterna”, ou seja, a eternidade da poesia. É necessário ressaltar por fim o destaque dado ao fato de saber que o poema “também é uma música que pode ser usada de diferentes ritmos” e que viram a possibilidade do “poema poder ser cantado em *rap* e em outra melodia”. Podemos inferir que a articulação música-poema nesse contexto, constituiu um fator surpreendente e marcante, tendo em vista que foi redigido nos diários.

Na terceira oficina, analisamos o poema *A Rosa de Hiroxima* (ver Anexo IX) de Vinícius de Moraes e ouvimos também esse mesmo poema musicado.

Vejamos o diário D1:

O poema de Vinícius de Moraes fala sobre a bomba de Hiroshima e todas as pessoas que sofreram a tragédia todos os sobreviventes foram embora com medo que a bomba voltasse novamente e retornasse suas cálidas feridas.

Todas as mulheres ficaram traumatizadas com a explosão em mudaram seus caminhos de vida.

Em uma explosão nuclear as pessoas nascem ou adquirem má formação, e esse foi o motivo no qual Vinícius colocou a seguinte frase: “Pensem nas crianças mudas, telepáticas”.

A metáfora que ocorre é uma figuração, que transforma uma bomba em uma simples rosa, e retrata algo que realmente aconteceu.

A repetição do poema causa um ruído por causa do R Isso se chama aliteração.

Nossa impressão de primeira vista foi:

- Eu achava que era sobre a última rosa de uma cidade depois de uma bomba.

- Achei que era sobre rosas, por causa do título.

O diário D2:

Lemos o poema “A Rosa de Hiroshima” de Vinícius de Moraes, que fala sobre a bomba uma bomba nuclear que foi enviado dos EUA para a cidade de Hiroxima. O texto fala sobre o que aconteceu com as pessoas, elas ficaram com ferimentos graves, algumas ficaram cegas, mudas, telepáticas. Outras tiveram sua vida completamente destruída levada por uma coisa tão absurda. A bomba por ser tão radioativa os sobreviventes tiveram problemas para gerar e ter filhos pois eles tinham problemas sérios. A bomba deixou todos doentes Ela matou toda a natureza e a cidade ficou destruída.

Observação: antes de lermos achamos que era contando sobre uma história feliz e não trágica como essa.

O diário D3:

Antes de lermos pensamos que falaria de uma rosa, envolvendo uma bomba.

A ROSA DE HIROXIMA.

Quando lemos o poema “A Rosa de Hiroxima” de Vinícius de Moraes percebemos que ele estava se referindo a um ataque que houve há um bom tempo em Hiroxima, uma bomba que foi enviado dos Estados Unidos.

Ele fala sobre as sequelas que as crianças tiveram com o baque do ataque, sobre como a vida das mulheres mudaram depois disso, fala das feridas das pessoas que moravam lá na época, sobre como a bomba estragou famílias e lares. O quanto a bomba foi estúpida e que a bomba não era uma rosa de verdade que ao contrário das rosas ela não tinha cor nem cheiro.

O diário D4:

Quando nós lemos o título “A ROSA DE HIROXIMA” pensamos que iria falar sobre uma bomba que destruiu uma cidade.

E na realidade falava mesmo sobre a destruição de uma cidade depois de atingida por uma bomba nuclear.

E falou também sobre algumas pessoas que sobreviveram a essa tragédia, como por exemplo algumas crianças que ficaram mudas cegas e até telepáticas, algumas mulheres que tiveram suas vidas mudadas, talvez sem poder ter filhos.

A bomba nuclear foi jogada em uma cidade do Japão pelo EUA.

O título fala de uma rosa mas na verdade se referem uma bomba, ou seja é uma metáfora.

O diário D5:

CONCLUSÃO:

Fala sobre pessoas que foram afetadas por causa da bomba. É uma bomba nuclear; que os Estados Unidos lançou contra a cidade de Hiroxima.

A Rosa é uma bomba, com efeito tão forte que as novas gerações nascia com má formação; por isso que tem uma parte do poema que diz que é “hereditária”. O poema é uma linguagem figurada.

Mulheres que mudaram de caminho para fugir da bomba, e deixaram tudo para trás.

- A bomba acabou com tudo! E o autor manda várias vezes que pense em todas as consequências da bomba.

“Anti-rosa” [...], porque ela não é como as outras rosas, ela é muito ruim e pode matar.

O que achamos que ia ser:

- Rosa da autoestima

- “Vai ser um poema sobre uma rosa muito bonita”.

Nessa terceira oficina, entendemos que houve compreensão do poema conforme expressa nos diários. Todos relatam que se trata de uma bomba, alguns, como os diários das D2; D4 e D5 definem como “bomba nuclear”, enquanto outros, como os diários das D2; D3; D4 e D5 indicam de onde partiu, sem que essa informação esteja expressa no texto, significa que utilizaram outros conhecimentos para chegar a essa interpretação. Além disso, todos os apontamentos relatam as consequências, as “sequelas”, os “efeitos graves”, os “problemas sérios” os “problemas graves” sofridos pela população do lugar. Vemos essa percepção e relevância no diário da D5 quando destaca: “A Rosa é uma bomba, com efeito tão forte que as novas gerações nascia com má formação; por isso que tem uma parte do poema que diz que é “hereditária”. Ou seja, todos compreenderam os prejuízos causados pela bomba.

Outro aspecto importante é o entendimento do uso da linguagem figurada apontada pelo diário da D1: “A metáfora que ocorre é uma figuração, que transforma uma bomba em uma simples rosa”; pelo diário da D4: “O título fala de uma rosa mas na verdade se referem uma bomba, ou seja é uma metáfora”; e pelo diário da D5: “O poema é uma linguagem figurada”. Esses registros mostram a surpresa da transformação de uma rosa em algo tão devastador. Igualmente significativa é a

percepção do recurso de linguagem relatado no diário da D1: “A repetição do poema causa um ruído por causa do R Isso se chama aliteração”. São detalhes relevantes notados por eles, expressa portanto, que houve envolvimento com o texto.

Na quarta oficina, analisamos o poema *Fanatismo* (ver Anexo X) de Florbela Espanca e, da mesma forma que a oficina anterior, ouvimos a versão musicada do poema.

Observemos o diário D1:

O poema “Fanatismo” de Florbela Espanca fala sobre a vida de uma mulher fanática e apaixonada por alguém, o exagero é bem usado no poema, a paixão da mulher é um amor eterno.

As figuras de linguagem são metáfora e antítese.

Como o poema é composto por 14 versos, ocorre um soneto.

Ao ler o poema percebemos que o amor não é recíproco e por isso parece ser meio triste e intenso.

Nós achamos que seria sobre alguém que é fã de algo pensamos nisso por causa do nome.

O diário D2:

Quando lemos o poema “Fanatismo” de Florbela Espanca percebemos que está se tratando de uma pessoa apaixonada que está fanática por outra pessoa, sonha com ela, está vazia e sem rumo por causa do amor. Ela ou ele já faz parte de toda a vida dela, ela está enlouquecida. Não esquece a pessoa e só lembra dela e fala dela. Muitas pessoas podem até falar que é uma coisa boba e que logo vai passar mas ela sabe que não, pois o amor dela é verdadeiro e sincero e que essa pessoa é o centro da vida dela. Pode tudo acontecer, vir o que vier que ela sabe que seu amor não é um conto de fadas mas sim o amor eterno e fiel.

O diário D3:

Quando lemos o poema “fanatismo” de Florbela Espanca percebemos que ela tem uma paixão obsessiva por alguém, algo incomum que infelizmente muitas pessoas romantizam. Ela não tem olhos para mais nada e mantém ele como principal razão de vida, ela faz tudo por ele e sofre por gostar dele já que provavelmente é uma paixão não correspondida, para ela e ele é como um Deus.

Ela não enxerga nada que não seja ele o que claramente é algo obsessivo. Ninguém deve colocar qualquer paixão acima de si, não importa intensidade da relação.

O diário D4:

Antes de ler o poema Fanatismo de Florbela Espanca, eu pensei que iria falar sobre uma pessoa que desejava exageradamente uma coisa a qual ela amava, era fã, era fanática.

Ao ler o poema percebi que estava presente e o EULÍRICO de uma mulher.

Uma mulher que é obcecada de amor, esta mulher está com todas suas forças expressando seu fanatismo por uma pessoa.

A mulher fala da sua paixão como se fosse algo extremamente importante para ela.

Neste poema ocorrem algumas metáforas como por exemplo a parte que ela fala “meus olhos andam cegos de te ver”.

No poema Fanatismo está presente uma antítese que são ideias opostas.

Quando falam a ela que tudo passa ela não acredita pelo fato de achar que seu amor é eterno.

Ela descreve a pessoa como se fosse sua razão de viver ou até mesmo a própria vida dela. E sobre todo poema eu percebi que ele se refere totalmente a uma paixão obscecada de uma mulher.

O diário D5:

O que entendemos:

Sonhos e amor perdidos...

Isto é uma antítese: “meus olhos andam cegos de te ver”. A pessoa que ela ama significa tudo para ela, é como se a pessoa que ela gosta fosse a vida dela, a razão do viver.

Ela está enlouquecida por ele, ela o-ama muito!

Na parte em que ela fala: “no misterioso livro do teu ser” só vem aquela pessoa na mente dela, em tudo que ela faz ela lembra-se dele. Na terceira estrofe, quando falam para ela “tudo no mundo é frágil, tudo passa” ela não acredita nisso; para ela essa paixão nunca vai passar!

Ela está completamente enlouquecida, obcecada por ele quando diz: “és já toda a minha vida, e isso é uma hipérbole. Ele é o grande amor dela, e é tudo para ela.

Esse poema é um soneto formado por dois quartetos e dois tercetos.

O pensamento que ia ser:

- “Pensamos que falaria de uma pessoa fanática por algo”.

Nessa quarta oficina, notamos que todos os diários apontam o entendimento da mensagem do poema. Todos registram a intensidade do sentimento expresso pelo eu-lírico, alguns complementam a informação, que além de estar apaixonada, está desorientada como expressa o diário da D2: “percebemos que está se tratando de uma pessoa apaixonada que está fanática por outra pessoa, sonha com ela, está vazia e sem rumo por causa do amor”; já no diário da D3, além de apontar o excesso de sentimento, acrescentam que parece ser normal para muitos e até visto com bons

olhos: “percebemos que ela tem uma paixão obsessiva por alguém, algo incomum que infelizmente muitas pessoas romantizam”.

Notamos que no diário da D3 enquanto interpretam, acrescentam nitidamente sua opinião sobre o comportamento: “Ninguém deve colocar qualquer paixão acima de si, não importa intensidade da relação”, é interessante que não se preocuparam em falar de figuras de linguagem, de versos, de aspectos formais do texto, eles estavam atentos à mensagem e sempre reprovando tais sentimentos. Podemos inferir que a mensagem tinha um significado maior para eles e que talvez por ser um assunto comum à fase adolescente, o início de uma paixão, na qual ainda não sabem lidar com esse sentimento, possivelmente, tenham amigos vivenciando algo parecido, por isso consideraram importante expressar essas opiniões.

Nos diários das D1, D4 e D5 respectivamente, destacam as figuras de linguagem e os aspectos formais do poema: “As figuras de linguagem são metáfora e antítese. Como o poema é composto por 14 versos, ocorre um soneto”; “Neste poema ocorrem algumas metáforas como por exemplo a parte que ela fala ‘meus olhos andam cegos de te ver’”. “No poema Fanatismo está presente uma antítese que são ideias opostas; Isto é uma antítese: ‘meus olhos andam cegos de te ver’”. “Ela está completamente enlouquecida, obcecada por ele quando diz: ‘és já toda a minha vida’, e isso é uma hipérbole”. “Esse poema é um soneto formado por dois quartetos e dois tercetos.” Todos esses registros mostram que estavam atentos não apenas à mensagem, mas observaram outros elementos concernentes ao poema. Portanto, entendemos que houve compreensão e envolvimento nas leituras.

Na quinta oficina, analisamos o poema *Trem de ferro* (ver Anexo XI) de Manuel Bandeira e também ouvimos a versão musicada do poema.

Observemos o diário D1:

O poema de Manuel Bandeira “Trem de ferro” que narra a história de um viajante onde ele vai a cidade.

O som do poema retrata o barulho de um trem, neste poema também é uma música.

O homem também relata que ele via os pés de cana-de-açúcar e os “OFICIÁS”, ou seja, tipo algumas pessoas. Depois de ver a cana e

achar que é uma garota e queria matar a sede. E no final ele volta do início como se fosse o trem em movimento.

Nós achávamos que o poema iria ser sobre: “viagem de trem”.

O diário D2:

Quando lemos o poema “trem de ferro” percebemos que esse tratava da vida de um homem mas vimos que era um homem praticamente contando a vida de um trem, falando sobre a fumaça do trem naquela época os trens funcionavam através do carvão e em um verso fala sobre o foguista que era responsável pela colocação do carvão também fala sobre ele gostar de cana-de-açúcar, e que o trem vai muito rápido.

O diário D3:

Quando lemos o poema “trem de ferro” de Manuel Bandeira, vi que ele estava em viagem no trem, que ele comeu, depois viu o foguista colocar fogo na fornalha para poder começar a viagem.

Enquanto o trem percorreu o caminho ele via muitas coisas como bichos, postes, pastos bois...

Prenderam ele no canavial, viu a cana-de-açúcar e queria matar a sua sede, depois ele foi embora para o sertão, levando pouca gente.

No trem as pessoas levavam várias coisas.

O diário D4:

Quando nós lemos o poema trem de ferro de Manuel Bandeira percebendo que ele é um poema que relata uma viagem.

A pessoa fala de todos os fatos ocorridos.

O poema começa com os versos “café com pão café com pão”, que é tipo a representação do barulho do trem.

Nesse poema nos versos *passa a ponte, passa poste, passo pasto* ocorre uma “anáfora”:

Neste mesmo verso a palavra “passa” é usada de uma forma muito repetitiva, quando ele fala das coisas que passam ele se referem as paisagens e imagens que ele estava vendo de acordo que o trem passava pelo lugares.

Antes de ler nós pensamos que iria falar sobre uma viagem.

O diário D5:

O que entendemos:

Quando começamos a ler o poema “trem de ferro” de Manuel Bandeira, percebemos que na primeira estrofe consistia em um café da manhã, e barulhos feitos pelo trem em movimento. “Virgem Maria que foi isso maquinista?”, é como se tivesse acontecido algo com o trem, e alguém fez a pergunta. “Voa a fumaça [...]” o trem estava em movimento e a fumaça pelos ares. “Foge bicho [...]” essa estrofe consiste em uma anáfora (que é usada quando quer chamar atenção no texto). “Passa boi [...]” as coisas que ele vem, enquanto o trem anda. Quando ele fala “que vontade de cantar!” quis dizer que ele estava empolgado, e quis cantar. No verso “menina bonita do vestido verde [...]” ele estava tendo alucinações, e estava com muita sede. No verso em que ele fala que vai embora, quer dizer que ele não gosta do lugar, e quer voltar para o sertão. Inclusive tem uma música do poema, que Tom Jobim canta.

Pensávamos:

- “vai falar de um trem rápido”

- “um trem que levaria alguém embora”

Nessa oficina notamos que houve a compreensão de que se trata de uma viagem. No diário da D2, acreditam ser alguém que relata a viagem do trem: “vimos

que era um homem praticamente contando a vida de um trem” e desenvolvem todo o relato com elementos que mostram se tratar da história do trem em conjunto com o foguista que coloca o carvão para o funcionamento da máquina. E conforme escrevem, é uma interpretação possível. Já os outros diários, entendem que se trata de um viajante no trem. No diário da D1, reportam a um homem: “O homem também relata que ele via os pés de cana-de-açúcar”, essa conclusão é explicada mais adiante quando anotam: “Depois de ver a cana e achar que é uma garota e queria matar a sede”. Essa conclusão refere-se ao verso do poema: “Menina bonita do vestido verde”, que segundo eles, essa menina é o pé de cana e que o viajante queria matar a sede.

No diário da D3, conseguem visualizar todo o percurso do viajante, o que ele vê no caminho, o fato dele ter ficado preso no canavial e ainda a sede que ele passou na viagem. Configura portanto, ótima compreensão do poema.

O diário da D4 relata que se trata também de um viajante, que o poema relata os fatos ocorridos na viagem, porém, já presta atenção nos recursos e figuras de linguagem utilizados como a sonoridade: “O poema começa com os versos “café com pão café com pão”, que é tipo a representação do barulho do trem”; e ainda observa a linguagem: “Nesse poema nos versos passa a ponte, passa poste, passo pasto ocorre uma “anáfora”; Neste mesmo verso a palavra “passa” é usada de uma forma muito repetitiva”. Apesar de inverter a ordem das frases, eles percebem aspectos significativos no poema.

No diário da D5, há análises das estrofes separadamente e aliam a mensagem do poema aos recursos e figuras: “percebemos que na primeira estrofe consistia em um café da manhã, e barulhos feitos pelo trem em movimento”; ou seja, além de inferir que se tratava de uma refeição, interpretaram também a sonoridade da estrofe. Assim fazem a interpretação de cada estrofe, e marcam mais uma vez a figura de linguagem: “Foge bicho [...] essa estrofe consiste em uma anáfora (que é usada quando quer chamar atenção no texto”. Esses apontamentos tão detalhados nos fazem deduzir que houve disposição para agir com o texto e compreensão. É interessante ainda destacar que houve o relato da existência da música (o poema) cantada por Tom Jobim. Mostra que a música lhes pareceu algo muito importante, que deveria ficar registrado no diário, ou seja, a música teve papel marcante nessa interpretação.

Na sexta oficina, analisamos o poema *José* (ver Anexo XII) de Carlos Drummond de Andrade e também ouvimos a versão musicada do poema em ritmo de *reggae*.

Vejamos o diário D1:

O poema “José” de Carlos Drummond de Andrade fala sobre alegria de um homem que acabou e que não tem mais ânimo para viver.

O verso “você que é sem nome” representa uma pessoa que não é conhecida, ou seja uma pessoa comum.

A pessoa relatada no poema morrendo, doente ou algo do tipo, o mesmo teve uma vida sem graça pois não teve mulher e nem carinho. Ele já não tem onde ir e só fica imaginando como seria se ele morresse.

Ele também imagina como seria se ele tivesse muitos bens material, e para onde eles iriam.

Antes de lermos pensamos que iria falar sobre “a vida de alguém ou um sonhador”

O diário D2:

O poema “José” de Carlos Drummond de Andrade, fala sobre um homem que já não tinha mais motivo, sentido, nada, para continuar vivendo a vida que ele vivia. Ele não tinha alegria nem amigos, está sem companheira, sem palavras. Já não pode viver em farras. Tudo que ele tinha acabou, ele poderia ter fama dinheiro e etc, mas pra ele não faz sentido. Ele quer sair da situação mas não pode. Os sonhos e anseios morreram juntos com sua felicidade. Imagina sua morte pois não aguenta mais, está sozinho sem casa, sem rumo e sem solução. Mas ainda fica forte mesmo diante de coisas ruins.

O diário D3:

Quando lemos o poema “José” de Carlos Drummond de Andrade percebemos que falava sobre alguém solitário e sem alegria que após uma tempestade ficou sem ninguém para apoiá-lo que agora ele é só mais um desconhecido.

Ele não tem caminho algum para seguir já que está doente não pode mais fazer nada, sua vida é sem luz e ele não tem mais esperança alguma de conseguir conquistar tudo que tinha novamente, ele apenas está esperando o momento chegar, o sono profundo.

Afinal, as portas se fecharam, já não adianta mais se desesperar porque mesmo que ele grite, ninguém irá ouvir, sua voz não tem a mesma potência de antes, seus sentimentos não importam mais. Ele está perdido em um universo sem cor e repleto de dor.

O diário D4:

Antes de ler o poema JOSÉ de Carlos Drummond de Andrade, nós achávamos que iria falar sobre a história de vida de um homem.

Nós achávamos que pelo fato do nome JOSÉ ser um nome bíblico, pensamos que iria falar algo a ver com alguma religião.

A história de um homem cujo nome é JOSÉ retrata a realidade da vida de muitas pessoas, este poema é retrato da existência humana.

O poema fala que a alegria dele acabou, que ele é uma pessoa sem nome ou seja uma pessoa que não é conhecido José um homem simples.

Provavelmente ele está muito doente e sua vida não tem mais sentido. Ele não tem mulher, não tem carinho, ele não bebe e nem fuma JOSÉ tem uma vida muito triste, uma vida sem teogonia ou seja, uma vida sem sucesso.

Na realidade nós somos JOSÉ que vivemos a vida do jeito que dá, seguimos em frente e enfrentando as nossas dificuldades.

O diário D5:

O que entendemos:

Quando começamos a ler o poema “José” de Carlos Drummond de Andrade, vimos que era um poema bem triste. O eu lírico era de uma

peessoa bem triste, sem alegria em sua vida e sozinho no mundo. Nos versos “já não pode beber [...]” apresenta uma interpretação de uma pessoa doente. O eu lírico é de uma pessoa sem casa, amigos, família, sem nada! Na estrofe “se você gritasse” [...] está apresentando uma aliteração, e é como se ele estivesse imaginando sua morte. O homem não é uma pessoa feliz, é sem rumo pois não tem casa, e mesmo com a tristeza ele é forte e não morre!

Pensamos que ia falar:

- é um homem muito pobre

- sobre um homem acreditar muito em deus

Nessa oficina notamos que houve entendimento do sentido do poema. Todos os diários relatam que o poema expressa a vida de alguém sem entusiasmo, “sem alegria”. No diário da D1 perceberam também que se tratava de um representante do povo: “O verso ‘você que é sem nome’ representa uma pessoa que não é conhecida, ou seja, uma pessoa comum”. Entenderam então que o fato de ser “sem nome” estava relacionado a não ter fama. Interpretam que o eu-lírico está enfermo e talvez prestes a morrer e que o mesmo reflete como seria se ele tivesse condições financeiras, o que mudaria diante da morte? Indica, portanto, uma percepção da natureza humana expressa no poema.

Essa percepção também é registrada no diário da D4:” retrata a realidade da vida de muitas pessoas, este poema é retrato da existência humana”. Vemos que primeiro anotam ser essa a realidade de muitos, mas logo em seguida, apontam se tratar da “existência humana”. E ainda acrescentam sua opinião: “Na realidade nós somos JOSÉ que vivemos a vida do jeito que dá, seguimos em frente e enfrentando as nossas dificuldades”, ou seja, fazem uma associação com o mundo ao redor, com a essência humana. Essas anotações estão em consonância com Todorov (2010), quando afirma que a finalidade da leitura literária é a de levar à reflexão da condição humana.

Os relatos do diário da D3 ressaltam uma mudança no eu-lírico relacionada ao tempo, o “agora”: “percebemos que falava sobre alguém solitário e sem alegria que após uma tempestade ficou sem ninguém para apoiá-lo que agora ele é só mais um

desconhecido”. Para eles, esse eu-lírico passou por momentos difíceis (uma tempestade) e no momento presente está sem apoio. Podemos inferir que seu entendimento é de que, antes ele poderia ter dinheiro, mulheres, amigos e após perder as condições sociais, perdeu também tudo, possivelmente fizeram alusão aos famosos quando perdem suas fortunas. Essa referência também é relatada mais claramente no diário da D2: “Tudo que ele tinha acabou, ele poderia ter fama dinheiro e etc”.

As anotações do diário da D5 caracterizam o poema: “vimos que era um poema bem triste”, e logo em seguida especifica: “O eu lírico era de uma pessoa bem triste, sem alegria em sua vida e sozinho no mundo”, ou seja, entendemos que além de relatar a tristeza expressa pelo eu-lírico, também revelam suas impressões sobre o poema. Eles ainda marcam em dois trechos que o eu-lírico não tem casa. Essa interpretação deve ter sido feita a partir dos versos: “sem parede nua para encostar”, ou seja, não são considerações aleatórias, são baseadas no texto. Também destacaram e interpretaram a presença da figura de linguagem: “Na estrofe ‘se você gritasse’ [...] está apresentando uma aliteração, e é como se ele estivesse imaginando sua morte”. Demonstrando mais uma vez que havia predisposição e envolvimento com a leitura do texto.

Na sétima oficina, analisamos o poema *Tem gente com fome* (ver Anexo XIII) de Solano Trindade e também ouvimos a versão musicada do poema.

Analisemos o diário D1:

O poema “Tem gente com fome” Solano Trindade, no começo de tudo vemos que ele tem relação com poema “Trem de ferro” de Manuel Bandeira. O autor conta o poema como um pedido de ajuda a todos aqueles que passam fome. Todos os momentos que ele muda de estação as pessoas continuavam do mesmo modo, com fome e triste.

Os versos “querendo chegar em algum destino, em algum lugar” trata sobre as pessoas que querem algo na vida, porém não conseguem. A crítica que Solano envolve no poema é a maneira como o poder público se posiciona com a fome dos outros, por isso ele manda se calar.

Nós achávamos que iria ser sobre pessoas que passam fome.

O diário D2:

Quando lemos o poema “Tem gente com fome” de Solano Trindade percebemos que há uma semelhança com outro poema chamado “Trem de ferro” de Manuel Bandeira. Os dois tem repetições que querem insinuar um barulho repetitivo de um trem e essa semelhança entre textos é chamado de intertextualidade. O poema fala de um período em que as pessoas não podiam falar o que passavam nem tampouco criticar pois o poder público ameaçava e mandava se calar. Em todos os cantos havia fome, miséria e sofrimento.

Sempre havia gente com fome e o poder público não ligava de dá de comer as pessoas. Elas não tinham condições e estavam tristes querendo sair da situação: chegar em alguma solução mas não conseguiam. E infelizmente isso acontece nos dias atuais.

O diário D3:

Quando lemos o poema “tem gente com fome” de Solano Trindade percebemos que faz uma crítica social a falta de alimentos citando as estações de trem que tem gente triste por que está com fome e que as pessoas pedem comida, em todos os cantos tem gente com fome (a caminho do trabalho, escola, viajando ou na rua).

E semelhante ao poema trem de ferro que também representa o barulho de trem com frases.

O diário D4:

Antes de ler o poema “tem gente com fome” Solano Trindade, percebemos que foi inspirado no poema “Trem de ferro” de Manuel Bandeira pelo fato de ter a mesma ideia.

Pensamos que iria falar sobre pessoas que passavam fome e ao ler confirmamos nossa hipótese.

O poema traz uma reclamação ao poder público.

As pessoas querem ter uma vida diferente querem ter futuro, não conseguem por causa da tristeza de não ter condições até para comer.

Assim como no poema trem de ferro, este poema retrata o som que o trem faz trazendo mensagens ocultas através dos versos que falam “tem gente com fome”.

O poder público manda o trem se calar, ao falar da realidade das pessoas que passam fome.

E o trem são todas as pessoas que reclamam dessa situação.

O diário D5:

O que entendemos:

Quando começamos a ler o poema “tem gente com fome” de Solano Trindade constatamos que era uma inspiração do poema “trem de ferro” de Manuel Bandeira. O autor do poema relata que existe pessoas tristes, pois não conseguem alcançar os seus objetivos.

Naquela época quem fazia uma crítica social contra o poder público não era aceito e poderia ser preso. Ao Solano falar sobre as dificuldades enfrentadas pelas pessoas brasileiras, ele foi preso, pois o governo não aceitou a sua crítica. No verso “freio autoritário” quis dizer que o governo calou de uma certa maneira a boca dele. Existe uma música cantada.

Pensávamos que ia falar...:

- “ia falar sobre pessoas necessitadas”

- “pessoas que moram na rua estavam com fome”

Ao analisarmos os diários dessa oficina constatamos que todos trazem a percepção da relação entre esse poema e o poema de Manuel Bandeira. No diário da D4 há destaque para essa percepção e acrescenta que há mensagens ocultas nos

versos: “este poema retrata o som que o trem faz trazendo mensagens ocultas através dos versos que falam ‘tem gente com fome’”. No diário da D2, além de relatar a correlação, nomeia e destaca a sonoridade presente nos dois poemas: “Os dois tem repetições que querem insinuar um barulho repetitivo de um trem e essa semelhança entre textos é chamado de intertextualidade”. Essas anotações demonstram um nível mais aprofundado da leitura e conseqüentemente de apreensão.

Outro aspecto importante é que todos entenderam com clareza e relataram que o poema foi utilizado pelo autor para fazer uma “crítica, reclamação ao poder público” referente à situação de uma parte da sociedade, os que passam fome. No diário da D2, além de destacar o descaso do poder público para com os que passam fome, aponta também: “E infelizmente isso acontece nos dias atuais”, ou seja, conclui que a situação não mudou, muitos passam por necessidades e pouco se faz por esses.

Nos diários das D2; D4 e D5, respectivamente destacados abaixo, chamam a atenção para o período histórico relatado no poema, o período em que as ideias não podiam ser expressas: “O poema fala de um período em que as pessoas não podiam falar o que passavam nem tampouco criticar pois o poder público ameaçava e mandava se calar”; “O poder público manda o trem se calar, ao falar da realidade das pessoas que passam fome”; “Naquela época quem fazia uma crítica social contra o poder público não era aceito e poderia ser preso”, ou seja, para alcançar a interpretação da leitura estabeleceram nexos com o contexto histórico e social da produção da obra, conforme apontam Todorov (2010) e Jouve (2012).

No diário da D5, vemos a anotação relativa ao uso da força para silenciar as pessoas: “Ao Solano falar sobre as dificuldades enfrentadas pelas pessoas brasileiras, ele foi preso, pois o governo não aceitou a sua crítica. No verso “freio autoritário” quis dizer que o governo calou de uma certa maneira a boca dele”. Eles destacam o verso do poema para comprovar suas conclusões. Podemos dizer que observaram as indicações textuais, o que elas significavam, de onde vieram e estabeleceram nexos com os fatos presentes na biografia do autor e concluíram que refletiam um contexto histórico, ou seja, realizaram as três ações enfatizadas por Jouve (2012): entenderam; interpretaram e explicaram.

Dessa forma, depreendemos, a partir dos diários de leitura, que houve compreensão dos textos lidos.

5.3 No ritmo dos raps

Na oitava oficina, fizemos a leitura e escuta do *rap Junto e misturado* (ver Anexo XVI) de MV Bill. No entanto, esse trabalho foi voltado à exploração textual, com propósito de identificar informações pontuais e características estruturais, estilísticas e discursivas do gênero *rap*. É importante destacar que essa prática não configura nosso foco de pesquisa, uma vez que concebemos a leitura *estética*, conforme aponta Gebara (2002), que enfatiza a vivência do texto, entretanto, essa atividade, em oposição às nossas concepções, configura a leitura *eferente*, voltada a respostas imediatas. Porém, configurou-se uma atividade necessária, tendo em vista que na nona oficina teríamos as produções dos *raps*. Assim sendo, trouxemos apenas um resumo das análises. Essas respostas, das mesmas duplas citadas, não evidenciaram dificuldades em resolvê-las, praticamente todas apresentaram entendimento satisfatório.

A nona oficina foi dedicada à produção de *raps* que fariam parte de mais uma pretensão nossa. Na verdade, configurou um desfecho da pesquisa, para o qual estabelecemos propor, como produto final, o projeto escolar REP – Ritmo, Escola e Poesia, almejando uma continuidade. Esse projeto contou com a participação de alunos do Oitavo ano, trazidos professor de História; de alunos do Oitavo ano, de outra professora de Língua Portuguesa; da professora da sala de leitura e de alguns alunos do Sétimo ano, de outro turno que demonstraram interesse em participar. Mas a produção dos *raps* foram feitas apenas pelos alunos participantes da pesquisa.

Os *raps* de todas as duplas foram apresentados, porém, trouxemos abaixo, apenas os *raps* das mesmas duplas selecionadas para análises dos diários, a fim de estabelecer um padrão analítico. É importante ressaltar que estão expostos com o consentimento dos alunos envolvidos, assim como a autorização dos pais, registrados em documentos, conforme solicitação do CEP.

Vejamos o *rap* D1:

CORRENDO PERIGO

A depressão não é brincadeira
Muitas vezes ela está lá;
Todos acham que é frescura
Mas nunca nem ouviram falar.

Se liga meu irmão no que você pode falar

Muitas dessas palavras podem machucar.
Eu posso até estar sorrindo rindo
Mas você não sabe o que eu estou sentindo.
Enquanto você está reclamando
Eu estou me cortando
Minha vida sempre foi das melhores
Hoje está entre as piores.
Muitos remédios para tentar amenizar
A dor que parece que nunca vai curar
Não é fácil viver assim
Tentar se matar e nunca conseguir

Eu nunca fui suficiente para ninguém
E nem sempre tive um porém
Não é fácil conviver com uma doença
Mas consigo superar me dê licença.
Sou forte sim!
Foi Deus quem me fez assim!

Tá na hora de mandar embora
Um problema que já passou da hora!
Tá na hora de mandar embora
Um problema que já passou da hora!

O rap D2:

SOCIEDADE LIXO

Olá vou contar uma coisa chata até de falar para você
Eu não gosto de ver, nem tão pouco de fazer.

Sempre é nas escolas o bullying
Acontecendo toda hora não consigo compreender
O porquê isso está a acontecer.

Por causa dessas coisas sem noção
Acontecem tantos suicídios meu irmão
Não conhecemos a pessoa
Só pensamos em falar poucas e boas.

E de boa tu acha isso bonito?
Uma pessoa se matar por esse ato ridículo?!
É muita pessoa criticando
Sem saber o que os outros estão passando.

Não, por favor nunca faça isso
E se faz para! isso não é bonito!
Pense se fosse com você
Iria gostar? iria querer viver?

Acho que não porque é horrível passar por isso
Sempre devemos combater
Não importa com quem for, devemos defender

E você amigo que sofre com o bullying
Fica tranquilo
O tempo vai passar
E você não precisará mudar
E aqueles que te humilharam
Vão querer ter te acompanhado.

O rap D3:

SOCIEDADE HIPÓCRITA

O mundo está muito sem sentido
Tem gente te xingando totalmente sem motivo
Mano, falando na moral
Que preconceito é esse que tá ficando viral?
Começa na escola
Todo mundo te olha todo sem saber a sua história.

Os manos sofrendo bullying por causa de dinheiro
Mas como assim? calma meu parceiro
E esse preconceito afeta o bairro inteiro

Essa história de preconceito é muito sem sentido
Todos sofrem bullying mas é coisa sem motivo
Muitos acabam se matando por coisa sem sentido.

A história do bullying é uma coisa muito antiga
Essa discussão sem sentido
Essa causa muito sem noção
Essa causa de briga entre irmãos.

Somos irmãos
Somos irmãos
Somos irmãos

Em todos os lugares tem uma pessoa preconceituosa
Em todos os lugares pessoas xingando e se matando
A história do país é muito implicado na história social
É tudo igual é uma coisa muito feia, na moral.

Somos irmãos
Somos irmãos
Somos irmãos

O rap 4:

ESCURIDÃO SEM FIM

Ei se liga presta atenção
 Hoje eu vim falar sobre a depressão
 A depressão acaba com uma pessoa
 Ela te faz pensar que tá vivendo à toa
 Não é nada fácil viver quando é pressão
 Por isso eu te peço não me julgue meu irmão

Você acha que é fácil ficar trancado o dia inteiro
 Chorando no meu quarto entrando em desespero
 E ali o sangue escorre com minhas lágrimas
 O que dói não são os cortes o que dói é o que eu passo
 Quando eu só penso assim minha vida é um fracasso

Isso não é frescura
 Isso é uma doença que talvez não tenha cura
 E o seu julgamento é como flecha, cê pode não perceber
 Mas o alvo ele acerta meu irmão pode crê

Eu não aguento mais todo esse sofrimento
 Não aguento mais esconder meus sentimentos

Nessa escuridão sem fim eu continuo a lutar
 Mas eu não sei até quando vou aguentar
 Nesse deserto não vou parar
 Mas estou sem forças para poder continuar

Quando vejo o sangue cair, penso até em desistir
 Eu preciso é de paz, mas falam que não sou capaz

Falam do meu cabelo e até do meu sorriso
 Finjo não me importar, mas tô correndo perigo
 Perigo de querer com isso acabar
 Perigo até mesmo de me suicidar
 A baixo auto estima tá acabando com minha vida
 Penso até estar num beco sem saída
 Ali pego uma lâmina e começo a me cortar
 Com lágrimas dos olhos eu começo a chorar.

O rap D5:

RACISMO NA SOCIEDADE

O negro é uma pessoa muito criticada;
 Então se liga meu irmão aqui nessa parada;
 O racismo é coisa séria com racismo não se brinca;
 Chega aí meu irmão e se liga na rima

Vou mandando papo reto aqui para geral
 Porque o racismo existe? o Brasil não é um país multirracial?!

Somos todos feitos de mistura: Branco, amarelo e preto,
 Então porque o preconceito?
 Todo preconceito pode ser combatido
 Basta consciência e pessoas com sentido

Não seja um imbecil não seja ignorante
 Não se importe com origem ou a cor do seu semelhante

Dê um ponto final na sua babaquice
 O racismo não pode mais ser uma coisa que existe

Racismo não
 Racismo não
 Racismo não

Quando o negro chega em um restaurante
 Todos olham pra ele e pensam que é um assaltante
 Quando o branco chega em um restaurante
 Todos olham pra ele e pensam que é um senhor elegante

Racismo não
 Racismo não
 Racismo não

Quem sofre com preconceito é muito criticado
 E todo mundo que vê fica parado
 O preconceito é uma coisa ruim
 E quem sofre acha que nunca vai ter fim!

Ao analisarmos os *raps* dessa oficina constatamos que eles expressam a consciência poética e crítica apreendidas durante as oficinas. Além dos registros nos diários, essa também assinalou uma forma de evidenciar a compreensão leitora. É a escrita sim, mas eles só escreveram, porque leram, porque se apossaram da compreensão leitora para poder compor.

Essas produções evidenciam como se dá a articulação música e poesia na formação da competência leitora, uma vez que ninguém escreve um *rap* sem ideia, ou melhor, é evidente que nenhum texto é escrito sem ideia. Se nós não compreendemos, nós não somos capazes de escrever qualquer coisa. A escrita é consequência da leitura, se os alunos não tivessem compreendido, se eles não tivessem desenvolvido esse lado leitor, eles não teriam jamais condições de escrever algo coerente com a proposta.

Um exemplo claro dessa recepção do lido e aplicado nas produções pode ser vista nos raps de D3 e D5, quando utilizam repetições semelhantes ao poema de Manuel Bandeira, lido nas oficinas. Vemos que a repetição de “Café com pão” em Bandeira (1936) aparece com outra roupa nos raps de D3: “Somos irmãos” e D5: “Racismo não”. A princípio essa repetição parece incomodar, um olhar desatento pode deduzir que foram copiados do colega, mas na verdade foram parafraseados do poema de Bandeira.

Por outro lado, consideramos que os alunos, enquanto produtores de *raps*, ou seja, enquanto *rappers* assumiram a postura de poetas. Essa concepção está apoiada conforme considerações de Queiroz (2010), para o qual, o *rap* é agregado à categoria da poesia de tradição oral e além disso, é concebido como um gênero literário da poesia oral. Nesse contexto, “Os *rappers* são, portanto, poetas urbanos que desenvolvem seus textos apoiados em suporte sonoro eletrônico e que realizam uma crônica de temática predominantemente social, rimada e metrificada livremente”. (QUEIROZ, 2010, p. 107).

A nossa proposta considerou que eles teriam a condição de no *rap* demonstrar a compreensão leitora que eles tiveram dos poemas. Em outras palavras, na produção final dos alunos, por essa razão, eles demonstraram na criação dos *raps*, essa abrangência da compreensão leitora em decorrência da compreensão dos poemas. Eles elaboraram *raps* que extrapolam o conhecimento prático deles, o pragmático. Eles levaram para dentro da criação deles, elementos transpostos dos poemas musicados e das músicas que dão um caráter transdisciplinar.

Estão coerentes com o gênero *rap*, uma vez que expressam mensagem crítica a uma temática de cunho social, presente no gênero; assim como usam um discurso pensado, baseado em escolhas linguísticas para evidenciar as injustiças sofridas por um grupo oprimido. Percebemos ainda que os temas representam provável relação com suas experiências enquanto adolescentes e pertencentes, em sua maioria, a uma classe social pouco favorecida e que tem suas dores vistas frequentemente, com indiferença.

Além disso, souberam utilizar as rimas, as variedades linguísticas, a linguagem argumentativa em suas composições. Revelaram um entendimento, como vimos, do uso da poesia, conforme aponta Contador e Ferreira (1997) como uma forma de protesto, ou seja, a forma original do *rap*, a mensagem foi utilizada em forma

de discurso, expressando a voz daqueles que se sentem humilhados, reprimidos, invisíveis.

De posse do entendimento de que o *rap* é a voz que fala o sofrimento, a dor, é expressão dos desprezados, é a oportunidade de gritar ao mundo sua aflição, essa opressão foi revelada em todas as composições. Na poesia da D1 vemos o pedido de socorro, de atenção para a depressão. A poesia da D2, permeado de perguntas retóricas, protesta contra o bullying, o escárnio gratuito e alerta para um problema que está cada vez mais frequente: o suicídio de jovens e adolescentes. A inspiração da D3 também reclama com o bullying, mas com o destaque da zombaria ligada à condição social, a falta de dinheiro. Vemos nesse *rap* duas temáticas: o preconceito social e a violência psicológica.

No texto da D4 vemos novamente o chamamento para a causa da depressão e acrescenta os problemas gerados por essa doença: a automutilação, ou seja, a tentativa de refletir no corpo, a dor emocional, exposta dessa vez no *rap*. Chama a atenção o fato desse discurso vir escrito em primeira pessoa, evidenciando a subjetividade do eu-lírico, que a nosso ver quis ser notado. Por fim, a poesia da D5 incorpora algumas indagações induzindo à reflexão da diversidade étnica do povo brasileiro e contesta o preconceito racial no Brasil.

Por mais que tentássemos levantar hipóteses sobre as produções, não poderíamos imaginar que tais temas aparecessem nas composições. Isso revela o que os incomodavam e para eles, essas opressões precisavam ser exclamadas.

5.4 Percepção final

Para finalizar nossas análises, trouxemos as respostas do questionário (ver Apêndice C) sobre a avaliação de todas as etapas aplicadas aos alunos, ou seja, das oficinas, das produções e apresentações finais, organizadas em gráficos.

Gráfico 4



Analisando as respostas, apesar de ser uma pergunta muito simples, nós formulamos porque gostaríamos de saber se eles sentiram que as oficinas trouxeram algum proveito. Tornou-se, para nós evidente que houve aprendizado, pois todos os 35 alunos afirmaram que aprenderam. Podemos ainda destacar que mesmo sendo aulas com envolvimento musical, que alguns veem como um grande risco de não ser levadas a sério pelos alunos, eles entenderam que eram aulas com ludicidade, porém, aulas para aquisição de conhecimento.

Gráfico 5



Essa pergunta foi também necessária, pois levamos em conta as respostas do questionário pré-pesquisa, as quais evidenciaram a falta de hábitos de leitura de poemas pelos alunos. Considerando esses dados, precisaríamos confirmar nossa hipótese de que não tendo contato com o gênero, sentiriam dificuldades na leitura.

Constatamos que 33 alunos apresentaram essa dificuldade, ou seja, havia uma lacuna, dentre outras, na aprendizagem desses alunos.

Gráfico 6



Essa questão tinha o propósito de descobrir se eles tinham a percepção de que a música naquele contexto, aliada ao estudo dos poemas trazia contribuições, isto é, se era um aspecto, segundo a visão deles, que facilitava a compreensão da leitura dos poemas, um dos nossos objetivos específicos. Analisando as respostas, podemos concluir que para 32 alunos, o uso da música nas oficinas, facilitaram a leitura dos textos poéticos. Apenas 2 demonstraram neutralidade na prática utilizada e 1 aluno achou que dessa forma tornou-se muito fácil. Sobre esse último, inferimos que possivelmente ele já tenha contato, hábito de leitura de poemas, por isso entendeu que essa prática tornou a compreensão muito fácil.

Gráfico 7



As respostas mostram que 34 alunos afirmam ter compreendido os poemas lidos durante as oficinas e 1 afirma ter compreendido muito. Essa pergunta visava investigar, aliada às análises dos diários, se houve compreensão dos alunos na leitura de poemas. Esse configura mais um dos nossos objetivos específicos. Entendemos dessa forma, que, na concepção deles, houve compreensão satisfatória das leituras, essa concepção é confirmada com as anotações nos diários de leitura.

Gráfico 8



Precisávamos saber também se a proposta tinha agradado aos alunos, se além de trazer conhecimentos e contribuir para formação da competência leitora, configurou igualmente, uma atividade prazerosa para eles. Dos 35 alunos, 33 revelaram estar muito satisfeitos e 2 apontaram estar satisfeitos. As respostas evidenciaram que houve muita satisfação, com as oficinas e o projeto final o qual denominamos Ritmo, Escola e Poesia – REP, onde foi possível fazer as apresentações dos *raps* criados, de poemas da turma e de outras turmas convidadas.

Ainda demos um espaço, no mesmo questionário, para eles relatarem os pontos positivos do projeto, aqui entendido como todo o conjunto: as oficinas, as produções, as apresentações e as interações. Selecionamos e trouxemos dezoito respostas, correspondente à metade dos alunos, dentre elas estão os apontamentos dos alunos que tiveram os diários selecionados. É importante ressaltar que seguindo orientações do CEP, os alunos serão identificados por um número aleatório. Destacaram então os seguintes pontos positivos:

1. “Eu aprendi a ler poema, eu nunca tinha lido poema e as aulas ficaram mais divertidas com os projetos.”

2. “Essa oficina de poemas e músicas, eu achei que me ajudou em tudo um pouco, aprendi várias coisas, até como se lê um poema, várias outras coisas.”

3. “Aprendemos a trabalhar em equipe. Ajudou a não sentir vergonha na apresentação. E me divertir, e aprendi várias coisas: fazer *rap* e ler poemas...”

4. “Foi muito legal participar desse projeto porque aprendi a decorar mais fácil, declamar os poemas, criar *raps*, e me juntei mais com meus amigos e criei novas amizades durante o projeto.”

5. “Incentivar alunos a ler poemas, literaturas e melhorar no gosto para ler, viver experiências e aprender um pouco sobre poesia e conhecer o mundo dela. E compartilhar o quão é bom ler.”

6. “Aprendi a ler poemas corretamente, a criar e cantar *raps*; a interpretar poemas.”

7. “Depois do projeto eu passei a ler mais. O projeto me ajudou a compreender e aprender coisas novas. Depois do projeto eu aprendi mais coisas sobre leitura”.

8. “Eu aprendi muito mais, conheci novos autores e compreendi a forma de ler os poemas. Perdi um pouco a vergonha de falar e melhorei na forma de escrever.”

9. “Os pontos foi que eu gostei de fazer e ler o rap, de apresentar para outras turmas. Gostei das decorações e do cenário.”

10. “As oficinas de música, a leitura durante a oficina e o projeto, o rap, e o poema foram importantes para o projeto. Eu também descobri que tenho talento para rimar, e aprendi muito.”

11. “Nesse projeto aprendi a declamar poema porque no começo senti um pouco de dificuldade, obrigado professora por ter apresentado esse projeto amei muito...”

12. “Além do projeto ser legal isso ainda ajuda a pessoa a ler melhor, ela te ensina a compreender coisas que você não compreenderia, e gostei muito da ideia da professora ela nos ajudou muito.”

13. “Aprendi até a declamar um poema, criar o rap rimando. Entender poemas, conhecer autores, aprendi o jeito certo de declamar um poema.”

14. “O projeto me ajudou a conhecer mais poemas e mais autores. Me ajudou a aprender a declamar e acho que ajudou a quem não conseguia ler em público a ler. Consegui rimar o rap, coisa que eu jamais teria coragem de fazer... e eu amei participar desse projeto.”

15. “Vencer a timidez. Ajudar quem tem dificuldade para ler. Aumentar o vocabulário”.

16. “Foi o projeto bem específico e legal aprendi a ler poemas e interpretar raps.”

17. “Aprendi palavras que não conhecia certamente também em alguns despertou certos interesses por poemas e raps, e bem interativo e uma coisa boa.”

18. “Gostei muito da ideia da professora de fazer esse projeto conosco. Com o projeto aprendi a ler poemas, fazer um rap de minha autoria... minhas redações melhoraram. Agradeço muito a professora Márcia por ter nos proporcionado esses momentos de aprendizado e diversão.”

Percebemos ao analisar os apontamentos dos alunos, que destacaram o orgulho de criar seus *raps*, de aprender a ler, compreender, declamar poemas e interpretá-los e com isso, passaram a ler a mais. Ressaltaram ainda a superação da timidez para apresentar em público, tanto de si, quanto dos colegas, como também apontam para o favorecimento das interações, com a turma e com outras turmas. Os outros comentários que não estão relatados aqui, também apontam para o mesmo entendimento desses.

Podemos concluir então que para eles essa foi uma experiência muito proveitosa, que nesse contexto, a literatura exerceu sua função humanizadora quando os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre os significados da escrita, sobre o mundo, sobre si e sobre o outro, conforme aponta Cosson (2018).

COMPASSO FINAL

“Eu afirmaria que o ser humano só pode se autoproduzir e se automanter se ele se autorregenerar”. (MORIN, 2015, p. 113).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

❖ **Tonalidade da seção:**

Nesta seção fizemos a retomada da pesquisa, apresentamos os resultados encontrados conforme nossa problemática, evidenciamos as contribuições na área de Língua Portuguesa, nosso aprendizado e as dificuldades encontradas, bem como sugerimos outros direcionamentos a partir do nosso estudo.

Iniciamos nossa pesquisa a partir da percepção de um dos problemas encontrados em sala de aula, a dificuldade de leitura e interpretação, claramente demonstrada pelos alunos. Essa dificuldade também frequentemente relatada por outros professores de outras disciplinas, era fruto de mais preocupações: apatia, desmotivação para participar nas aulas, falta de interesse com as atividades, etc. Entendemos que era imprescindível um trabalho voltado à leitura, mas com a árdua tarefa de alcançar o envolvimento dos alunos e amenizar as adversidades descritas. Observando todo o contexto social, pareceu-nos evidente que além de pensar estratégias favoráveis à compreensão leitora, precisávamos planejar um trabalho, especialmente, voltado à humanização, ou seja, teríamos que buscar a Literatura, com seu papel fundamental.

Além disso, precisávamos pensar um gênero para desenvolver nosso trabalho, o que configurou então a identificação de outra lacuna, ou seja, o que não fazia parte do cotidiano desses alunos, qual a necessidade real deles, de qual gênero estavam mais distantes. Nossas reflexões, confirmadas por questionário de sondagem, nos levaram à constatação da escassez de poemas em sala de aula, havia a necessidade de um trabalho com o referido gênero.

Percebemos que outros gêneros poderiam ser facilmente encontrados em situações do dia a dia, porém, o poema ficava limitado à unidade bimestral no espaço escolar. E muitas vezes, visto de forma superficial, por dificuldades do professor em atuar em sala de aula. Essa é uma realidade apontada por Sorrenti (2009), para quem a poesia não é proposta em sala de aula pelo professor, uma vez que ele não sabe como trabalhar, muitas vezes por falta de preparo em sua formação, e ainda pelo fato de que o gênero requer empenho e tempo, se o objetivo for a leitura efetiva.

Nossa proposta para motivá-los ancorou-se na música, uma vez que essa faz parte do interesse dos adolescentes. Seria apenas (re)ligar a música ao poema e

assim proceder de forma mais interessante, em outras palavras, buscamos ampliar o conhecimento e, conseqüentemente, a competência leitora dos alunos, utilizando os benefícios da música, essa que é em si envolvente. Esses benefícios são evidenciados por diversas pesquisas, entre eles encontramos favorecimento à expansão da criatividade, autoestima, expressão de sentimentos, etc.

Indagamo-nos então, quais seriam as contribuições da prática da leitura de poemas numa perspectiva lítero-musical para o desenvolvimento da leitura dos alunos. A partir dessa indagação traçamos nossos objetivos que consistiam em analisar as contribuições de uma intervenção pedagógica, numa perspectiva transdisciplinar, que visasse a melhoria das práticas de leitura, a partir do poema articulado ao gênero musical. Como objetivos específicos, pretendíamos identificar aspectos que facilitassem a leitura de poema; investigar a compreensão dos alunos na leitura de poemas; refletir sobre a articulação música e poesia na formação da competência leitora.

Para alcançar nossos propósitos foi necessário nos inteirarmos sobre as concepções de leitura, quais orientações continham os documentos oficiais, de que forma ela é concebida para os estudiosos e ainda como ela é entendida no campo literário. Foi necessário do mesmo modo, aprofundar nossos conhecimentos sobre o poema, qual a percepção dos teóricos sobre esse gênero na sala de aula, qual o espaço dele na escola. E ainda esclarecemos concepções a respeito da música, do *rap* e sobre a transdisciplinaridade, uma vez que nossa pesquisa se estabeleceu a partir de zonas fronteiriças entre as disciplinas de Música e Literatura.

Depreendemos então que a leitura, especialmente com o gênero, requer práticas que envolvam o leitor, ou seja, superar as atividades de aspectos formais do poema. E que é fundamental propiciar um ambiente de sensibilização à poesia, no qual os alunos/leitores possam experimentar, sentir, vivenciar, e a partir dessa imersão, eles possam ser capazes e livres para expressar suas interpretações. Compreendemos também que podemos e devemos trabalhar os clássicos na sala de aula, desde que seja possível estabelecer relações com o universo atual do leitor, significa que devemos lançar mão de outros conhecimentos para proporcionar essa aproximação leitor-leitura.

Afim de pôr em prática nosso entendimento, nós refletimos e planejamos nossas atuações. Assim, delineamos nossas linhas de pesquisa, definimos nossos participantes e procuramos compreender o contexto dos envolvidos. Mais uma vez

ressaltamos, com base nas teorias lidas, o quão importante é o planejamento adequado do professor. Estratégias bem planejadas dão-nos autonomia, segurança para lidar com os questionamentos dos alunos e competência para modificar nossa metodologia, conforme as necessidades desses. Nossas reflexões nos levaram a planejar e fundamentar nossas atuações na Sequência Básica de Cosson (2018), agregando orientações de autores renomados pelo trabalho, vastamente conhecido, com o poema como Pinheiro (2002); Candido (2004) e Pilati (2018).

Desenvolvemos nossas práticas e algumas vezes foi preciso reorganizá-las conforme surgiam alguns entraves. Superamos alguns imprevistos como a falta de energia na Escola, nesse momento substituímos o projetor pelo pincel e quadro branco e persistimos na aula, apesar do calor, pois consideramos que os proveitos prevaleciam aos embaraços. Ainda sobre os percalços, é relevante mencionar que a Escola, no período das atuações, estava desprovida de recursos financeiros para compra dos materiais necessários às práticas e ao projeto como um todo, assim, contribuiu com uma pequena ajuda, em vista disso, tivemos despesas consideráveis para concretizar nossos propósitos, contudo, não nos desencorajou.

Por outro lado, era preciso pensar no tempo, pois o trabalho com a poesia requer tempo, não podem ser feitas muitas atividades no mesmo dia, foi necessário então dar preferência ao que nos parecia mais proveitoso aos alunos. Precisamos também repensar o compartilhamento das interpretações, no início eram postas nas paredes (ver Anexo XVII) e lidas por todos, porém, considerando que alguns alunos relataram ter dificuldade em entender a caligrafia dos colegas, reorganizamos e passamos à leitura dessas.

Essa mudança trouxe resultados favoráveis pois, embora terem apresentado resistência inicial, devido à timidez em ler para os colegas, eles demonstraram interesse em ouvir as interpretações dos outros e ficavam empolgados a ponto de aplaudir o que estava sendo lido. Demonstraram ainda uma dedicação maior à escrita ao saberem do compartilhamento das interpretações, em forma de leitura. E nas oficinas seguintes já demonstraram bastante envolvimento e predisposição para leitura em voz alta, desconstruindo assim a resistência inicial.

A musicalidade presente nas aulas envolviam-nos de tal forma que na aula seguinte, ao nos ver nos corredores, sempre algum aluno trazia algum comentário sobre ter cantado o poema, sobre ter pesquisado sobre algum poema, sobre querer saber como seria a aula do dia, evidenciando dessa forma interesse pelas aulas.

Muitos relatavam não ter percebido o tempo passar e surpreendiam-se quando tocava para o encerramento.

As produções dos *raps* não eram tarefas tão simples, todavia, percebemos que a musicalidade presente no gênero favoreceu o envolvimento, tornando o ambiente propício às composições. Havia empolgação e diversão, ou seja, eles estavam vivenciando atividades lúdicas e de encantamento proporcionadas pela experiência com a literatura. Ressaltamos que havia concentração quando necessária (ver Anexo XVIII), mesmo sendo uma turma barulhenta, estavam cientes dos momentos em que se fazia necessário aplicar-se ao texto.

A socialização com o projeto REP, caracterizou-se como um espaço de compartilhamento literário, poemas declamados, cantados, encenados e musicados, revisitados, apresentações de *raps* – entendidos por nós conforme suas siglas expressam, ritmo e poesia - produzidos por eles mesmos... havia naquele ambiente, uma atmosfera de encantamento, de possibilidades e especialmente de superação. Superação da timidez, do medo de falar e de se apresentar em público.

Podemos citar ainda a valorização da autoestima, tendo em vista que se sentiam especiais, dotados, conforme relatam nas avaliações, de uma capacidade que não imaginavam que tinham e mais, mencionam a descoberta do talento para a rima. Configurou-se igualmente, um espaço para expressão corporal e musical. Não podemos deixar de sublinhar as relações de interação entre as turmas e conseqüentemente, a formação de novas amizades. Enfim, foram muitos desdobramentos, que ao nosso ver, representou uma oportunidade riquíssima, parabenizada pelo corpo docente e pela direção da Escola, proporcionada a partir da literatura.

A partir das análises, vimos que alguns aspectos facilitam a leitura de poemas, podemos afirmar que a utilização da música foi um dos facilitadores. Quando eles fizeram a leitura da letra do *rap* na primeira oficina, já perceberam que o poema e a música estavam entrelaçados, de tal forma, que julgaram ser a “mesma coisa”, cada um com um propósito diferente no momento da produção. Os elementos presentes na letra da canção estavam também presentes no poema, a música que eles cantavam no dia a dia, tinha muitos, ou mesmo, todos os elementos do poema, então essa associação aproximou-os desse gênero. Não era mais um texto distante, dos quais não tinham hábito de ler, parecia uma linguagem tão difícil, mas que poderia ser entendida da mesma forma que tentavam entender a mensagem da música.

Investigamos e comprovamos que houve compreensão das leituras quando analisamos os diários, com anotações reveladoras de predisposição às leituras, de envolvimento, interesse e um aprofundamento, das percepções reveladas pelo texto, considerando o nível de ensino e a faixa etária dos alunos. Da mesma forma refletimos sobre a articulação música e poesia na formação da competência leitora e vimos que essa competência foi posta em evidência no momento em que sentiram-se motivados para suas composições com base nas leituras efetuadas, tornaram-se portanto, poetas urbanos e exprimiram suas poesias. Gritaram o que lhes incomodavam com ritmo e maestria.

Ao analisarmos nossa intervenção pedagógica, numa perspectiva transdisciplinar, que visou a melhoria das práticas de leitura, a partir do poema articulado ao gênero musical, podemos concluir que as contribuições superaram nossas expectativas e alcançaram várias esferas. Além das que já relatamos acima, podemos ainda mencionar as contribuições para os alunos, que apresentavam problemas, inclusive registrados no PPP da Escola, referentes a dificuldades de leitura, interpretação e produção de texto, apatia e desinteresse, dispersão, irritabilidade, resistência a conteúdos que visam levar a pensar, refletir, argumentar, debater e posicionar-se.

No entanto, não foi o que vimos durante às oficinas, ao contrário, tínhamos alunos participativos nas discussões, muitas vezes acirradas, defendendo seus pontos de vista, alunos empenhados em ajudar a buscar materiais, a ajudar na decoração da sala (ver Anexo XIX) para o evento e principalmente, alunos concentrados nas atividades em sala, sem falar no comprometimento das apresentações. Ressaltamos ainda o detalhe de muitos terem relatado a condição de sentir-se mais confiantes para escrever, que sentiram melhora em suas redações. Evidente que a escrita não era o foco da nossa pesquisa, mas sabemos que o desenvolvimento da competência leitora favorece, de algum modo, à escrita.

Acreditamos que essa pesquisa traz proveitos para a disciplina de Língua Portuguesa pois expõe possibilidades de atuações, não é uma receita para ser seguida à risca, mas indica práticas bem sucedidas, passíveis de serem utilizadas em aulas de língua materna. Esse mesmo trabalho poderia ter sido feito com outros propósitos. O professor pode trabalhar com a reescrita dos diários e possível produção de coletânea; com musicalização de poemas; com a produção de *raps*, e incluir um projeto proposto a batalhas de *raps*, nesse caso exige mais domínio e maturidade

linguística dos alunos; enfim, há muitos desdobramentos para o trabalho com a música, que podem nos suscitar ideias, como as verificadas na dissertação de Silva (2018).

Investigamos e atuamos em uma realidade para modificá-la, trazendo benefícios para o grupo, a turma escolhida, mas, lamentamos o recorte necessário, pois todas as turmas poderiam ter sido beneficiadas, é o que pretendemos realizar nos próximos anos, escolher um bimestre para imersão poética, sem nos sentir constrangidas com o tempo dedicado a tais práticas, como vimos em Sorrenti (2009), pois nossa concepção é de que a literatura e, no nosso caso a poesia, possui uma capacidade imensurável de transformação e humanização, necessárias à formação do aluno, futuro cidadão.

Por fim, essa pesquisa constituiu mais um horizonte em nossa formação. Tivemos a oportunidade de comprovar que é possível atuar e vivenciar experiências literárias, sem abandonar os clássicos, porém, de maneira prazerosa, uma experiência lúdico-poética conforme assinala Gebara (2002), na qual mesclamos aprendizagem e interação. Nosso aprendizado mostrou-nos que apesar das adversidades encontradas no ambiente escolar, é possível interferir no cenário e conquistar bons resultados. Todavia é imprescindível fazer a leitura do contexto, antes de planejar e atuar. Não é de forma alguma, uma tarefa fácil atuar para modificar o contexto, é árdua, ainda assim, proveitosa.

Conformar-se com a situação ou apenas reclamar dela, não contribui para o nosso desenvolvimento, nem do nosso aluno, é necessário observar e compreender em que podemos melhorar. Carecemos de estímulo à busca de conhecimentos, de criatividade, dinamicidade e o mais importante, termos consciência de que é indispensável a postura de professores reflexivos, autônomos e pesquisadores, que pensem suas práticas e suas ações docentes, para que o aluno deixe de apenas receber os conteúdos e passe também a experimentá-los, buscando suas origens e suas aplicações na prática. Por essa razão, pensamos o projeto escolar REP - Ritmo, Escola e Poesia, como produto resultante de nossa intervenção, que além de se tornar um trabalho contínuo na escola, servirá como aporte e exemplo a outros professores que queiram se aventurar pelo universo da experiência lítero-musical.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Helder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. *In: DALVI, Maria Amélia et. al. (org.). Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 35-49.

ALVES, Rubem. O prazer da leitura. *In: Gaiolas ou Asas – A arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Porto: Edições Asa, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond de. José. *In: Poesias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1942.

ASSARÉ, Patativa do. Cante lá que eu canto cá. *In: Poemas e canções*. Epic, 1979. Disponível em: <https://immub.org/album/poemas-e-cancoes>. Acesso em: 21 jun. 2020.

AVERBUCK, Ligia Morrone. A poesia e a escola. *In: ZILBERMAN, Regina. (Org.) Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, p. 63-83.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANDEIRA, Manuel. **Poesia Completa e Prosa**. Rio de Janeiro: Cia. José Aguilar, 1967.

BANDEIRA, Manuel. Trem de Ferro. *In: Estrela da manhã*. Rio de Janeiro: Tipografia do Ministério da Educação e Saúde, 1936.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, San Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação básica**. Ministério da Educação. Brasília, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 4 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. *In: Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada: a estratégia interdisciplinar**. Revista Brasileira de Literatura Comparada, nº1, Niterói, 1991, p. 9-21. Disponível em: <http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/1>. Acesso em: 22 mar. 2019.

CONTADOR, Antônio Concorda; FERREIRA, Emanuel Lemos. **Ritmo e poesia: os caminhos do rap**. Lisboa: Assírio e Alvim, 1997.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. 8 reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, Nelson Barros. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. *In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). Gêneros Textuais e Ensino*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

COSTA, Nelson Barros. **Canção popular e o ensino de língua materna: o gênero canção nos parâmetros curriculares de língua portuguesa**. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0401/040101.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

EMICIDA. Porque eu rimo. *In: Non Ducor Duco*. Plano Áudio, 2008. Disponível em: <https://www.letras.com.br/emicida/porque-eu-rimo>. Acesso em: 07 set. 2019.

ESPANCA, Florbela. Fanatismo. *In: Livro de Soror Saudade*. Lisboa: Tipografia A Americana, 1923.

FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. **Fazendo rap na escola**. Música na educação básica. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. p. 77-82.

FILOSOFIA DO RAP. Poema de Rua. *In: O despertar da consciência*. Correra Record's, 2015. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/filosofia-rap/discografia/o-despertar-da-consciencia-2015.html>. Acesso em: 07 set. 2019.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. São Paulo: Cortez, 2002.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Projetos de Pesquisa Científica**. São Paulo: Avercamp, 2007.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. Editora UNESP, São Paulo: 2002.

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

KLEIMAN, Angela. B. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

MACHADO, Anna Rachel. **Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula**. Linha D'Água, n. 18, p. 61-80, 4 dez. 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279>. Acesso em: 14 mar. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MED, Bohumil. **Teoria da Música**. 4 ed. Brasília: Musimed, 1996.

MEIRELES, Cecília. Motivo. *In*: **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

MESQUITA, Cláudia Maria Souza. **Percussão corporal no ensino da música: três atividades para a educação básica**. Música na Educação Básica. Londrina, v. 7, nº 7/8, 2016. p. 46-59. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed7e8/Revista%20Musica%207_Mesquita.pdf. Acesso em: 07 jul. 2019.

MORAES, Vinícius. **A Rosa de Hiroxima**. *In*: **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: A Noite, 1954.

MV BILL. Junto e misturado. *In*: **Falcão: o Bagulho é Doido**. Universal Music: 2006. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mv-bill/discografia/falcao-o-bagulho-e-doido.html>. Acesso em: 07 nov. 2019.

MORIN, Edgar. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. *In*: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Inovação e interdisciplinaridade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 22-28. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacaoeinterdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.

MORIN, Edgar. Inter-poli-transdisciplinaridade. *In*: **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música – história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane; SILVA, Flávia Danielle; ALENCAR, Maria Cristina. A canção Roda-viva: da leitura às leituras. *In*: ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 181-198.

PENNA, Maura. Dó, ré, mi, fá e muito mais: discutindo o que é música. *In: Música(s) e seu ensino*. 2 ed. rev. ampl. 3 reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 19-28.

PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 2 ed. João Pessoa: Idéia, 2002.

QUEIROZ, Amarino Oliveira de. Repentismo, rap e rapente: performances da voz na poesia oral nordestina. *In: SANTOS, Derivaldo dos; GALVÃO, Marise Adriana Mamede de; DIAS, Valdenides Cabral de Araújo (Org.) Dizeres díspares: ensaios de literatura e linguística*. João Pessoa: Ideia, 2010. p. 96-111.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. *In: DALVI, Maria Amélia et. al. (org.). Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

STALLONI, Yves. **Os gêneros literários**. Tradução e notas, Flávia Nascimento. Rio de Janeiro, DIFEL, 2007.

SILVA, Fábio Dias da. **Nas entrelinhas do gênero canção**. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2018.

SIMÕES, Darcilia. **Semiótica, música e ensino do português**. Estudos Linguísticos XXXIV, UERJ/ILE, 2005, p. 1272-1277. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/semiotica-musica-e-ensina1388.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c>. Acesso em: 22 mar. 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: Reflexões, comentários e dicas de atividades**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

SOUZA, Lucas Freitas. **Literatura e música: uma estratégia interdisciplinar**. Revista Científica Semana Acadêmica, ano MMXVI, nº. 000091, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/literatura-e-musica-uma-estrategia-interdisciplinar>. Acesso em: 22 mar. 2019.

TATIT, Luiz; LOPES, Ivã Carlos. **Elos de Melodia e Letra – Análise semiótica de seis canções**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

TATIT, Luiz. **Semiótica da canção – Música e letra**. São Paulo: Editora Escuta, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TRINDADE, Solano. Tem gente com fome. *In*: **Cantares ao meu povo**. São Paulo: Fulgor, 1961.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

APÊNDICES**APÊNDICE A – Questionário de sondagem****Questionário**

1) Quanto ao seu gosto por poema, assinale a alternativa que melhor explica:

- () Gosto muito
- () Gosto mais ou menos
- () Gosto pouco
- () Não gosto

2) Sobre a leitura de poemas, com que frequência você lê:

- () leio muito
- () leio mais ou menos
- () leio pouco
- () não leio

3) Se você gosta de ler poema, explique o porquê de você gostar desse gênero:

4) Se você não gosta de ler poema, explique o porquê de você não gostar:

5) Para você, a quantidade de poemas lidos na escola é:

- () bastante
- () suficiente
- () pouca
- () muito pouca

6) Você acha que deveria ter mais espaço para leitura e escuta de poesia na escola? Justifique:



APÊNDICE B – Questionário de avaliação

Avaliação – oficinas de leitura e projeto

1) As oficinas de leitura de poemas articulada à música, ajudou você a obter novos aprendizados ou conhecimentos?

- Sim
 Não

2) Você sentia dificuldades em ler poemas antes da participação nessas oficinas?

- Sim
 Não

3) Participando dessa forma, nas oficinas com música, você considera que a leitura de poemas tornou-se:

- Muito difícil
 Difícil
 Neutro
 Fácil
 Muito fácil

4) Como você avalia sua compreensão na leitura de poemas durante as oficinas:

- Não compreendi
 Compreendi pouco
 Não sei responder
 Compreendi
 Compreendi muito

5) De forma geral, quão satisfeito você está com as oficinas e o projeto?

- Muito insatisfeito
 Insatisfeito
 Neutro

() Satisfeito

() Muito satisfeito

6) Destaque os pontos positivos do projeto:



ANEXOS

ANEXO I – Decoração com personalidades negras - Foto 1



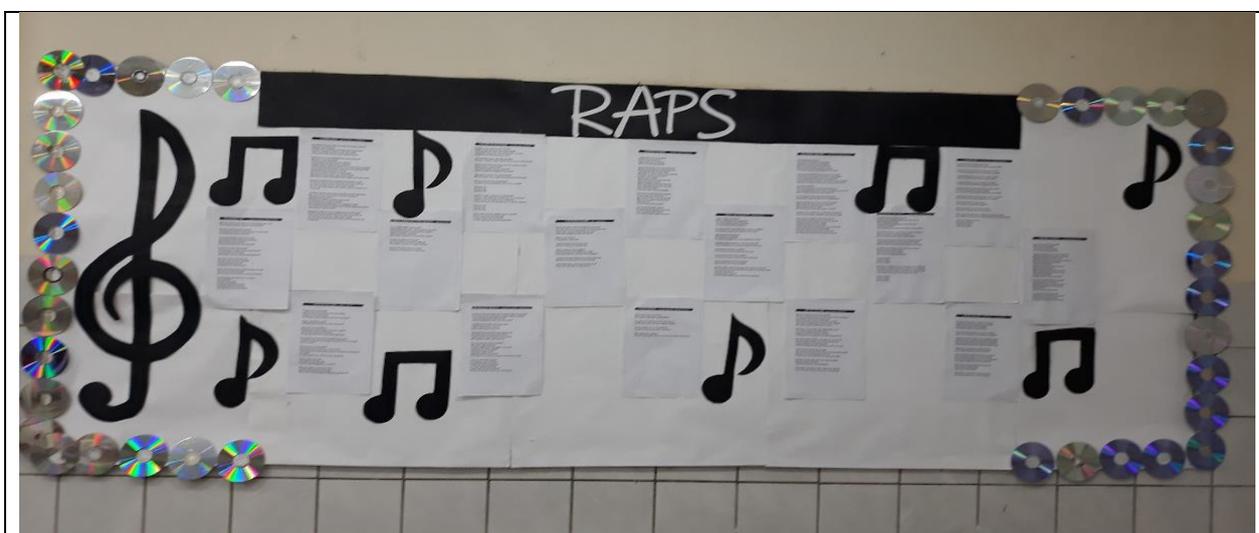
ANEXO II – Cartaz para divulgação do evento - Foto 2



ANEXO III – Móviles com poemas - Foto 3



ANEXO IV – Exposição dos raps - Foto 4



ANEXO V – Cenário do projeto REP - Foto 5



ANEXO VI – Cenário do projeto REP - Foto 6



ANEXO VII – Poema Cante lá, que eu canto cá

CANTE LÁ, QUE EU CANTO CÁ
Patativa do Assaré

Poeta, cantô da rua,
 Que na cidade nasceu,
 Cante a cidade que é sua,
 Que eu canto o sertão que é meu.
 Se aí você teve estudo,
 Aqui, Deus me ensinou tudo,
 Sem de livro precisá
 Por favô, não mêxa aqui,
 Que eu também não mexo aí,
 Cante lá, que eu canto cá.

Você teve educação,
 Aprendeu muita ciência,
 Mas das coisa do sertão
 Não tem boa experiência.
 Nunca fez uma boa palhoça,
 Nunca trabalhou na roça,
 Não pode conhecê bem,
 Pois nesta penosa vida,
 Só quem provou da comida
 Sabe o gosto que ela tem

Pra gente cantá o sertão,
 Precisa nele morá,
 Tê almoço de feijão
 E a janta de mugunzá,
 Vivê pobre, sem dinheiro,

Pra gente aqui sê poeta
 E fazê rima completa,
 Não precisa professô;
 Basta vê no mês de maio,
 Um poema em cada galho
 E um verso em cada fulô
 Seu verso é uma mistura
 É um tal sarapaté,
 Que quem tem pouca leitura,
 Lê, mas não sabe o que é.
 Tem tanta coisa encantada,
 Tanta deusa, tanta fada,
 Tanto mistério e condão
 E outros negócio impossible.
 Eu canto as coisa visive
 Do meu querido sertão.

Canto as fulô e os abróio
 Com todas coisas daqui:
 Pra toda parte que eu óio
 Vejo um verso se bulí.
 Se às vez andando no vale
 Atrás de curá meus males
 Quero repará pra serra,
 Assim que eu óio pra cima,
 Vejo um dilúvio de rima
 Caindo em riba da terra.

Trabalhando o dia inteiro,
Socado dentro do mato,
De aprecaata currelepe,
Pisando em riba do estrepe,
Brocando a unha-de-gato.

Você é muito ditoso,
Sabe lê, sabe escrevê,
Pois vá cantando o seu gôzo,
Que eu canto meu padecê.
Enquanto a felicidade
Você canta na cidade,
Cá no sertão eu enfrento
A fome, a dô e a miséria.
Pra sê poeta deveras,
Precisa tê sofrimento.

Sua rima, inda que seja
Bordada de prata e de ouro,
Para a gente sertaneja
É perdido este tesouro.
Com o seu verso bem feito,
Não canta o sertão direito Porque você
não conhece
Nossa vida aperreada.
E a dô só é bem cantada,
Cantada por quem padece

Só canta o sertão direito,
Com tudo quanto ele tem,
Quem sempre correu estreito,
Sem proteção de ninguém,
Coberto de precisão
Suportando a privação.
Com paciência de Jó,
Puxando o cabo da enxada,
Na quebrada e na chapada,
Molhadinho de suó.

Amigo, não tenha queixa,
Veja que eu tenho razão
Em lhe dizê que não mêxa
Nas coisa do meu sertão.
Pois, se não sabe o colega
De qual maneira se pega
Num ferro pra trabalhá,
Por favô, não mêxa aqui,
Que eu também não mexo aí,
Cante lá que eu canto cá.

Mas tudo é rima rasteira
De fruta de jatobá,
De folha de gameleira
E fulô de trapiá,
De canto de passarinho
E da poeira do caminho,
Quando a ventania vem,
Pois você já tá ciente:
Nossa vida é diferente
E nosso verso também.

Repare que diferença
Existe na vida nossa:
Enquanto eu tô na sentença,
Trabalhando em minha roça,
Você lá no seu descanso,
Fuma o seu cigarro manso,
Bem perfumado e sadio;
Já eu, aqui tive a sorte
De fumá cigarro forte
Feito de palha de milho.

Você, vaidoso e faceiro,
Toda vez que quer fumá,
Tira do bolso um isqueiro
Do mais bonito metá.
Eu que não posso com isso,
Puxo por meu artifício.
Arranjado por aqui,
Feito de chifre de gado,
Cheio de algodão queimado,
Boa pedra e bom fuzí.

Sua vida é divertida
E a minha é grande pena.
Só numa parte de vida
Nós dois samo bem iguá:
É no direito sagrado,
Por Jesus abençoado
Pra consolá nosso pranto,
Conheço e não me confundo
Da coisa melhó do mundo
Nós goza do mesmo tanto.

Eu não posso lhe invejá
Nem você invejá eu
O que Deus lhe deu por lá,
Aqui Deus também me deu.
Pois minha boa mulhé,

Repare que a minha vida
É diferente da sua.
A sua rima polida
Nasceu no salão da rua.
Já eu sou bem diferente,
Meu verso é como a semente
Que nasce em riba do chão;
Não tenho estudo nem arte,
A minha rima faz parte
Das obras da criação.

Mas porém, eu não invejo
O grande tesouro seu,
Os livros do seu colégio,
Onde você aprendeu.

Me estima com muita fé,
Me abraça, beija e quer bem
E ninguém pode negá
Que das coisa naturá
Tem ela o que a sua tem.

Aqui findo esta verdade.
Toda cheia de razão:
Fique na sua cidade
Que eu fico no meu sertão.
Já lhe mostrei um espêio,
Já lhe dei grande consêio
Que você deve tomá.
Por favô, não mêxa aqui,
Que eu também não mexo aí,
Cante lá que eu canto cá.

ANEXO VIII – Poema Motivo

MOTIVO Cecília Meireles

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.

Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.

Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
— não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.

Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
— mais nada."

ANEXO IX – Poema A rosa de Hiroxima

A ROSA DE HIROXIMA Vinícius de Moraes

Pensem nas crianças

Mudas telepáticas
 Pensem nas meninas
 Cegas inexatas
 Pensem nas mulheres
 Rotas alteradas
 Pensem nas feridas
 Como rosas cálidas
 Mas oh não se esqueçam
 Da rosa da rosa
 Da rosa de Hiroshima
 A rosa hereditária
 A rosa radioativa
 Estúpida e inválida
 A rosa com cirrose
 A anti-rosa atômica
 Sem cor sem perfume
 Sem rosa sem nada.

ANEXO X – Poema Fanatismo

FANATISMO Florbela Espanca

Minh'alma, de sonhar-te, anda perdida.
 Meus olhos andam cegos de te ver!
 Não és sequer razão do meu viver,
 Pois que tu és já toda a minha vida!

Não vejo nada assim enlouquecida...
 Passo no mundo, meu Amor, a ler
 No misterioso livro do teu ser
 A mesma história tantas vezes lida!

“Tudo no mundo é frágil, tudo passa”
 Quando me dizem isto, toda a graça
 Duma boca divina fala em mim!

E, olhos postos em ti, digo de rastros:
 “Ah! Podem voar mundos, morrer astros,
 Que tu és como Deus: Princípio e Fim!...”

ANEXO XI – Poema Trem de ferro

TREM DE FERRO Manuel Bandeira

Café com pão	Oô...
Café com pão	Quando me prendero
Café com pão	No canaviá

Virge Maria que foi isto maquinista?

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Café com pão

Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo
Na fornalha
Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força

Oô..
Foge, bicho
Foge, povo
Passa ponte
Passa poste
Passa pasto
Passa boi
Passa boiada
Passa galho
De ingazeira
Debruçada
No riacho
Que vontade
De cantar!

Cada pé de cana
Era um oficiá
Ôo...
Menina bonita
Do vestido verde
Me dá tua boca
Pra matá minha sede
Ôo...
Vou mimbora vou mimbora
Não gosto daqui
Nasci no sertão
Sou de Ouricuri
Ôo...

Vou depressa
Vou correndo

Vou na toda
Que só levo
Pouca gente
Pouca gente
Pouca gente

ANEXO XII – Poema José

JOSÉ Carlos Drummond de Andrade

E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, você?
você que é sem nome,
que zomba dos outros,
você que faz versos,

Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,
Minas não há mais.
José, e agora?

Se você gritasse,
se você gemesse,

que ama, protesta?
e agora, José?

Está sem mulher,
está sem discurso,
está sem carinho,
já não pode beber,
já não pode fumar,
cuspir já não pode,
a noite esfriou,
o dia não veio,
o bonde não veio,
o riso não veio,
não veio a utopia
e tudo acabou
e tudo fugiu
e tudo mofou,
e agora, José?

E agora, José?

Sua doce palavra,
seu instante de febre,
sua gula e jejum,
sua biblioteca,
sua lavra de ouro,
seu terno de vidro,
sua incoerência,
seu ódio — e agora?

se você tocasse
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse

Mas você não morre,
você é duro, José!

Sozinho no escuro
qual bicho-do-mato,
sem teogonia,
sem parede nua
para se encostar,
sem cavalo preto
que fuja a galope,
você marcha, José!
José, para onde?

ANEXO XIII – Poema Tem gente com fome

TEM GENTE COM FOME Solano Trindade

Trem sujo da Leopoldina
correndo correndo
parece dizer
tem gente com fome
tem gente com fome
tem gente com fome

Piiiiii

Estação de Caxias
de novo a dizer
de novo a correr
tem gente com fome
tem gente com fome
tem gente com fome

Tantas caras tristes
querendo chegar
em algum destino
em algum lugar

Trem sujo da Leopoldina
correndo correndo
parece dizer
tem gente com fome
tem gente com fome
tem gente com fome

Só nas estações
quando vai parando
lentamente começa a dizer

Vigário Geral	se tem gente com fome
Lucas	dá de comer
Cordovil	se tem gente com fome
Brás de Pina	dá de comer
Penha Circular	se tem gente com fome
Estação da Penha	dá de comer
Olaria	Mas o freio de ar
Ramos	todo autoritário
Bom Sucesso	manda o trem calar
Carlos Chagas	Pisuuuuuuuuuu
Triagem, Mauá	
trem sujo da Leopoldina	
correndo correndo	
parece dizer	
tem gente com fome	
tem gente com fome	
tem gente com fome	

ANEXO XIV – Rap Porque eu rimo

PORQUE EU RIMO Emicida

[Rashid]

Por que? rimo quê eu vivo, vivo o que rimo e tenho dito
 não falo de política, falo do que acredito
 viu? não tô na de beijar a lona
 é noiz por noiz e se não for assim não funciona
 perante o silêncio das rua, esse é o momento
 pra gente não existe tempo pra perder tempo
 trabalho e organização, cê me entendeu?
 vou, mais um milhão de solitário que nem eu
 tô disposto a tudo ou nada, crente que
 se só meia dúzia trabalha isso aqui não vai pra frente
 é você quem define a parada
 cê pode morrer na praia ou então decide pra onde nada
 se existe um inimigo a ser vencido
 não sei por quem e nem pra quê, só tive a honra de ser escolhido
 e os verdadeiro tão no corre
 então deixa eu ir nessa porque se depender de alguns o rap morre

Stefanie rimo aqui, pra dizer o porquê
 interessados? quem quiser, agora vai saber
 inspiração é tudo que afeta ou me completa
 cada um tem sua missão e Deus já deu minha meta
 capacidade pra alguma coisa todo mundo tem
 de tudo que já fiz, isso me fez sentir bem
 rimar na batida da rua é muito mais além
 pois luta contra o mal e já salvou muita mente também

rima é ação de unir o útil ao agradável
 minha escolha de vida, meu prazer inexplicável
 rimar, é crer pra mim que ainda existe esperança
 é a arte marginalizada que quer ver mudança
 eu rimo pra que o lado negativo enfraqueça
 e para que o coração gelado se aqueça
 pra que alguma coisa boa aconteça
 e pra que minha vida inteira se fortaleça

[Emicida]

Porquês não se criam dentro de meus cadernos
 onde cada lágrima minha é um mar de amores eternos
 de infernos com dores de almas sem paz
 a rima nasce nos olhos soturno onde a esperança não vive mais
 a morte é próxima demais da vida dos mc
 por isso quando rimo é sempre meu último free, último fi
 chave de ouro pra trajetória
 com 15 anos eu escrevia rap, hoje escrevo a história
 de quem tá pra viver, isso é mais que existir
 não pra quem pode entender mas pra quem pode sentir
 pra quem pode ouvir o silêncio das ruas
 o barulho da calçada e a sinfonia das duas
 pra quem se viu distante, frio que nem plutão
 mais uma lenda viva morrendo de fome porque soube dizer não
 pra se afastar dos tiriça
 ou já não sabe mais se vocês quer uma bmw ou justiça

[Rincon]

Junto as palavra na folha
 boto tudo pra fora mas permaneço na encolha
 de momento tá tudo bem, do nada maldade vem
 das coisas que a vida tem, não deram escolha
 revidar quem ataca, chacina seria a meta
 repressão não me fez o vilão, fez o poeta
 os soldados da rua tão de glock e bereta
 convocado pra guerra mas só me deram a caneta
 se a palavra é poder, impactante é o vocal
 tranqüilizante escrever, emocionante o sarau
 o loco vai perceber, olha na bola do olho
 você vê o efeito da rima na expressão facial
 a mente criminal, criação do destino
 marginal, neguin, mal visto desde menino
 elevei a moral, vi as quebrada curtindo
 qualquer lugar que tiver vai ser por elas que eu rimo

[Kamau]

Não sei se tenho razão, mas várias são as razões
 são vários os motivos poucas as motivações
 tenho grandes sonhos e pequenas ambições
 sei que mesmo que seja na melhor das intenções

não aponto soluções, provoco o pensamento
 semeando sugestões, quantizando sentimentos
 e momentos da vivência que façam diferença
 não marcam sua presença pra ganhar mais audiência
 deram a sugestão, segui por empolgação
 surgiu a inspiração, hoje é quase obrigação
 o que guia minha mão pelo meu bloco sem pauta
 foco pro trabalho ser entregue sem falta
 pode não ser a resposta que cê queria ouvir
 é um pensamento difícil de traduzir
 até tento reduzir, mas nesse verso não cabe
 eu sei bem o meu porquê, mas e você, sabe?

ANEXO XV – Rap Poema de Rua

POEMA DE RUA Filosofia Rap

Poema de rua, para todos amantes da madrugada
 a luz da lua

Muita coisa passando pela minha cabeça
 Antes que enlouqueça, tenho que escrever
 Um poema, uma letra, uma canção que seja
 De uma forma que você possa compreender

Por quantas ruas passei, infinitas ideias troquei
 Momentos tristes? Pode crê, também presenciei
 Com amigos compartilhei, como aqueles que brindei
 Com o canto me levantei, para que você ouça hey!

Em cada praça da cidade, cada lugar de verdade
 Antes do Mc vem o poeta, quem conhece sabe
 Que me expresso de tal forma realista
 Pra tocar o coração com diferente ponto de vista

Pois o que me satisfaz, é ver renascer o dia
 Com um sol que brilha, uma lua que ilumina
 Não padecer nenhum sonho, porque é um sonho
 Meu e de mais ninguém, onde a cada dia componho

Quando vier aquele luto, te deixando puto
 Pare, respire fundo, somente por alguns segundos
 Também pergunto, porque passar por isso tudo?
 Se uma verdade há, não sei, valorize seu conteúdo

Pois minha felicidade está em ver, o outro lado da sintonia
 Saber que quem ouve revolução fortalece a ideologia
 Na união, todos com um só coração
 o som se torna uma canção

Um hino de uma nação, onde todos são irmãos
onde todos são irmãos

Não quero mais ver a TV falar em morte
Vou desligar e cantar a canção
Sei que é difícil suportar o choque
Mas tenho que trazer o bem ao coração.

ANEXO XVI – Rap Junto e misturado

JUNTO E MISTURADO MV Bill

Tem muita munição pra quem pensa que acabou
Tamo junto e misturado, a força multiplicou
Criação feita com emoção, tô aqui
Na linha de frente da quadrilha de EMIVI
Eu, Kmila, não precisei entrar na fila
Tem mina que não assimila
Vai ficar para trás, tenho mais
Como objetivo, o rap é meu incentivo
Não rendo homenagem a quem tem o papo negativo
É só por isso,
O meu compromisso, ocupar o que é meu e não sair no prejuízo
Faço da minha fé meu combustível
E sei que quem não bota a cara fica invisível
Incrível, que nível
Sou mais um elo da corrente
Que pra aparecer não mostra o corpo, usa a mente
Propago a paz, sei que sou capaz de superar
O cérebro atrofiado que atravessar minha caminhada
Falso MC sempre diz nada
Cresce o olho no que é “dos outro” e se atrapalha
Cai na malha e vira só um passageiro
Enxerga em minha vitória o seu desespero
Isso não é maneira, se liga
Tenho lealdade em minha família, sem intriga
Por isso tamo junto
Se quer usar a voz para conspirar, vou aconselhar
Melhor mudar de assunto

Tamo junto
O bonde tá formado, eu sou o elo da corrente que é ruim de quebrar
Tamo junto
Se quer subtrair, fique por aí, se não tiver a fim de somar
Tamo junto e misturado
É lado a lado
Tamo junto e misturado
É lado a lado
Tamo junto e misturado

É lado a lado

Tamo junto e misturado

Rima rara, rara rima

Ao som do atabaque batalhei e aguardei na disciplina

O tempo vem, mostra quem é quem

Se tiver na maldade não vai ter espaço no meu trem

Da vida tranquila sou amante

Porém não quero esmola, quero ouro e diamante

Adiante, o sonho não morre, quem for fiel fica junto, quem não for quando o bicho pega corre

E sai falando, criticando, roncando, me odiando, comediando, em outros tempos me abraçando

Só que hoje nosso bonde formado deixa neguinho bolado vê gente fica agoniado

Não sou teleguiado, multiplico no conjunto

Aos guerreiros e guerreiras que lutaram “Tamo junto”

É fácil copiar, difícil é criar

Se for falso é como água e óleo, não consegue misturar

Tamo junto

O bonde tá formado, eu sou o elo da corrente que é ruim de quebrar

Tamo junto

Se quer subtrair, fique por aí, se não tiver a fim de somar

Tamo junto e misturado

É lado a lado

Tamo junto e misturado

É lado a lado

Tamo junto e misturado

É lado a lado

Tamo junto e misturado.

ANEXO XVII – Mural de interpretações - Foto 7



ANEXO XVIII – Concentração nas atividades - Foto 8**ANEXO XIX – Participação na produção do cenário - Foto 9**