

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

**Do sentido e do sentir: performance do sensível e ensino de literatura no ensino
fundamental**

Isabela Feliciano Moreira

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

DO SENTIDO E DO SENTIR: PERFORMANCE DO SENSÍVEL E
ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

ISABELA FELICIANO MOREIRA

Sob orientação do professor

Dr. Marcos Estevão Gomes Pasche

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

Seropédica, RJ

Abril de 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
Com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M835s Moreira, Isabela Feliciano, 1990-
Do sentido e do sentir: performance do sensível e
ensino de literatura no ensino fundamental / Isabela
Feliciano Moreira. - Rio de Janeiro, 2021.
117 f.: il.

Orientador: Marcos Estevão Gomes Pasche.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras,
2021.

1. Ensino de literatura. 2. Ensino fundamental. 3.
Educação estética. 4. Performance. 5. Cecília Meireles.
I. Pasche, Marcos Estevão Gomes, 1981-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Mestrado Profissional em Letras III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

**ISABELA FELICIANO
MOREIRA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 08/04/2021.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Estevão Gomes
Pasche (UFRRJ)
Orientador

Prof. Dr. Ana Crélia Penha Dias
(UFRJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Claudia Barbieri
(UFRRJ)
Avaliador interno



Emitido em 2021

TERMO N° 403/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.78)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 22/04/2021 12:54)

CLAUDIA BARBIERI

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.87)

Matrícula: 2425348

(Assinado digitalmente em 22/04/2021 15:25)

MARCOS ESTEVAO GOMES PASCHE

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.87)

Matrícula: 1966277

(Assinado digitalmente em 27/04/2021 10:48)

ANA CRELIA PENHA DIAS

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 026.374.957-66

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número:
403, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **22/04/2021** e o código de verificação: **4d2222f3e3**

AGRADECIMENTOS

A Deus, esse ser inexistente para uns, abstrato para outros e tão real para mim.

À Simone Feliciano Moreira, minha mãe, pelo apoio encorajador que sempre me acompanha.

Ao Renan Michalak, companheiro de vida cujo amor, cuidado e companheirismo me fortalecem para essa e outras aventuras da vida.

À minha turma do PROFLETRAS/UFRRJ, que antes e depois das aulas, mesmo com os entraves da pandemia, permaneceu em unidade e em amparo mútuo.

À Patrícia Rezende, Patrícia Santana, Sabrina de Oliveira e Thayane Moutinho, parceiras de trabalho, de estudos e de vida.

Ao Marcos Pasche, cuja presença orientadora e amiga se manteve disponível durante toda esta trajetória.

À Camilla Oliveira, companheira na promoção da poesia nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro, cujo trabalho foi para mim verdadeira inspiração.

À Escola Municipal Engenheiro Gastão Rangel, minha escola. Lugar que me faz crescer desde o início da minha vida escolar.

Aos meus colegas professores e minha diretora, Graziela Cavalcante. Verdadeiros aliados e facilitadores na minha caminhada profissional.

Aos meus alunos, principais responsáveis pelo despertar da minha sensibilidade educadora.

À minha banca examinadora, que com dedicação e entusiasmo se dispôs a avaliar este trabalho.

À produção científica brasileira, pois o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

RESUMO

MOREIRA, Isabela Feliciano. **Do sentido e do sentir: performance do sensível e ensino de literatura no ensino fundamental**. 2021. 117 p. Dissertação (Mestrado PROFLETRAS). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

O presente trabalho pretende estimular os alunos de ensino fundamental como leitores de textos literários, sobretudo poemas canônicos, a partir da seleção de três poemas de Cecília Meireles, a saber, “Mar Absoluto”, “Motivo” e “Romance das palavras aéreas”. Trata-se de, pelo viés da performance, criar para o educando ocasiões e ambientes propícios ao contato com o texto literário, a fim de promover uma experiência tátil com a poesia, despertando reações sensoriais na relação texto-mundo-subjetividade. O ponto de vista desta análise considera Cecília Meireles uma artista plural, acessível e de sensibilidade desbravável. Além de figura atuante na educação básica brasileira de seu tempo, ela é uma das grandes vozes da nossa literatura que evocam imagens, cores, sons, luzes e aromas em sua poesia. Seus poemas constituem assim ferramenta pedagógica favorável ao professor que se pretende mediador do encontro entre o aluno e a poesia. A noção de performance se apoia em Paul Zumthor, no livro *Performance, recepção, leitura* (2007), no qual são estabelecidas relações entre poesia do texto literário e sua repercussão no corpo; e a defesa da educação estética está baseada principalmente em João Francisco Duarte Júnior, em *Fundamentos estéticos da educação* (1981). A expectativa é de que, ocorrendo o mergulho do discente no universo literário, haja uma abertura na escola, baseada numa educação sobretudo estética, que vise a preparação para o ensino médio, quando será apresentada aos alunos a literatura como mais uma *logia* a ser teorizada.

Palavras-chave: educação estética, poesia, performance, Cecília Meireles.

ABSTRACT

MOREIRA, Isabela Feliciano. **Of sense and feeling: performance of the sensitive and teaching of literature in middle school**. 2021. 117 p. Dissertation (Master PROFLETRAS). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

The current study intends to stimulate middle school students as readers of literary texts, mainly canonical poems, based on a selection of three poems written by Cecília Meireles, namely, “Mar Absoluto”, “Motivo” e “Romance das palavras aéreas”. It is about, through the performance bias, creating an enabling opportunity and environment for the pupil to be exposed to literary texts, in order to foster a tactile experience with poetry, arousing sensory reactions in the text-world-subjectivity correlation. The point of view of this study considers Cecília Meireles an approachable and plural artist with a sensitivity that can be greatly used. Besides being an active figure in the Brazilian basic education of her time, she is one of the great voices of our literature which evoke images, colors, sounds, lights, and aromas in her poetry. Her poems represent, thus, a favorable pedagogical tool to the teacher who intends to be the mediator and facilitate communication between the pupil and poetry. The notion of performance is based on Paul Zumthor, in the book *Performance, recepção e leitura* (2007), in which relations between poetry of the literary text and its impact on the body are established; and the defense of aesthetic education is based mainly on João Francisco Duarte Júnior, in *Fundamentos estéticos da educação* (1981). The expectation is that, having an immersion of the student on the literary universe, there will be an opening in the school, based on, especially, an aesthetic education, that aims the preparation for high school, the moment in which literature will be presented as another logic to be theorized.

Keywords: aesthetic education; poetry; performance; Cecília Meireles

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	AO MAR!	11
3	O MESQUINHO FORMIGAR DO MUNDO	14
4	ESTRANHA POTÊNCIA.....	25
4.1	Polo secreto	29
4.2	O dançarino e a sua dança	33
4.3	Sentir às portas do sentido.....	46
5	MOTIVO CECÍLIA.....	49
6	CORPO: REINO DE METAMORFOSE	60
6.1	Como barcos esquecidos	65
7	A CANÇÃO É TUDO	69
8	PROMESSAS QUE O MUNDO SOPRA	80
9	CONCLUSÃO	85
	REFERÊNCIAS	89
	Anexo A – Oficina Poesia Encena e espetáculo Mulheres no Cordel.....	93
	Anexo D – Fotos do vazamento do teto em algumas salas da minha escola e da sala de dança, transformada em Sala de Leitura.....	103
	1. Leitura individual e silenciosa em sala de aula	104
	2. Leitura mediada em sala de aula.....	106
	3. Leitura individual e silenciosa no píer da praia.....	110
	4. Leitura mediada no píer da praia	112
	Anexo F – Imagens para a proposta de aplicação pedagógica	116

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se orienta pelo olhar artístico da literatura, da arte da palavra, relacionando literatura, percepção, performance e corpo, tendo como ponto de partida três poemas de Cecília Meireles: “Motivo”, “Mar Absoluto”, e “Romance LIII ou das palavras aéreas”, publicados respectivamente em *Viagem* (1939), *Mar absoluto: e outros poemas* (1945) e *Romanceiro da Inconfidência* (1953). Com isso, pretendo estimular os alunos de ensino fundamental, especialmente do 9º ano, como leitores de textos literários, sobretudo diante do desafio de trabalhar com poemas canônicos, como é o caso dos textos selecionados.

Sendo a literatura a arte da experimentação, do rearranjo das palavras, penso na necessidade de a estética literária ser uma constante na educação básica, dos primeiros aos últimos anos. É nesse sentido que, considerando minha atuação nos anos finais do ensino fundamental, levanto os seguintes questionamentos: em que momento a vivência escolar proporciona ao aluno o contato com o texto literário enquanto produção artística e não somente como mecanismo de comunicação? De que maneira podemos oferecer ao aluno uma educação literária do ponto de vista artístico para então apresentá-lo aos estudos de literatura previstos no ensino médio? Como estratégias pedagógicas que estimulem o potencial estético podem colaborar no processo de assimilação do conteúdo de qualquer que seja a disciplina na educação básica? Pode o corpo, nessa perspectiva, constituir ferramenta de ensino?

Defendo aqui um tipo de procedimento que crie para o educando ocasiões e ambientes propícios ao desenvolvimento da sensibilidade para a apreciação desse tipo de texto, pondo-o primeiramente em contato com o texto literário a partir da performance para em seguida iniciá-lo ao estudo da literatura de maneira teórica no ensino médio. O intento é promover a experiência sensível com a poesia, de modo a provocar reações sensoriais na relação texto-mundo-subjetividade.

Por ser uma proposta de apreciação poética e acionamento de sensibilidades, empenho-me em fazer deste texto objeto de ciência e fruição. Para isso, ao longo de cada capítulo, valho-me de elementos e trechos dos poemas cecilianos escolhidos, a fim de que o leitor acompanhe o desenvolvimento do estudo e seja também por ele envolvido. As palavras aéreas que aqui se alinham, orientadas por brisas e ventanias, formam assim o grande mar da poesia no trabalho docente. Mar que é motivação, mar que é motivo para esta pesquisa.

Partindo do capítulo dois, inicio este percurso esclarecendo sobre o florescimento das sensibilidades literárias da professora que aqui se coloca. O objetivo é explicitar como se deu o nascimento do tema em questão. Em seguida, o capítulo três descreve o contexto no qual se insere minha atuação como docente de língua portuguesa do município do Rio de Janeiro, partindo de observações cotidianas e de um ponto de vista crítico a respeito do momento que vive a educação brasileira. No quarto capítulo, elenco as bases teóricas que servirão de bússola para a minha viagem pelo mar absoluto da poesia no oceano da educação. Nessa navegação, o quinto capítulo justifica por que convidar Cecília Meireles para compor a tripulação desta viagem. O capítulo seis oferece a descrição de algumas práticas propostas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) que já apontam para a experimentação corpórea no trabalho com poesia na escola. No capítulo sete, compartilho um primeiro experimento da minha proposição: a leitura do poema “Mar absoluto” com alunos de quatro turmas de 9º ano em diferentes níveis de performance¹, em 2019, cujo material segue anexado à dissertação. Essa primeira investida inicialmente configuraria a diagnose para a pesquisa, sendo, no entanto, surpreendida pela força de ventos inesperados. A suspensão das aulas pela epidemia de Covid-19 no Brasil fez com que o desenrolar de todo o procedimento proposto, finalmente descrito no capítulo oito desta carta náutica-poético-pedagógica, fosse apresentado apenas como registro, sem dados de sua realização. Finalizo no capítulo nove de forma que minha conclusão se coloque como abertura de caminhos para pensar a formação do leitor literário no ensino fundamental.

¹ Esclareço mais adiante o que são esses diferentes níveis de performance (ZUMTHOR, 2018, p. 64).

2 AO MAR!

*Para adiante! Pelo mar largo!
Livrando o corpo da lição frágil da areia!
Ao mar! – Disciplina humana para a empresa da vida!*

Cecília Meireles, “Mar absoluto”

Para Michèle Petit, “Talvez toda pessoa que trabalha com a leitura deveria pensar em seu próprio percurso como leitor” (2013, p. 17). Compartilho então nas próximas linhas uma breve exposição da trajetória da leitura literária como formação, profissão e paixão desta leitora.

Considero-me uma pessoa de sorte. Filha caçula de pais com ensino fundamental incompleto e primeira a graduar-se na família, minha escolha pelo curso de Letras se deu ainda no ensino fundamental, sem arrependimento desde então. As palavras sempre me encantaram, seu potencial de afeto, impacto e sensações eram sempre objeto de minha admiração. Porém, já no final do ensino médio, considerava-me alguém que não gostava de literatura: para mim, o prazer das letras estava na gramática, eram os mecanismos que regem o nosso idioma o que me movia. Já no apagar das luzes do ensino médio, foi o contato com uma pessoa querida que me fez entender que eu gostava sim de literatura, mas não daquela que me foi apresentada na escola.

Ao longo da graduação, decidi então ser professora da educação básica, tendo iniciado minha atuação em sala de aula no quarto período de graduação, em um programa de estágio não obrigatório da Prefeitura do Rio de Janeiro. Essa primeira corrente marítima me conduziu de volta às origens: fui estagiária na escola onde cursei todo o meu ensino fundamental. A partir de então, a Escola Municipal Engenheiro Gastão Rangel foi se tornando mais do que nunca a minha escola, o lugar da minha (embar)cação.

Durante os anos seguintes da graduação, encerrei o estágio, mas o vínculo com a minha escola ainda se efetivava na participação em alguns projetos. Até que, com graduação concluída e aprovação no concurso para o quadro efetivo de professores do município do Rio de Janeiro, dez anos após a conclusão do meu ensino fundamental, novos ventos me levaram de volta para a minha escola.

Finalmente, como professora regente me lancei ao mar largo. Na condição de marinheira de primeira viagem, estava aliviada por já conhecer o perfil dos meus alunos, identificava-me com eles e eles comigo. Uma troca belíssima. Era a ex-aluna retornando às origens com o troféu da realização profissional. Mas ainda havia um incômodo.

Percebia minha embarcação sem muitos movimentos. Foi então que notei uma tendência nos meus companheiros navegadores: “Eu não gosto de literatura”, “Eu não entendi nada, professora”, “Literatura é chato”, “Isso é coisa pra gente intelectual”, “Literatura é pura ficção”. Rigidez, inércia, apatia: âncoras sustentadas que privavam minha embarcação de ir adiante.

Lembrei-me ainda de que, apesar do sentimento de realização por estar formada, concursada e atuando em uma escola com a qual construíra relações afetivas para além das profissionais, não foi ali, não foi na escola onde descobri o fascínio da literatura. Recordo-me de que na idade dos meus alunos, no seu instante agora, eu era também assim, sustentava essas mesmas âncoras, imobilizada pelos mesmos medos. O mar das palavras e dos livros me assombrava e então eu também me fiava no “Eu não gosto de literatura” para me defender. Foi então que, na posição de regente e condutora da navegação, entendi que “sou eu que devo ir” (MEIRELES, 1975, p. 3).

Dito isso, novas correntes marítimas no curso da vida fizeram da professora também artista. Situações de tormentas em alto mar desgastam as energias e evocam a necessidade de regeneração. Teatro e circo então surgem como velas possíveis nessa travessia. Meu corpo percebe, reage, sente, recebe e oferece. Palavra e corpo se fundem, conversam, desvendam-se mutuamente.

Novas marés permitem o ingresso no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Hora de desancorar. Parto de uma análise diagnóstica e por meio dela detecto, analiso e busco atuar sobre um impasse de ordem coletiva mediante envolvimento de todo o meu grupo de tripulantes. Entendo, contudo, que o método de pesquisa mais convencional tende a não suprir as necessidades verificadas na diagnose, especialmente por se tratar de educação, pois em geral a metodologia convencional opera de modo mais teórico, apresentando basicamente um panorama da situação de modo descritivo, avaliativo. Encontro em Michel Thiollent (1986) o compasso que me auxiliará no traçar as rotas desta carta navegadora: a pesquisa-ação. Segundo o autor, essa proposta

consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído (*Ibidem*, p. 6).

Ainda nas palavras de Thiollent, “A linha seguida pelos partidários da pesquisa é diferente: pretendem ficar atentos às exigências teóricas e práticas para equacionarem problemas relevantes dentro da situação social” (*Ibidem*, p. 10), que, no caso deste estudo, diz respeito ao trabalho com literatura no ensino fundamental. Por meio desse tipo de pesquisa, meu interesse não está apenas em contribuir para o aumento do conhecimento da professora enquanto pesquisadora, mas espero também promover a tomada de consciência por parte dos pesquisados sobre a questão analisada. Como esclarece Thiollent, essa perspectiva possui uma dimensão conscientizadora. “Na investigação associada ao processo de reconstrução, elementos de tomada de consciência são levados em consideração nas próprias situações investigadas” (*Ibidem*, pp. 75-6). Encontro então nessa proposta a possibilidade de conscientização da apreciação literária somada à conscientização de si mesmo pelo corpo.

Minha travessia conta ainda com o olhar sempre atento e disponível da orientação do professor Marcos Estevão Gomes Pasche. Assumo em minha pesquisa o que está para mim como modo de enxergar a vida.

Embarc(ação) encorajada.

Âncoras desatadas.

Ao mar!

3 O MESQUINHO FORMIGAR DO MUNDO

*Queremos a ilusão grande do mar,
multiplicada em suas malhas de perigo.*

*Queremos a sua solidão robusta,
uma solidão para todos os lados,
uma ausência humana que se opõe ao mesquinho formigar do mundo,*

Cecília Meireles, “Mar absoluto”

A travessia envolve descobertas que só estão disponíveis para navegantes sensivelmente atentos. O tema desta dissertação nascera assim da percepção afetiva do meu contexto de trabalho. Ao defender o sensível, o sentido e o sentir, ressalto que esse apuro perceptível esteja entre as atribuições mais importantes para o docente. Isso porque por mais que se invista em formações, recursos tecnológicos, criatividade, além daquela boa dose de disposição requerida pela profissão, professoras e professores com sensibilidade adormecida tendem a produzir e/ou reproduzir mecanismos de ensino infecundos, gerando muitas vezes frustração às custas de desgastes excessivos. Dessa maneira, compreender quem são os alunos, em que tipo de local a escola está inserida, o tipo de mentalidade que rege aquelas pessoas contribui na elaboração de um planejamento mais coerente e potencialmente mais fértil.

Devo salientar, entretanto, que a estratégia pedagógica proposta nesta pesquisa não se coloca no âmbito da infalibilidade, pois no que diz respeito à educação métodos infalíveis se inclinam para o reducionismo. Argumento sobretudo em favor de uma pedagogia atenta, coerente e responsável, que considere as particularidades de seus educandos e assim promova um sistema de educação formador de cidadãos conscientes de si mesmos, do outro, da sociedade e do mundo em que vivem.

A motivação deste trabalho surgiu então observando o modo como a preocupação com o aspecto humanizador do ensino tem sido por vezes ignorada. Reforço aqui a assertiva de João Francisco Duarte Júnior, em seus *Fundamentos estéticos da educação*: “O *como* o homem conhece, o *como* ele encontra um sentido para sua vida no mundo passa a ser pedra angular de qualquer processo educativo” (1981, p. 13, grifo do autor).

Dentro desse panorama, no que corresponde às minhas ferramentas de navegação, surge o alerta sobre os estudos de textos literários, principalmente com alunos de 9º ano. Durante o ensino fundamental, geralmente o vislumbre da literatura se dá por meio de textos trabalhados de maneira isolada, com a proposição de exercícios de interpretação e

análise linguística, cultivando técnicas de identificação de informações implícitas e explícitas, como as relações de causa e consequência, reconhecimento de figuras de linguagem e/ou ainda análise morfológica ou sintática.

Um exemplo disso é o material de apoio pedagógico disponibilizado para professores de Língua Portuguesa do município do Rio de Janeiro. A apresentação à edição do segundo semestre de 2019 diz oferecer “uma especial atenção ao universo dos textos literários”². Entretanto, o perfil das atividades com esses textos gira em torno do efeito de sentido a partir de certos recursos linguísticos, como pontuação e neologismos, utilização de figuras de linguagem, como metáfora, comparação e antítese, além de articulações de referenciação textual e semântica dos vocábulos presentes nesses textos. Em ponto algum o conteúdo parece suscitar a apreciação artística do texto e seu potencial sensível e afetivo, com exceção apenas do material do 8º ano, que também em sua apresentação salienta atenção especial voltada para o poema³. Mas ainda assim ele reserva à fruição do texto poético somente uma página, direcionada à oralidade/leitura expressiva, cujo comando da atividade solicita que os alunos leiam preferencialmente em voz alta o poema “O apanhador de desperdícios”, de Manoel de Barros, o qual era seguido deste enunciado: “Escreva um breve parágrafo comentando os sentimentos e/ou reflexões que a leitura do poema provocou em você”⁴. Ou seja, uma atividade bem-vinda do ponto de vista defendido nesta pesquisa, mas que não se opera de maneira eficiente quando trazida de forma isolada em sala de aula. O aluno então termina por encarar as atividades literárias tão somente como uma tarefa a ser cumprida, uma busca por achados e perdidos da linguagem em seu aspecto comunicativo, não considerando de fato o potencial de ação e reação advindo da apreciação do texto poético.

Atualmente, no documento de orientação curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para 2021, as únicas habilidades a serem desenvolvidas referentes à literatura e ao texto poético no 9º ano são: “valorizar a literatura em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade”; “reconhecer o eu poético e suas características”; “reconhecer os elementos estruturais de textos em versos: verso, estrofe, rima, ritmo... identificar os efeitos resultantes de rimas e ritmos poéticos e de

² Material Didático Carioca 9º ano: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Prefeitura do Rio de Janeiro. 2º semestre/2019, 3º bimestre, p. 49.

³ Material Didático Carioca 8º ano: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Prefeitura do Rio de Janeiro. 2º semestre/2019, 3º bimestre, p. 49.

⁴ Material Didático Carioca 8º ano: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Prefeitura do Rio de Janeiro. 2º semestre/2019, 4º bimestre, p. 100.

recursos gráfico-visuais”; e “utilizar linguagem poética (sentido figurado)”. Entendo dessa forma que, quanto ao ensino de literatura no segundo segmento do ensino fundamental, ainda se sustentam as mesmas âncoras imobilizadoras.

Sendo assim, a luta pelo redirecionamento dessa visão do ensino de literatura envolve reivindicação de direitos, direitos de todas e de todos, direitos humanos. Nessa perspectiva, em “O direito à literatura”, Antonio Candido elenca alguns direitos humanos mais comumente requeridos, como alimentação, saúde e moradia. Candido se refere a esses elementos essenciais como “bens incompressíveis”, em alusão ao sociólogo francês Louis-Joseph Lebret. Esses bens são definidos como “os que não podem ser negados a ninguém” (CANDIDO, 2004, p. 173). Ao lado dos “bens compressíveis”, Antonio Candido ressalta que a delimitação da fronteira entre um e outro nem sempre se dá de maneira evidente (*Ibidem, idem*).

No decorrer dos primeiros parágrafos do texto, Candido registra como característica de seu tempo a hipocrisia generalizada do discurso igualitário acompanhado por atitudes promotoras de ainda mais desigualdade. Diz o autor: “É verdade que a barbárie continua até crescendo, mas não se vê mais o seu elogio, como se todos soubessem que ela é algo a ser ocultado e não proclamado” (*Ibidem, p. 170*). Entretanto, sobre a proclamação da barbárie, em particular, lamentavelmente devo considerar a dissonância entre o Brasil daquele final da década de 1980 e o Brasil atual, especialmente a partir de 2018, quando se torna cada vez mais recorrente a defesa de insultos e autoritarismos da parte de lideranças governamentais e de parcela da população.

No que diz respeito ao acesso à educação, frequentemente se entende como um bem incompressível. No entanto, a mentalidade que se criou a partir disso está expressa em falas nocivas, muito reproduzidas pelos meus alunos e suas famílias, como “Tem que estudar para ser alguém na vida” ou “Tem que terminar os estudos para ter um bom emprego”. Esse discurso sustenta a crueldade do objetivo meramente utilitarista desse acesso à educação. Ao me deparar com frases como essas, costumo perguntar aos alunos: “Se é preciso estudar para ser alguém na vida, isso significa que quem não consegue estudar é um ninguém na vida?”. Ou “Se você só se torna alguém na vida depois de ‘terminar os estudos’, o que a gente faz com esses doze, treze, quatorze, quinze anos de vivência que você tem?”. Ou ainda “Se um dia uma pessoa chegar a ter duzentos anos de idade e estudar durante todos esses duzentos anos, será que ela terá de fato terminado os estudos, dominando todas as ciências possíveis?”. É preciso combater certos jargões danosos à nossa prática. Frequentar a escola e, principalmente, estudar, além de

consequências profissionais e financeiras (possivelmente), deve vislumbrar o aprendizado do viver: aprender sobre as ciências, sobre as artes, sobre o mundo, sobre o pensamento, sobre o outro, sobre si mesmo. Em 2019, os posicionamentos da Presidência da República e do então Ministério da Educação argumentavam em defesa de que a escola fosse responsável prioritariamente pelo ler, escrever, fazer contas e preparar o aluno para um ofício que componha a engrenagem capitalista geradora de lucro⁵. Ora, tudo isso nada mais é do que a coisificação de pessoas, um processo que, em outras palavras, se resume à desumanização.

Diante disso, meu primeiro grande objetivo consiste em contribuir para a humanização dos meus alunos, e, a partir daqui, dos alunos em geral da educação básica. Além disso, em tempos em que a necessidade de índices satisfatórios e números favoráveis é cada vez mais acentuada no ensino básico público, a tendência é que os alunos sejam vistos e tratados apenas como uma cifra geradora de resultados que apontem para o sucesso ou não de determinada gestão. Em contrapartida, a literatura se coloca para resgatar a dimensão humana desses indivíduos, em geral perdida tão facilmente. É ainda Antonio Candido quem certifica que a literatura é uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza (2004, p. 186). Como bem incompressível, ela não apenas assegura a sobrevivência física em níveis decentes, mas garante a integridade espiritual (*Ibidem*, p. 174). A fabulação literária e os afetos poéticos, nesse sentido, estão diretamente ligados à essência humana, à sua natureza mais elementar. Para Candido, a literatura é “fator indispensável de humanização” (*Ibidem*, p. 175), o que me faz entender que é igualmente imprescindível aliada da educação básica.

O autor também pontua a capacidade devastadora do contato com a literatura, de maneira a influenciar diretamente a formação da personalidade do indivíduo (*Ibidem*, pp. 175-6). Sendo assim, como outro grande objetivo levanto a bandeira da escola como fundamental mediadora da apreciação literária, não apenas nos primeiros, mas, da mesma forma, até os últimos anos do ensino básico, período em que se consolidam as estruturas basilares da formação individual. Não se trata de reclamar uma função moralizante ou doutrinadora (para usar um termo em alta nos últimos tempos) da escola, mas de

⁵ Disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-defende-cortes-em-cursos-de-humanas-diz-que-dinheiro-do-contribuinte-deve-ir-para-leitura-escrita-fazer-conta-23623980>.

promover um mecanismo de ensino que impulse em cada aluna e aluno a consciência de si mesmo, do outro e do mundo. A literatura pode. Ela potencializa predicções demandadas pela travessia dos mares da vida. Ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (*Ibidem*, p. 175). Em síntese, a noção de humanização que almejo provocar está respaldada na definição que segue:

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

A vivência escolar integra esse processo de humanização e nela estão envolvidos aspectos que ultrapassam os limites dos conteúdos técnicos e teóricos, devendo proporcionar aos alunos ferramentas e experiências que os preparem para a vida, não apenas a futura, mas sobretudo a presente. Essa tarefa visa contribuir para uma sociedade que considera tão importante quanto o conteúdo explanado em aula a atribuição de sentido prático dada a ele. Como também defende o sociólogo Edgar Morin,

Uma educação regenerada não poderia por si só mudar a sociedade. Mas poderia formar adultos mais capazes de enfrentar seus destinos, mais aptos a expandir seu viver, mais aptos para o conhecimento pertinente, mais aptos a compreender as complexidades humanas, históricas, sociais, planetárias, mais aptos a reconhecer os erros e ilusões no conhecimento, na decisão e na ação, mais aptos a se compreenderem uns aos outros, mais aptos a enfrentar as incertezas, mais aptos para a aventura da vida (*Ibidem*, p. 68).

Esta carta de navegação se coloca, portanto, como requisição do direito dos meus alunos à fruição literária. É a *descoisificação* deles que eu reivindico, de modo que esta experiência se torne facilitadora de um percurso literário que faça deles sujeitos de si mesmos. Para a pesquisadora francesa Michèle Petit, a leitura pode ser

o próprio lugar de elaboração ou da reconquista de uma posição de sujeito. Porque os leitores não são páginas em branco onde o texto é impresso. Os leitores são ativos, desenvolvem uma atividade psíquica,

se apropriam do que lêem, interpretam o texto, e deslizam entre as linhas seus desejos, suas fantasias, suas angústias (2013, pp. 43-4).

Em nome da tentativa de despertar essas subjetividades, faço repercutir essa postura contra a falsa crença dos meus educandos de que nos livros “existe um mundo que não lhes pertence” (*Ibidem*, p. 23). É de minha pretensão promover com os meus alunos a leitura como abertura de possibilidades, oportunidade de desenhos de contornos próprios, de traços do próprio caminho, de desprendimentos de discursos alheios (*Ibidem*, p. 109). É preciso evidenciar a leitura literária como atividade democrática, acessível e igualmente relevante para grupos de alto e baixo poder aquisitivo, de maior ou menor grau de instrução, de leituras assíduas ou eventuais, de abundante ou reduzido volume de livros (*Ibidem*, p. 48).

Além de incitar os meus alunos ao mergulho em suas subjetividades, a democracia na promoção da leitura é também a democracia da palavra compartilhada, do encontro com o outro, com a leitura do outro, do respeito pelas diferentes vozes ecoadas na apreciação de um único texto. Há aqui mais um propósito nesse resgate da humanização: o exercício da escuta, da releitura e da troca de diferentes recepções textuais. Escuta essa que se dá no “encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em suas diferenças e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela” (BAJOUR, 2012, p. 25).

Dotado dessa força humanizadora, o ensino de literatura, afirma Edgar Morin, é ainda mais significativo por desenvolver juntamente a sensibilidade e o conhecimento (2015, p. 16). Eis então mais um dos objetivos deste estudo: propiciar aos meus alunos do 9º ano o contato com a poesia, de modo que ela lhes sirva, no despertar da sensibilidade, também como meio de conhecimento. João Francisco Duarte Júnior (1981) procura evidenciar a dinâmica da experiência estética na educação e sua capacidade de cooperação no processo de aprendizagem, tema sobre o que me detenho mais adiante. Por ora, afirmo que essa experiência, ligada ao sentimento humano, diz respeito também às sensações, a como o mundo é sentido e percebido pelos indivíduos. Segundo o autor, “O homem não só reage aos estímulos provenientes do meio, como animal, mas procura organizá-los de uma forma significativa, dando-lhes um sentido, isto é, *construindo o mundo*” (*Ibidem*, p.34, grifo do autor). Desse modo, a aplicação da minha proposta tem ainda como objetivo provocar nos alunos respostas diante dos estímulos do meio em suas manifestações sensoriais: visão, audição, tato, olfato e, até mesmo, paladar. Essa

provocação visa contribuir para o desenvolvimento escolar também nas outras disciplinas. Espera-se que a experiência estética auxilie o estudante no entendimento do conteúdo trabalhado em aulas das mais variadas matérias, compreendendo que o que se aprende ali é o que se vê, ouve, sente.

Em uma das epígrafes de Duarte Júnior, Michael Tardy recomenda que

É preciso... rejeitar o modelo falsamente universal de uma compreensão de tipo intelectualista, que consiste num encadeamento de conceitos e passa pelo filtro da linguagem, e introduzir a ideia de uma compreensão corporal e afetiva, fundada sobre analogias pessoalmente sentidas. Compreender com o próprio corpo tanto quanto com o espírito, eis uma situação original, que coloca problemas novos para a pedagogia (1976, pp. 93-4 *apud* DUARTE Jr., 1981, p. 87).

Com isso, ressalto aqui a relevância da inserção corpórea nas propostas pedagógicas, não só intelectual, a fim de que o ensino opere de maneira completa. Retorno a Michèle Petit para sustentar que a leitura proporciona ao indivíduo o decifrar de “sua própria experiência. É o texto que ‘lê’ o leitor, que sabe muito sobre ele, sobre regiões nele que ainda não haviam sido exploradas.” (2013, p. 46). Da mesma forma, na escuta, Cecilia Bajour certifica que “Escutar também passa por ler o que o corpo diz” (2012, p. 44). Insiro então a dimensão corpórea na minha travessia, e é nessa direção que se orienta a minha nau. Confronto a apatia, a inércia, o cativo da sensação de segurança do solo, “Livrando o corpo da lição frágil da areia” (MEIRELES, 1975, p. 4).

Pontuo que o lugar do corpo nesta proposta assume ainda uma posição de combate ao equívoco da “carência de conhecimentos prévios” (BAJOUR, 2012, p. 113), segundo o qual não seria permitido um trabalho de apreciação literária em certo nível com alunos de populações mais desassistidas. Isso porque eles não possuiriam um

suposto arcabouço cultural e educacional de que padecem cada vez mais as crianças de nossos países. Conhecimentos prévios que só seriam patrimônio de uma pequena parcela de privilegiados e que só são concebidos como possíveis se associados à escolaridade e ao acesso a determinados bens culturais, quase nunca com a vida real, a vida que se pode levar ou pela qual se luta (*Ibidem, idem*).

Embora esteja relacionado à cadeia de formação cultural, o que prescrevo nesta dissertação busca evidenciar que a apreciação literária, especialmente poética, neste caso, não está a serviço dos bens culturais, sobretudo quando usados como pretexto para

sustentar desigualdades. Muito menos ela se faz cativa de certos pré-requisitos escolares para acontecer. Neste estudo, a apreciação literária só não prescinde do corpo, só não prescinde do estar vivo, só não prescinde do ser humano.

Desse modo, o contato com o texto literário, artístico, portanto, sob a estética da performance, como aqui apresento, pretende proporcionar tanto ao professor quanto ao aluno a abertura ao diálogo, à consciência sensorial, ao processo criador na percepção poética e à conscientização de seu agir no mundo. Trata-se do que Paulo Freire identifica como “humanização de ambos” (2019, p. 86), ressaltando que a ação do professor “deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador” (*Ibidem, idem*). Em tempos de censura e inibição do pensamento e da arte, é a essa educação que devemos nos propor.

E se de fato é assim que construímos os nossos saberes e nos apropriamos de novos conceitos, é também verdade que, como instituição responsável por esse encadeamento, a escola deve assumir essa visão, a fim de buscar metodologias que estimulem a correlação entre o sentido e o sentir, como sugere o título desta pesquisa. Se assim não for, insistiremos num modelo de educação pautado na simples transferência vertical de conceitos, que não requer construção de conhecimento e configura um olhar tirano sobre ensino. Conforme Duarte Jr., “um sistema de ensino calcado sobre a memorização mecânica tende a não produzir aprendizagem alguma” (1981, p. 29). Desse modo, este trabalho visa não apenas realizar uma investigação, mas principalmente viabilizar o que tanto urge quando nos debruçamos sobre pesquisas referentes ao contexto educacional: a possibilidade cada vez mais efetiva de aproximação entre a academia e a sala de aula, entre a teoria e a prática, enfim, entre todos os indivíduos envolvidos no estudo.

Para tanto, optei por textos em verso da *poeta* brasileira Cecília Meireles (1901-1964), primeiramente por ser uma paixão literária, e acredito que há sempre imensa satisfação em compartilhar algo pelo qual se tem paixão, especialmente quando se trata de poesia; e também por considerá-la uma artista intemporal, universal, acessível e desbravável, cujas peculiaridades apresentarei em capítulo específico desta dissertação. Refiro-me a Cecília Meireles como *poeta*, e não *poetisa*, para evitar qualquer indício de que se trata de uma poesia menor ou de qualidade inferior às demais produções em verso dos poetas consagrados.

Cecilia Bajour afirma que “a seleção dos textos que serão oferecidos no encontro social de leitura literária” é onde “o ouvido mediador começa a se apurar”, na escolha de

“textos vigorosos, abertos desafiadores, que não caíam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações” (2012, p. 27). Logo, penso que a inserção de poemas esparsos de Cecília Meireles como instrumento de navegação nesta proposta represente uma sugestão aparentemente audaciosa ou até descabida. No entanto, reconheço que o mar sobre o qual navego trará sempre seus mistérios e reivindicará constantemente coragem e sensibilidade do navegante. Entendo que “Educar não é. Educar pode vir a ser. Só se constitui em ato e processos vivos. (...) Educar é provocar o pensamento singular, instaurar zonas de indagação, correr riscos, inventar” (OLIVEIRA, 2017, p. 30). É por isso que, orientada por essa perspectiva, decido eleger a poeta carioca. Devo salientar, porém, que a rota que esta pesquisa traça a partir desses poemas não tem por finalidade restringir-se a eles, nem mesmo a Cecília Meireles. É a performance sensorial no ensino de literatura o que aqui defendo.

Em síntese, penso que a pressa tomou conta do nosso tempo de modo que cada segundo deve ser sacrificado em nome da produtividade. No caso da educação básica, cada segundo das aulas de língua portuguesa, especialmente nos anos finais de cada etapa, deve ser submetido aos extensos conteúdos de fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, estilística e interpretação de texto, além do estudo de literatura. Entretanto, isso só é considerado satisfatório quando envolve o maior número de textos trabalhados, sob o argumento de que o bom aluno (ou o aluno “preparado para o ENEM”, no caso do ensino médio) é aquele que se mostra acumulador da maior quantidade possível de informações.

Noto que o ensino de literatura na educação básica se dá de duas maneiras: ou é colocado à margem, ficando para uma aula extra, eventualmente; ou são aulas dedicadas a despejar deliberadamente sobre os alunos conteúdos teóricos sobre obras e movimentos/períodos da literatura. No ensino fundamental, como não há obrigatoriedade curricular desses conteúdos como disciplina específica, a tendência é não “perder tempo” com o que não é exigência. Já no ensino médio, o fantasma do ENEM que paira sobre os estudantes requer deles domínio dos principais conhecimentos a respeito da produção literária. Neste último caso, a tecnologia surge como parceira, na medida em que oferece virtualmente um sem número de vídeos com animações e macetes para memorização dessas informações, a fim de preparar os alunos para o vestibular. Vejamos que também nesse contexto o estudo literário acontece de maneira técnica, funcional, sob regência da utilidade do conhecimento.

Ainda sobre essa exigência de produtividade, pressa e volume de textos e conteúdos, encerro esta pequena descrição do “mesquinho formigar do mundo” pontuando que se trata de um verdadeiro mal-estar cotidiano que vivencio em nome de resultados. Peço licença e tomo a liberdade de me valer de uma proposta de releitura feita por mim de um trecho da crônica “Pequena Voz”⁶, da escritora carioca cuja parte da produção poética é minha aliada nesta pesquisa. No contexto da crônica, escrita em 1953, na Índia, Cecília Meireles imprime tom de verdadeiro protesto sobre o caos no qual se encontrava o seu tempo, em particular no que diz respeito ao capitalismo ocidental que se instaurara com a indústria da cultura, presente sobretudo na televisão. Acerca desse tema, importa registrar ainda minha assumida receptividade a recursos tecnológicos com o fim de modernizar as estratégias de ensino, desde que, no entanto, isso não implique a submissão ao “bônus” do tecnicismo funcional que esses recursos costumam trazer consigo.

“E que se faz depois, com os resultados obtidos?” Eis o problema: que se faz? Penso nos intensivos digitais de ensino de literatura que deixei atrás mim, além da tela... Ó tristes rostos deformados por inumeráveis efeitos de imagem, ó palavras tortas, ó conteúdos digitais – para divertir? Para instruir? – mais tristes do que um dia de luto... E as cifras, por detrás. Penso nas aulas de macetes, nos joguinhos de memorização – em tudo que está convertendo a literatura e o ensino em negócio. Sempre a cifra por detrás da máquina e do sistema. [...] Como vão os alunos compreender essa grandeza do despojamento literário, de sua não-violência, da sua potência – quando a máquina e a mentalidade capitalista inventaram uma violência inumana, e já ninguém mais pode parar para refletir, para estudar, para penetrar séculos, idiomas, filosofias – se todos querem viver imediatamente, confortavelmente, a serviço das notas e dos índices do agora?

A expectativa é, portanto, de que resultados de empreitadas como esta colaborem na construção de um sistema de educação mais saudável no que se refere aos estudos de literatura. Que práticas como esta representem as bases dos estudos literários na educação básica. O vislumbre é igualmente que, havendo o mergulho do aluno de ensino fundamental no universo literário, haja também uma abertura na escola que vise a

⁶ MEIRELES, 1999, pp. 195-6 *apud* GOUVÊA, Leila V. B. *Pensamento e “lirismo puro” na poesia de Cecília Meireles*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008, p. 176.

preparação para a fase escolar seguinte, baseada numa didática voltada para o sensível, para que então, no ensino médio, seja apresentada aos alunos a literatura como mais uma *logia*. A análise inspira a tentativa de articular num primeiro momento o conhecimento da natureza literária da poesia, por meio da performance, para que a partir disso a literatura seja apreendida como conhecimento teórico. Minha intenção é que, assim como se chega à primeira aula de Matemática do ensino médio entendendo que ali serão estudados cálculos numéricos, meus alunos cheguem à primeira aula de Literatura no ensino médio com a mentalidade de “eu sei a respeito do que vou estudar aqui”, e assim estejam de fato receptivos aos textos.

4 ESTRANHA POTÊNCIA

*Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência a vossa!*

Cecília Meireles, “Romance LIII ou das palavras aéreas”

Ao trazer a palavra como potência, proponho-me a explicitar de maneira sistematizada de que modo ela se faz bem-vinda, iniciando pelo seu lugar na educação. *Ensinar a viver* (2015) é uma obra de Edgar Morin cujo título sugere de modo a princípio muito pretensioso que o leitor estará diante de um manual de instruções para a vida, o que seria de uma audácia incabível. Credo nisso, seria inviável aos acostumados a julgar o livro pela capa — ou pelo título, nesse caso — a experiência de uma leitura que se pretende menos inovadora do que resgatadora de princípios perdidos pela distração do progresso. Na ausência de um manual de instruções para a vida, Morin afirma: “Aprende-se a viver por meio das próprias experiências, primeiro com a ajuda dos pais, depois dos educadores, mas também por meio dos livros, da poesia, dos encontros” (*Ibidem*, p. 15).

Educação pressupõe ensinar, verbo de origem latina *īnsignāre*⁷, compreendido na prática como gerar sentido por meio de signos na transmissão do conhecimento, o que não se resume às práticas escolares, mas delas também emergem. Gerar sentido está para além da instrumentalização, e isso significa que o conhecimento proveniente da vivência escolar deve caminhar na direção principalmente do viver. Sob essa perspectiva, Morin observa:

embora nossa educação ofereça instrumentos para se viver em sociedade (ler, escrever, calcular), ofereça elementos (infelizmente separados) de uma cultura geral (ciência das naturezas, ciências humanas, literatura, artes), destine-se a preparar ou fornecer uma educação profissional, ela sofre de uma carência enorme quando se trata da necessidade primordial do viver: errar e se iludir o menos possível, reconhecer fontes e causas de nossos erros e ilusões, procurar em qualquer ocasião um conhecimento o mais pertinente possível. Daí decorre uma necessidade básica e essencial: ensinar a conhecer o conhecimento, que é sempre tradução e reconstrução (2015, pp. 23-4),

e eu acrescentaria que também é sempre ressignificação.

⁷ CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 2010, p. 248.

No âmbito da educação, é com base na necessidade mencionada por Morin, de “ensinar a conhecer o conhecimento”, que percebo a carência de sentido nas aulas de leitura, o que podemos entender também como *aulas de palavras*. Ressalto que chamo de aula de leitura qualquer momento da prática de ensino que envolva a leitura de textos, independente do componente curricular. Isto é, embora exista (e deva existir sempre) o docente de Língua Portuguesa como professor de apreciação e análise textual, linguística e literária, todo professor é um promotor de leitura. Fazer conhecida a natureza da linguagem vocabular, poética ou não, é prezar por um ensino de palavras não operacional, apresentando aos alunos um mecanismo vivo, dinâmico, sobretudo significativo para eles.

Isso está diretamente ligado à coisificação em massa que mencionei no capítulo anterior, especialmente no que se refere às classes menos favorecidas. Explico: como se não bastasse o desfavorecimento em termos de assistência, essas pessoas ainda contam com palavras e discursos que resultam numa mentalidade educacional que as transforma em peças programáveis para sustentar a economia. Segundo Morin, “Cada vez mais poderosa e influente, a tendência tecnoeconômica tende a reduzir a educação à aquisição de competências socioprofissionais, em detrimento das competências existenciais” (*Ibidem*, p. 27). Isso significa que o objetivo culturalmente vislumbrado no discurso a respeito do ensino é a competência profissional com destaque para a aquisição de bens, e não a totalidade da vida. Esse caráter de coisificação do tradicional mecanismo da escola pública, da qual sou fruto, representa a ideia de que a escola programa o aluno para funcionar, sendo esse funcionamento só e somente só o caminho pelo qual se chega ao bem viver, ao sentimento de realização, à plenitude da vida, o que se resume, nessa perspectiva, ao poder aquisitivo. Plenitude, no entanto, que é incapaz de ser atingida dentro do insaciável impulso consumista, que por sua vez é resultado do capitalismo que limita o alcance do pobre, incha cofres às custas deste e o restringe no máximo à sobrevivência (*Ibidem*, pp. 28-31). É dessa maneira que sobreviver coloca os meus alunos numa condição de enrijecimento e apatia. Devo assinalar inclusive o desgaste que há em minha prática de ensino decorrente da tentativa de viabilizar aulas de crescimento e conhecimento mútuos, de forma que todos, inclusive eu, ensinem e aprendam, numa troca viva e prolífica. Em síntese, os meus alunos precisam do encontro com as palavras que vai além do “copie/retire/transcreva do texto”.

Envolvendo o “conhecer o conhecimento” referido por Morin, pontuo ainda que esse encontro com as palavras está sempre sujeito a riscos, como possíveis “erros”,

desentendimentos e frustrações. Ao se encontrarem com as palavras, serem afetados por elas e assumirem um lugar de fala, os alunos podem acabar se apropriando de possíveis desvios interpretativos pelo desconhecimento de certas informações. Um exemplo disso é pensar que determinadas citações com referências à internet e às redes sociais foram ditas por Clarice Lispector, que viveu antes dessa era digital. Esses alunos podem também entrar em conflitos entre si por ocasião da diversidade de visões de mundo e histórias de vida, podendo ainda se aventurar numa autodescoberta reveladora por vezes até de seus “pontos fracos”, provocando possíveis sentimentos de fracasso. Entretanto, trazer à tona situações como essas, por meio da palavra, discutindo e procurando maneiras inteligentes e honestas de lidar com elas constitui também exercício vital no ambiente escolar. Morin insere esse tema em sua reflexão referindo-se à sabedoria. Segundo o texto, “ela [a sabedoria] implica a compreensão de que a vida pessoal é uma aventura inserida na vida social, ela mesma inserida na aventura da humanidade” (*Ibidem*, p.37). Ele chama essa aventura de “arte de viver”, a qual está “sempre pronta a recomeçar, sempre pronta a reinventar” (*Ibidem, idem*), de maneira a saber lidar com o jogo dialético da combinação entre risco e precaução (*Ibidem*, p. 47). Na educação escolar, orienta-se ao conhecimento pela palavra assim como também por ela se orienta à vida.

A pedagogia da coisificação também encontra respaldo na figura do professor como detentor de todo saber: nada escapa à perspicácia do discurso professoral. Essa concepção, além de revelar uma mentalidade opressora, na medida em que subjugava o profissional à responsabilização pela vida do aluno como um todo, impede qualquer protagonismo do educando no processo de sua formação. Assim, ligada à formação para a vida em seu caráter dialético e à formação para a cidadania, a leitura na escola tem relação direta com a democratização.

Michèle Petit defende, em *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público* (2013): “a difusão da leitura pode contribuir para a democratização [...] e por democratização entendo um processo em que cada homem e cada mulher podem ser mais sujeitos de seu destino, singular e partilhado” (*Ibidem*, p. 102). Ainda nesse sentido, enquanto sujeito de um destino singular e partilhado, Edgar Morin define o ser humano como “trinitário indivíduo-espécie-sociedade” (2015, p. 140), o que, em outras palavras, significa ser “Simultaneamente biológico, psíquico, cultural, social, histórico” (*Ibidem, idem*). Para ele, essa definição diz respeito a uma “unidade complexa da natureza que se encontra completamente desintegrada no ensino escolar, e que torna impossível aprender o que significa ser humano” (*Ibidem, idem*). Entendo que a desintegração à qual Morin se refere

é resultado da insensibilidade gerada pela pedagogia da coisificação, e é respaldada nesses autores que afirmo: é pelo acolhimento de outras perspectivas que se dá a democratização solidária das relações escolares de ensino e aprendizagem. Todo o saber desenvolvido na escola se torna fruto de contribuições de diversas ordens na experiência escolar e é nisso que se mostra a potência da palavra nos discursos educativos. A prática vocabular da escola como um todo, além da transmissão de conteúdos, deve favorecer o protagonismo do aluno e seu desenvolvimento enquanto ser social numa sociedade democrática. Trata-se de um exercício de cidadania que certamente encontra resultados na esfera coletiva.

É nesse momento que a professora que assume a palavra neste texto se torna navegadora. É nesse momento que surge a necessidade de desatar as âncoras e lançar-se ao risco do grande mar. Como profissional que naquela mesma escola acomodou suas hastes, descobrindo apenas no ensino superior o real papel da educação escolar na formação do indivíduo, entendi que auxiliar meus alunos no desprender-se de certas âncoras pode representar mais segurança do que a própria ancoragem. Direciono este texto a partir de então mais especificamente ao professor de Língua Portuguesa e de Literatura.

A pedagogia da coisificação, que acarreta a concepção de que só o professor terá a correta e única interpretação do texto, é criticada também por Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido*. Denominada pelo autor de método “bancário” da educação, trata-se de uma abordagem que ainda repercute em nossos dias, de acordo com a qual “o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos” (2019, p. 83). Sobre isso, Edgar Morin resgata a noção de compreensão, e destaco seu comentário como de extrema relevância para o professor de apreciação textual e literária. Diz o autor que “Compreender não é explicar tudo. O conhecimento complexo sempre reconhece um resíduo inexplicável. Compreender não é compreender tudo, é reconhecer também que o inexplicável existe” (2015, pp. 81-2). Como já mencionado, esse mesmo autor defende a potência da palavra literária, afirmando que o ensino da literatura desenvolve ao mesmo tempo sensibilidade e conhecimento (*Ibidem*, p. 16). Isto é, a apreciação do texto envolve essa via de mão dupla do sentir e do conhecer; conhecer que se dá pelo sentir e sensibilidade que aflora na medida em que se conhece. Dessa forma, aponto para a apreciação textual e literária não apenas como conteúdo de informação, tampouco como objeto de alienação. Nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, sua virtude consiste em formar pessoas cientes e conscientes de si mesmas, tanto no plano individual quanto no coletivo.

Partindo então para o tema mais específico da literatura, a potência da palavra poético-literária, também assume seu lugar político. De acordo com Antonio Candido no já citado “O direito à literatura”, ela pode representar “um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrições dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (2004, p. 186), e eu acrescentaria a pedagogia da coisificação como mais um exemplo de restrição de direitos. Minha reivindicação pelo direito dos meus alunos está fundamentada na afirmação de que “Quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra” (*Ibidem*, p. 170). No combate à apatia generalizada que observo, o direito à humanização pela fruição literária se faz urgente. É nessa esfera que a literatura se impõe como direito: o direito à palavra, o direito à voz, o direito a desatar suas próprias âncoras. Da mesma forma que pela palavra concessões são abreviadas, é por ela também que elas podem ser requeridas.

4.1 Polo secreto

*O alento do heróico do mar tem seu pólo secreto,
que os homens sentem, seduzidos e medrosos*

Cecília Meireles, “Mar Absoluto”

Na minha navegação, o direito à leitura literária representa o lugar onde cada tripulante encontra seu polo secreto na imensidão marítima. Isso porque o assombro do infinito mar da linguagem me faz enxergar nela a possibilidade de criar e recriar mundos a partir da instabilidade e do caráter provisório das respostas suscitadas em seu exercício (BAJOUR, 2012, p. 25). O texto enquanto arte provoca um movimento no qual

o estranhamento em face do conhecido e do desconhecido se entrelaçam mais do que em outros discursos, com o jogo sempre aberto das formas. A linguagem estética se oferece a leitores que se acomodam e se incomodam diante de modos alternativos, diversificados e por vezes transgressores de nomear o mundo (*Ibidem, idem*).

Trago mais uma vez Antonio Candido, que pormenoriza o ofício da escrita literária como organização de formas coerentes, em nível textual e pessoal, provenientes da turbulência tanto da linguagem quanto da existência. O crítico afirma que, “A produção literária tira as palavras do caos e as dispõe como todo articulado” (2004, p. 177) e assim descreve o processo:

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter da coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (*Ibidem, idem*).

É necessário, contudo, frisar que a propriedade organizadora do texto não se dá no sentido de decretar leituras unilaterais e fechar possibilidades. Ao invés disso, é de natureza da obra literária o convite ao leitor para lugares de silêncio, de dúvida, de instabilidade e de não apreensão por vias explicativas. Organizar possibilidades de leituras e escrita não é petrificar a linguagem. Dessa forma, unindo-se a Edgar Morin e Antonio Candido na afirmação dos efeitos desse processo da linguagem na vida, esta também caótica e misteriosa, Cecília Bajour salienta o valor da escuta como recepção do texto. Em *Ouvir nas entrelinhas*, a autora convoca num primeiro momento atenção especial à reverberação do próprio texto no leitor. Este, por sua vez, consciente de sua prática e de sua condição de eterno aprendiz das ambiguidades e polissemias do texto e da vida (2012, pp. 35-4), constrói-se enquanto sujeito.

No contexto da sala de aula, afirmadas as subjetividades pela apropriação do texto por parte do aluno, deve-se cuidar para que isso não sucumba à confusão e à desordem de ideias. Como já dito, toda leitura compartilhada envolve o risco do embate entre visões de mundo e do desencontro de informações. As nuances da existência se revelam também nas nuances da prática leitora porque implicam também a escuta do outro. Na escola, é então o professor de leitura e apreciação literária quem conduz os rumos a serem tomados. Refiro-me a *leitura e apreciação literária* por entender que ler e apreciar literariamente um texto são práticas distintas, devendo sobretudo esta última ser direcionada especificamente por um profissional devidamente formado para este fim, principalmente nos anos finais do ensino fundamental. Para além da leitura, a apreciação literária está no âmbito de um envolvimento mais efetivo entre texto e leitor (personalidade, ambiente de leitura, corpo, sensações), bem como no domínio de saberes especificamente literários. É ainda de Bajour esta belíssima alegoria de um momento de prática de leitura compartilhada: “como se fosse uma orquestra de improviso na qual o papel do maestro era o de pontuar as entradas dos músicos conforme a melodia que ia se criando no

momento” (*Ibidem*, p. 61). E complementa: “se tudo se reduzisse tão somente à manifestação de sons espontâneos, não haveria música e se correria o risco de cair num ruído ou rumor sem consequências para a construção de saberes” (*Ibidem, idem*). Isso está no âmbito da tolerância, do respeito e da maturidade interpretativa da ação leitora, sendo imprescindível a figura do professor de leitura e apreciação textual de forma responsável, coerente, solidariamente dialógica e argumentativamente bem fundada. Há um grande mar sendo desbravado no ensino de literatura. A embarcação precisa de estrutura e comando saudáveis e bem orientados.

Dessa forma, a apreciação literária é lugar de encontro entre texto e leitor. Isso não significa, entretanto, que esse encontro sempre moverá emoções e trará à tona concepções sobre nossas subjetividades. Há textos que tocam uns e textos que tocam outros. Há textos que tocam muitos e há textos que o fazem a poucos. Não se trata, portanto, de depositar as nossas fichas na crença ilusória de que o texto literário vai chegar a todos igualmente, mas sempre encontraremos leituras que também nos encontrarão. O ponto está em assegurar aos alunos a leitura literária como “espaço de liberdade a partir do qual podem dar sentidos às suas vidas, e encontrar, ou voltar a encontrar, a energia para escapar dos impasses nos quais eles se sentem encurralados” (PETIT, 2013, p. 31).

Ainda sobre o encontro entre texto e leitor, diante de tão expressivos atributos da leitura literária, pensemos no espaço físico reservado a ela: a biblioteca. Nas escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, sua correspondente é a Sala de Leitura. O professor que assume a regência da Sala de Leitura se responsabiliza por, além do mecanismo de empréstimo e devolução de livros, articular atividades e eventos de promoção de leitura. Michèle Petit insiste na importância do acesso a bibliotecas, inclusive fora do espaço escolar. Para ela, esses espaços “dão lugar ao secreto e às escolhas, e são propícios às descobertas singulares” (*Ibidem*, p. 62). Esse processo ocorre por meio de uma relação de afeto que se dá também pela materialidade do livro. Entretanto, com o surgimento das redes sociais e das plataformas digitais, é nítido que a digitalização de textos tomou conta do cotidiano não só escolar, e isso também deve ser levado em conta.

As gerações mais recentes estão cada vez mais afastadas do contato com livros físicos, fazendo com que bibliotecas e espaços destinados a reunir livros assumam quase um caráter museológico, especialmente em comunidades não habituadas à variedade de leituras. Digo isso em relação à variedade de leituras porque noto que a comunidade em torno da minha escola não apresenta hábitos de leituras em geral, mas pela presença forte

de igrejas evangélicas pressuponho que haja recorrência de leitura da Bíblia. Acredito, porém, que, embora adaptações a esses novos modos de acesso a textos devam ocorrer, como a digitalização deles, a dedicação de um local específico para leitura e apreciação textual ainda deve ser indispensável por representar, especialmente na escola, um espaço de democratização, principalmente no que diz respeito ao texto literário. Assim como garantem o refeitório para democratização do alimento, a leitura literária como bem incompressível e de direito do estudante deve motivar sistemas públicos de ensino a prezarem incansavelmente pelo pleno funcionamento da Sala de Leitura e Bibliotecas Escolares. Esses espaços, segundo Michèle Petit, “contribuem para a emancipação daqueles que atravessam suas portas, não apenas porque dão acesso ao saber, mas também porque permitem a apropriação de bens culturais que auxiliam na construção de si mesmo e na abertura para o outro” (*Ibidem*, 107). Ainda que sob formato digital, o que deve ser assegurado, portanto, é esse o local público e acessível destinado à leitura.

Não pretendo colocar a literatura numa espécie de leitura de autoajuda para otimização pessoal. Dotada de caráter artístico, seu escopo está menos para uma panaceia da existência do que para a superação da sobrevivência apática e resignada. A literatura é um convite aos destemidos da própria fragilidade e dos limites da realidade. Partindo da fabulação, a literatura é uma forma de nos inserirmos na vida, no mundo, pelo pensamento, afirmando-nos enquanto sujeitos sem nos entregar ao individualismo. A leitura literária como o que parte do espaço íntimo para o espaço público, como apresenta Michèle Petit, diz respeito a reconhecer particular o que é universal. É compreender que o que distingue o um do outro está ali para compor um todo plural, flexível e adaptável (*Ibidem*, p. 55). A leitura literária cria asas e raízes, de modo que isso tenha resultado direto numa sociedade mais tolerante, madura e solidária. Não se trata de oferecimento de técnicas de um suposto aperfeiçoamento pessoal, trata-se de tomada de consciência.

Como pólo secreto de subjetividade frente ao oceano da linguagem e da existência, Michèle Petit também observa que a leitura literária não pressupõe uma atividade de distração ou alheamento. Nesse sentido, recorro a uma frase machadiana do início do relato de Brás Cubas em suas memórias póstumas, a qual nos empresta uma possibilidade de definição para a literatura: “mais do que passatempo e menos do que apostolado” (ASSIS, 2008, p. 11). A prática da leitura literária não se deve deter na compreensão de uma estratégia para desligar-se da vida, esquecer os problemas e entreter-se. Não é também ferramenta de doutrinação, no sentido catequizador do termo. Voltando

a Petit, ler literatura está na dimensão do se reencontrar, do reconhecer-se, do construir ou reconstruir a si mesmo (*Ibidem*, p. 107). Em síntese,

Ler [literatura] lhe permite descobrir que existe outra coisa, e lhe dá a ideia de que poderá se diferenciar do seu entorno, participar ativamente de seu destino. E tudo graças à abertura do imaginário, graças também ao acesso a uma língua diferente da que serve para a designação imediata ou para o insulto, graças ao descobrimento, essencial, de um uso não imediatamente utilitário da linguagem (*Ibidem*, pp. 108-9).

Por isso, a pesquisadora francesa se vale dos termos “interindividual ou transindividual” (*Ibidem*, p. 146) para se referir à experiência leitora, nos quais *inter-* e *trans-* solicitam constante relação de singularidades. É a partilha do sensível de Jacques Rancière, “que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas” (2005, p. 15) e marca a inserção do sujeito político numa sociedade estruturalmente democrática. Trata-se da arte como estabelecimento de um todo comum que legitima subjetividades e assim abre caminhos para “inserir arte no cenário de cada vida em particular” (*Ibidem*, p. 23). A leitura literária põe em diálogo polos secretos de singularidade entre indivíduos, textos e mundos.

4.2 O dançarino e a sua dança

*Não precisa de destino fixo da terra,
ele que, ao mesmo tempo,
é o dançarino e a sua dança*

Cecília Meireles, “Mar Absoluto”

Esta pesquisa encontra seu pólo secreto de singularidade na tradução, reconstrução e ressignificação pelos vestígios que a leitura literária pode deixar no corpo. É o corpo traduzindo e reconstruindo o sentido do texto.

Veremos mais adiante, na avaliação diagnóstica, que, ao se depararem com um poema, os alunos apresentam grande preocupação em entendê-lo, em extrair dele uma mensagem compreensível, a fim de que se sintam devidamente habilitados a responder corretamente aos exercícios de interpretação textual. Isso porque, para eles, a legitimidade de suas respostas parece estar condicionada às informações evidentes no texto. No entanto, ao serem conduzidos à percepção do poema, isto é, à observação sobre a maneira pela qual o texto os afeta ou não, o medo de errar parece reduzir-se. Veremos que a

autocobrança é minimizada, o corpo relaxa e se deixa dançar embalado pelo texto, visto que, nessa perspectiva, a recepção pode se dar de formas as mais diversas dentro de um mesmo campo de possibilidades.

Tendo o professor como condutor dessa dança, é importante que sua orientação na apreciação literária ocorra mediante o encorajamento ao risco das próprias escolhas e caminhos percorridos na recepção do texto. Direcionando-os à percepção, tanto do texto quanto de si mesmos, a busca é por amenizar essa espécie de assombração acadêmica que os rodeia e acaba gerando neles o medo de dar respostas erradas ou absurdas. Assim, é mais importante que cada um conheça a rota pela qual envereda a sua percepção do poético, considerando possibilidades outras, do que tencione avidamente por respostas corretas. Nesse processo, destacando o aspecto da escuta, Cecilia Bajour propõe que, na prática do ouvir, o professor mediador se desarme do foco na escolarização da leitura, do ponto de vista “obrigatório (no aspecto mais improdutivo da obrigação), chato, repetitivo, avaliável (no sentido sancionador da avaliação, e não na acepção mais edificante do termo)” (2012, p. 86), a fim de promover o que ela chama de “uma via privilegiada para a invenção da educação artística na escola” (*Ibidem*, p. 74).

Para essa educação artística escolar, parto do que defende João Francisco Duarte Júnior no já mencionado *Fundamentos estéticos da educação*, cuja argumentação gira em torno da “educação como um *processo formativo* do humano, como um processo pelo qual se auxilia o homem a desenvolver os sentidos e significados que orientem a sua ação no mundo” (1981, p. 15, grifo do autor). Isso significa que para que a escola obtenha sucesso nessa tarefa, surge a “arte como forma de conhecimento humano” (*Ibidem*, p. 14), por meio do que o autor chama de experiência estética. Essa dimensão estética da educação leva “o educando a criar os sentidos e valores que fundamentem sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia entre o sentir, o pensar e o fazer” (*Ibidem*, p. 16). Duarte Jr. não se refere, entretanto, à Educação Artística como disciplina escolar, no sentido de oferecer parâmetros artísticos ou procurar maneiras de trabalhar conceitos das diversas áreas do conhecimento partindo sempre de uma obra de arte. A experiência estética sobre a qual discorre diz respeito à relevância do caráter estético/artístico no processo de construção do conhecimento do indivíduo e na repercussão desse conhecimento em sua relação com o mundo e consigo mesmo. Isso deve acontecer, de acordo com Duarte Jr., durante a formação escolar e que se dá por meio da simbolização.

Para ele, “Não há conhecimento sem símbolos” (*Ibidem*, p. 13), e o sistema de simbolização só é possível mediante a compreensão do sentimento humano frente à vida e o mundo. Isso significa que na assimilação de novos conceitos estão envolvidos o sentir e o simbolizar, o que acontece por intermédio da linguagem, a qual “fornece o sistema simbólico básico para que o homem se volte sobre suas experiências e as compreenda, atribuindo-lhes significações” (*Ibidem*, pp. 67-8).

No entanto, “a vida vivida não se esgota jamais na vida refletida; os símbolos (a palavra) não podem nunca pretender esgotar a fonte de onde jorram” (*Ibidem*, p. 27). Isto é, as palavras de que dispomos – o que o autor chama de linguagem – não são capazes de apreender, traduzir ou conceituar nossas experiências de vida, ou seja, tudo aquilo que é vivido e sentido ao longo da nossa existência. Sendo assim, o que o autor chama de experiência estética é o que nos permite dar forma a esse sentir, para além dos conceitos que a linguagem puramente racional e rotineira pode alcançar. Ele explica:

Há sempre uma região que permanece fora do alcance do pensamento da linguagem. E esta região é o *sentimento* humano. Por *sentimento*, entenda-se, assim, a apreensão da situação em que nos encontramos, que precede qualquer significação que os símbolos dão. O sentir é anterior ao pensar, e compreende aspectos perceptivos (internos e externos) e aspectos emocionais. [...] O conhecimento do mundo advém, desta forma de um processo onde o *sentir* e o *simbolizar* se articulam e se completam. [...] o conhecimento dos sentimentos e a sua expressão só podem se dar pela utilização de símbolos outros que não os linguísticos [...]. Uma ponte que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos é, então, a *arte*, e a forma de nossa consciência apreendê-los é através da *experiência estética* (*Ibidem*, p. 14, grifo do autor).

Dessa forma, a arte cumpre o papel de externalizar expressivamente o sentimento humano: “a arte não significa, exprime; não diz, mostra” (*Ibidem*, p.76, grifo do autor).

Abro aqui um parêntesis a respeito do que se entende no uso do termo *linguagem*. Defendo que, nesta proposta, seja devidamente colocada a distinção entre língua e linguagem, especialmente no que se refere ao objetivo de cada uma dessas habilidades humanas. A despeito de reconhecer a inegável interrelação entre esses conceitos, deve-se esclarecer, especialmente para os alunos, que a concepção de língua implica sistema que se organiza em mecanismos de fala e escrita com objetivos comunicativos, de interação. Já a linguagem, com sentido mais amplo nesta abordagem, diz respeito aos diversos recursos (imagéticos, sonoros, visuais, etc.) de que dispomos para fins de expressividade, os quais podem envolver comunicação ou não. Embora pontuando comunicação e

expressão como processos diferentes, mas interligados, essa distinção entre língua e linguagem não é estabelecida por Duarte Jr. na obra em questão, na qual o termo *linguagem* é usado de maneira mais generalizante.

Retomando as colocações do autor,

O *significado* possui assim uma dimensão *sentida* (vívda) e uma *simbolizada* (refletida). [...] *ninguém adquire novos conceitos se estes não se referirem às suas experiências de vida*. Novos significados somente serão incorporados à estrutura cognitiva do indivíduo se constituírem simbolizações de experiências já vividas (*Ibidem*, p. 29, grifo do autor).

Ele cita ainda Rubem Alves, voz de grande prestígio em assuntos educacionais no Brasil, para explicar como ocorre esse processo: “Conheço o novo, *dou-lhe um nome*, somente depois de reconhecê-lo por compará-lo com um modelo preexistente em minha mente e que organiza o processo pelo qual estruturo minha experiência” (ALVES, 1979, p. 29, *apud* Duarte Jr., 1981, p. 25). A assimilação de novos conceitos pode então ser representada no seguinte esquema:

SENTIMENTO → EXPERIÊNCIA DE VIDA → SIMBOLIZAÇÃO e SIGNIFICAÇÃO → CONHECIMENTO

Como visto, há uma subdivisão na terceira etapa desse processo. Há a significação discursiva, realizada por meio dos signos, da racionalização linguística, cuja manifestação é a palavra. E há também a simbolização expressiva, que decorre da arte e tem nela o seu principal Símbolo⁸. A arte, portanto, é a manifestação do que é sentido e que representa o caminho para a razão, para a concepção do conhecimento.

Os sentimentos são definidos pelo autor de maneira bastante ampla como “apreensões diretas do nosso ‘estar-no-mundo’” (*Ibidem*, p.77), os quais representam um campo de promessas e ameaças por ainda não estarem submetidos a qualquer conceitualização, é o primeiro passo do nosso relacionamento com o mundo (*Ibidem*, p. 68). O autor coloca também como definição de sentimento a reação sensível a estímulos do mundo exterior. Em resumo, “Todas essas significações, de certa forma, subentendem que sentir é uma maneira de experienciar mais global, mais primitiva, e anterior à

⁸ Para Duarte Jr., “Um símbolo é sempre um determinado sinal, *que se convencionou* para representar um objeto ou um evento *distinto dele próprio*. [...] Em uma obra de arte o seu sentido não é exterior a ela própria. [...] Portanto, ao nos referirmos à arte como um Símbolo, grafaremos sempre a inicial em maiúscula, para diferenciá-la de um símbolo verdadeiro.” (*Ibidem*, p. 76-77)

discursividade da linguagem” (*Ibidem, idem*). Partindo do sentir, a obra de arte configura aquilo que “procura mostrar (concretizar) estas apreensões diretas; de certa maneira, procura revivê-las em nós” (*Ibidem, p.77*). Em suma, o que Duarte Jr. procura demonstrar é que a arte não comunica conceitos, ela é

expressão de sentimentos. É a tentativa de concretizar, numa forma, o mundo dinâmico e inefável dos sentimentos humanos. Na arte são os sentimentos que nos são apresentados, para que possamos contemplá-los, revivê-los e senti-los em sua natureza (*Ibidem, p. 81*).

Na experiência estética, portanto, “A consciência não mais apreende segundo as regras da ‘realidade’ cotidiana, mas abre-se a um relacionamento sem a mediação parcial de sistemas conceituais” (*Ibidem, p. 83*), oferecendo assim o ponto de partida para o acesso à razão, ao conhecimento.

Francisco Duarte Jr. coloca a experiência estética com um modo de atuação da consciência diferente do cotidiano. O autor alude a Martin Buber⁹ para indicar que essa atuação diferenciada da consciência está intrinsecamente ligada a duas possibilidades de relação com o mundo: “EU-ISSO” e “EU-TU” (*Ibidem, pp. 82-3*). A distinção entre “isso” e “tu” não diz respeito, entretanto, ao fato de ser objeto ou pessoa, o que se torna definitivo é o tipo de relação estabelecida entre o indivíduo e o elemento externo a ele. De acordo com a exposição de Duarte Jr., no tipo EU-ISSO a relação se dá de maneira prática. O indivíduo reconhece no outro a condição de objeto e o subordina a si e à sua ação (*Ibidem, p. 83*). Já no modo EU-TU, estabelece-se uma relação de equidade entre o homem e o mundo, formando assim dois “pólos de uma totalidade” (*Ibidem, idem*). Além disso, por não haver subordinação, EU e TU assumem uma condição de presença total, isto é, mundo e indivíduo que se afirmam num só tempo em relação a si mesmos e ao outro (*Ibidem, idem*). Segundo o autor, nisso consiste a experiência estética. Na educação, ele entende que a captação do mundo por vias verbais (do signo, eu diria) é “tomá-lo como objeto (relacionamento EU-ISSO); captá-lo diretamente (na esfera dos sentimentos) é viver a relação primeira, antepredicativa, anterior a qualquer conceituação (relação EU-TU)” (*Ibidem, idem*).

Recorro a essa concepção ainda para esclarecer a distinção que faço neste texto entre leitura e apreciação textual e literária. Do ponto de vista da relação EU-TU,

⁹ BUBER, Martin. *Eu e tu*. Tradução e introdução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

considerando EU o leitor e TU o texto e estando ambos em ocasião de intimidade, nus um para o outro, a leitura é o momento em que o texto se oferece ao leitor, despindo-se, e de algum modo também o fazendo com o outro. Já na apreciação textual e literária é o leitor que despe o texto, tomando-o e oferecendo-se a ele. Por esse motivo, enfatizo que todo professor deve ser um promotor de leitura, mas a apreciação textual e literária deve ser conduzida preferencialmente por profissionais de Língua Portuguesa e Literatura. A figura desse profissional especializado surge para que o perigo de uma violência textual seja minimizado, para que o momento seja de fato de encontro íntimo e harmonioso entre texto e leitor. A formação em Letras do professor deve assegurar ao aluno que o texto seja devidamente apreciado e analisado. Reforço diante disso a necessidade de que haja durante todo o ensino fundamental um olhar especial para o ensino de literatura como experiência estética, despindo o texto e oferecendo-se a ele. Antes dos conteúdos teorizados do ensino médio, é preciso que a literatura seja apresentada e adequadamente fruída em nível escolar em todos os anos dessa etapa da educação básica.

O valor pedagógico da experiência estética como elemento presente ao longo de toda a educação básica diz respeito sobretudo ao aspecto criador e aos efeitos que esse potencial criativo proporciona na produção de conhecimento. Para Duarte Jr.,

todo ato de conhecimento, no fundo, envolve uma certa *criação*, ou certo *re-arranjo* (parcial ou total) de nosso esquema conceitual. Quando aprendemos algo, estamos criando-lhe uma significação, com base em nossas vivências e conceitos (*Ibidem*, p.91, grifo do autor).

Desse modo, dos oito aspectos apontados pelo autor sobre a relevância da estética para a educação, destaco quatro: 1) ela abre-se para a imaginação e assim para a descoberta; 2) permite conhecer nossos sentimentos; 3) nos ajuda a educar esses sentimentos de modo a; 4) administrarmos melhor as nossas ações. Ressalto este último item, de acordo com o qual se no momento da experiência estética a consciência atua de maneira diferente da usual, ao retornar à vida prática, na qual o mundo é “ISSO” e não “TU”, “pode-se pensar naquilo que se experienciou, encontrando agora sentidos e significados conceituais para o experienciado” (*Ibidem*, p. 98). Logo, os conceitos se tornam relevantes na medida em que “O conhecimento humano visa sempre à orientação da ação, para que esta se dê de maneira eficaz” (*Ibidem*, p. 95).

Um trabalho cujo título se apropria do vocábulo *sentido* como substantivo e verbo, simultaneamente, apoia-se, portanto, nos *Fundamentos estéticos da educação*, de João Francisco Duarte Júnior, por acreditar que “pela educação busca-se justamente a

harmonia entre o *sentir*, o *pensar* e o *agir*.” (*Ibidem*, p. 106, grifo do autor). Isso, como afirma o autor, está no âmbito da capacidade crítica e criadora do sujeito e “Significa muito a diferença entre a imposição de valores e sentidos aos quais o educando deva adaptar-se, e o auxiliá-lo a descobrir e criar seus próprios valores e significados” (*Ibidem*, *idem*).

O que se sustenta na teoria explicitada até aqui diz respeito ainda a um ponto central no pensamento de Friedrich Schiller, nome de destaque na filosofia da estética. Em *A educação estética do homem*, o filósofo vê nela a possibilidade de resolução de problemas políticos, pois, para ele, “é pela beleza que se vai à liberdade” (2002, p. 22). Essa liberdade tem a ver com uma autonomia conquistada pelo indivíduo a partir da beleza. Isso porque, segundo o autor, ela une sensação e pensamento, experiência e razão (*Ibidem*, p. 91). Para Schiller, na dialética entre sensível e racional, a beleza representa um estado de consumação da humanidade do sujeito, tornando-o pleno. Em outras palavras, o estado estético da beleza é o momento em que a razão encontra seu lugar no sensível, onde nem um nem outro tem seu lugar de privilégio, mas constituem juntos um todo humano. Assim como demonstra Duarte Jr., Schiller também evidencia a relação entre experiência estética e captação do mundo. Segundo este, quanto mais se estimula a receptividade pela liberdade da experiência sensível, maior o potencial humano para desenvolver concepções a respeito do mundo.

Quando as duas qualidades [sensibilidade e racionalidade] se unificam, o homem conjuga a máxima plenitude de existência à máxima independência e liberdade, abarcando o mundo em lugar de nele perder-se e submetendo a infinita multiplicidade dos fenômenos à unidade de sua razão (*Ibidem*, p. 69).

Interessa notar que Schiller coloca o alcance dessa plenitude na condição de ideal inalcançável, mas sempre perseguido (*Ibidem*, p. 83).

Dito isso, se a finalidade é tornar o professor de apreciação textual e literária um mediador de humanização e democratização, estimulando reações corpóreas a partir da experiência estética da literatura, minha pesquisa encontra respaldo também na proposta de Paul Zumthor, no livro *Performance, recepção, leitura*. Na obra, são estabelecidas relações entre a poesia do texto literário e sua repercussão no corpo. Nesse encontro de corpo e leitura, defende o autor que “é ele que eu sinto reagir, ao contato saboroso dos textos que amo; ele que vibra em mim, uma presença que chega à opressão. O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos” (2018, p. 25). A partir disso, minha

pretensão é de que o encontro com o texto literário na escola tenha efeitos no corpo e que seja dada a essa reação atenção especial, num processo de apreciação do texto e de percepção de si mesmo.

Implicando a performance essa presença e materialidade corpórea, para Zumthor a voz é aspecto fundamental de manifestação. A leitura projetada pela voz parte do corpo e pulsa a sonoridade da palavra poética na recepção do texto: “Considero com efeito a voz, não somente nela mesma, mas (ainda mais) em sua qualidade de emanção do corpo e que, sonoramente, o representa de forma mais plena.” (*Ibidem*, p. 27). A voz então se torna elemento imprescindível na fruição do texto, uma vez que é ela mesma a mediadora entre texto e leitor, poesia e corpo. Em suma, “a leitura do texto poético é escuta de uma voz. O leitor, nessa e por essa escuta, refaz em corpo e em espírito o percurso traçado pela voz do poeta: do silêncio anterior até o objeto que lhe é dado, aqui, sobre a página” (*Ibidem*, p. 80). Na experiência estética de apreciação literária pela performance, dar voz ao texto é tomá-lo, despi-lo e ser com ele “o dançarino e a sua dança” (MEIRELES, 1975, p. 4).

Dessa maneira, a performance também se apresenta para Zumthor como prática diferente da leitura, pois nela estão envolvidos aspectos que ultrapassam o código:

sempre alguma coisa dela transborda, recusa-se a funcionar como signo... e todavia exige interpretação: elementos marginais, que se relacionam à linguagem e raramente codificados (o gesto, a entonação), ou situacionais, que se referem à enunciação (tempo, lugar, cenário). Salvo em casos de ritualização forte, nada disso pode ser considerado signo propriamente dito – no entanto, tudo aí faz sentido (2018, p. 69).

A noção de performance para Paul Zumthor compreende um campo mais amplo, incluindo elementos que, em síntese, correspondem à recepção (*Ibidem*, p 18). De acordo com o autor, ela remete ao “momento decisivo em que todos os elementos cristalizam em uma e para uma percepção sensorial – um engajamento do corpo” (*Ibidem*, pp. 18-9).

Ele ainda estabelece relações entre literatura e teatralidade, levantando o seguinte questionamento: “Toda ‘literatura’ não é fundamentalmente teatro?” (*Ibidem*, p. 19). O próprio autor reconhece na performance um fenômeno heterogêneo não passível de definição geral e simples (*Ibidem*, p. 33), mas me arrisco a sugerir como resposta que o aspecto teatral da performance consiste em uma das etapas de um processo maior que projeto aqui. Como já dito, na apreciação literária o corpo toma o texto, despindo-o, e a partir disso se oferece a ele, chegando à perspectiva teatral. Não se trata, no entanto, de

situações temporalmente demarcadas, mas a performance engloba esses dois aspectos de um mesmo momento: o encontro intimamente sublime entre corpo e texto e texto e corpo.

A substância material humana então toma seu lugar. Estendo-me na citação a seguir porque julgo nela constar de maneira consistente o entendimento do corpo assumido nesta pesquisa:

Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. [...] é ele que eu vivo, possuo e sou, para melhor ou para pior. Conjunto de tecidos e de órgãos, suporte da vida psíquica, sofrendo também as pressões do social, do institucional, do jurídico, os quais, sem dúvida, pervertem nele seu impulso primeiro. Eu me esforço, menos para aprendê-lo do que para escutá-lo, no nível do texto, da percepção cotidiana, ao som dos seus apetites, de suas penas e alegrias: contração dos músculos; tensões e relaxamentos internos, sensações de vazio, de pleno de turgescência, mas também um ardor ou sua queda, o sentimento de uma ameaça ou, ao contrário, de segurança íntima, abertura ou dobra afetiva, opacidade ou transparência, alegria ou pena providas de uma difusa representação de si próprio (*Ibidem*, p. 25).

Nesse encontro textual e corpóreo o leitor está para além da leitura. A “poeticidade” está na inserção de fatores não informativos, externos à leitura como decodificação. A performance adquire *status* de “forma-força [...] não fixa nem estável [...], um dinamismo formalizado” (*Ibidem*, p. 28): movimento, dança.

Se a educação escolar implica compreensão do mundo e de si mesmo, a performance aliada ao ensino marca o conhecimento, modifica-o, mais do que se faz mediadora de transmissão dele (*Ibidem*, p. 31). Isso porque a apreciação do texto literário pelo viés da performance representa conferir ao objeto de materialidade da palavra “o dom de todos os poderes que chamo *eu*” (*Ibidem*, p. 59, grifo do autor). Nesse vínculo instaurado, reafirma-se a presença do corpo e dessa forma recupera-se a consciência do estar no mundo. Este, ainda que existindo fora do corpo, não é para ele inatingível, uma vez que é essencialmente da ordem do sensível: visível, audível, tangível (*Ibidem*, p. 71). A proposta de ensino de literatura pela performance do sensível, que trago já no título deste trabalho, significa não abdicar de reações sensoriais no trabalho de apreciação textual. Paul Zumthor reforça que os sentidos “não são somente as ferramentas de registro, são órgãos de conhecimento” (*Ibidem*, p. 75), pois

todo conhecimento está a serviço do vivo [...]. Por isso, a cadeia epistemológica continua a fazer do vivente um sujeito; ela coloca o sujeito no mundo. Minha leitura poética [como performance do

sensível] me “coloca no mundo”, no sentido mais literal da expressão (*Ibidem, idem*).

Tudo isso possui relação direta com o poder de admiração, na acepção de Georges Snyders, em “A obra-prima como ruptura”. Para ele, a admiração é característica da juventude e isso poderia servir de grande proveito para a escola, em especial a minha escola. Pelos tantos percalços, detalhados mais adiante, ela de certo modo acaba representando exatamente o contrário desse deslumbramento e reproduzindo gerações de alunos indiferentes e até resistentes à vivência escolar. Contudo, o autor prescreve que essa instituição seja o lugar onde “se impõe por tarefa recuperar pelo menos uma parte dessa capacidade de admirar, coloca a admiração como exigência constitutiva” (2005, p. 168).

Devo ainda esclarecer que esse deslumbramento que afinal pretendo provocar não diz respeito prioritariamente a maravilhar-se com a escola, com a literatura ou mesmo com a poesia propriamente dita. Entendo que, especialmente em contextos onde a leitura literária não é um hábito, a tendência é o afastamento contínuo e até a resistência a essa e a quase todas as práticas escolares. Não tenho a pretensão de fazer com que os meus alunos se tornem leitores compulsivos, mas pretendo permiti-los descobrir que a literatura diz respeito sim a eles também. Nessa aventura navegadora, apesar de reconhecer o caráter encantador da imensidão desse mar que é a poesia, ressalto que o foco seja o fascínio da descoberta de si mesmo na apreciação textual. Que meus alunos percebam o que a aventura da navegação poética produz em cada um deles. Que se sensibilizem ao ponto de identificarem como seus próprios corpos reagem à apreciação do texto poético.

Snyders ressalta também que esse sistema de ativação do encantamento não deve ser operado de maneira impositiva, mas orientada. De acordo com sua proposição, o professor pode oferecer esclarecimentos que sirvam para os alunos como mecanismos necessários, a fim de que lhes seja oferecida “a confiança de que são capazes de ter acesso a todas essas coisas” (*Ibidem*, p. 169) que impulsionam a admiração. Importa mencionar ainda um ponto fundamental: que o deslumbramento se dê originalmente na figura do professor, de maneira que seu entusiasmo seja tamanho que contagie e estimule os alunos. Trata-se de uma prática de admiração conquistada, a qual Snyders faz questão de assinalar que “não é um processo fácil de manter” (*Ibidem, idem*).

Neste momento, é necessário lembrar de que é uma professora no exercício de sua função que toma o lugar de fala neste texto. Como ressalta Cecilia Bajour sobre seus

escritos, não assumo aqui a postura da “especialista que, de sua torre de marfim, vem preconizar de forma idealizada os rumos do trabalho a ser desenvolvido com a leitura no dia a dia” (2012, p. 9). Compreendo os muitos obstáculos e transtornos que envolvem a profissão docente, especialmente na rede pública de ensino, e reconheço a impossibilidade de manter entusiasmo constante nesse cenário. Entretanto, acredito na educação básica como espaço de liberdade na medida em que a vivência escolar proporcione ao aluno a oportunidade de pensar a sua escolha profissional pela lente da paixão. Isso significa que, salvo exceções, o professor que escolhe a docência o faz sobretudo por ser a área profissional que inicialmente lhe despertara encanto. Por isso, vislumbro este trabalho também como instrumento encorajador para os profissionais da docência, afirmando a relevância da reprodução constante desse encorajamento mútuo entre os educadores. Considero que como sociedade precisamos de profissionais apaixonados, profissionais que invistam seus anos de atuação profissional fazendo o que gera neles sentimento de realização. Precisamos de professores apaixonados que contribuam na formação de futuros profissionais que também sejam alimentados pela paixão em suas respectivas formações e atividades laborais. Acredito inclusive que é essa postura passional que deve impulsionar professoras e professores à luta pela valorização da profissão e por melhores condições de trabalho neste país.

Já foi apontado no texto introdutório desta dissertação que opto pelo trabalho com textos em verso. Todavia, para além da sugestão de uso da poesia para promover por parte dos alunos o desfrute literário de maneira efetiva, é o trabalho de literatura a partir da performance do sensível e dos subsídios extralinguísticos nela compreendidos que constitui a ótica norteadora desta carta de navegação. Nessa perspectiva, a performance é efetuada de forma que tudo diga: corpo, texto e contexto. E que todas essas vozes integrem juntamente o coro do motivo para a canção de cada instante.

O que aqui se pretende é promover condições favoráveis à experiência, na designação de Jorge Larrosa em *Tremores*. Para o autor, embora a experiência seja algo difícil de ser nomeado, conceituado, teorizado (2019, p. 10), ela está diretamente relacionada à arte, à educação e aos próprios fundamentos da vida (*Ibidem*, p.13). Nesse sentido, a experiência é definida como o que

(nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar

forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto (*Ibidem*, p. 10).

Para ele, experiência é palavra e não conceito, pois “os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real” (*Ibidem*, p. 43), isto é, experiência é abertura, abertura para novas possibilidades, novos olhares, novos espaços de ensino. A partir dela, concebida nesses termos, é possível oferecer aos alunos uma compreensão mais efetiva do que é a arte literária, do que é estudar literatura e (por que não?) do que é perceber a vida, esta que pulsa e inflama.

O entendimento da arte literária vem do fato de ser a literatura a reprodução linguística dos tremores da vida. Estudar literatura é estar em contato com diferentes manifestações por escrito desses tremores, no âmbito particular, coletivo, histórico, humano. É o pulsar da vida transformado em poesia, em canção. Ainda segundo Larrosa, os poetas (e eu diria que os escritores de literatura, em geral) “se aventuram a dizer (em palavras arbitrárias, incontroláveis, atravessadas pela pluralidade) o que veem, o que sentem e o que pensam” (*Ibidem*, p. 164). Dessa maneira, ensinar literatura partindo da experiência do texto representa possibilitar aos alunos a percepção dos tremores que certamente impulsionaram os escritos estudados, de modo a aflorar a percepção e a sensibilidade dos estudantes.

Estudar literatura implica análise e observação vocabular. No entanto, a experiência, quando viva e real, para Larrosa, não está no campo do dizível, o que não significa, porém, que esteja no campo do inexpressível (*Ibidem*, p. 101). Para o autor, ligada à intimidade do indivíduo, a experiência pode não estar sujeita à tradução linguística no sentido comunicativo, mas terá certamente seu lugar na linguagem do ponto de vista expressivo, de modo que o corpo possa também produzir linguagem na recepção do texto. Assim, a partir dessa linguagem — a princípio não informativa, mas sempre expressiva —, abre-se caminho para construções textuais que registram apreciação e possibilitam também produção literária. Isso porque, de acordo com o autor,

o homem é palavra, [...] o homem é enquanto palavra, [...] todo humano tem a ver com palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, [...] o modo de viver próprio desse vivente que é o homem, se dá na palavra e como palavra. [...] Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (*Ibidem*, p. 17).

É nesse sentido que a palavra dos alunos se faz necessária. Importa observar que encorajá-los a experienciar a palavra é não só ler, mas também produzir; não só estar a bordo, mas também navegar. Jorge Larrosa pontua que a palavra *experiência* envolve indissociavelmente travessia e perigo (*Ibidem*, p. 27), ou seja, defrontar-se com a palavra requer coragem. É ainda em *Tremores* que o autor afirma que “Falar (ou escrever) em nome próprio significa abandonar a segurança de qualquer posição enunciativa para se expor na insegurança das próprias palavras, na incerteza dos próprios pensamentos” (*Ibidem*, p. 70). E ainda: “necessitamos de uma língua na qual falar e escutar, ler e escrever seja uma experiência. Singular e singularizadora, plural e pluralizadora, ativa, mas também pessoal, na qual algo nos aconteça” (*Ibidem*, p. 72). Por isso, Jorge Larrosa destaca a necessidade de separar experiência e informação (*Ibidem*, p. 19), considerando que a produção dos alunos requerida nos estudos literários não deve se submeter à ditadura dos elementos meramente informativos.

No âmbito da informação, ela pode se dar na opinião do aluno sobre o texto. Há que se observar, contudo, que “a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência” (*Ibidem*, p. 20). Nesse sentido, nossas aulas de Literatura devem ser momentos não apenas de estudo, mas também de apreciação, não só de análise, mas também de deleite, não só informação, mas também de experiência, sendo também legitimados, por isso, silêncio e inércia como respostas possíveis à apreciação textual. E isso deve estar claro para os alunos, a fim de reduzir a cobrança que esse tipo de atividade escolar em geral suscita.

Ainda que apresentada aqui como proposta pedagógica, promover ocasiões favoráveis à experiência estética na apreciação literária está mais para um princípio do que para uma metodologia específica de ensino de literatura. Como coloca Jorge Larrosa, “não se trata de compreender o que o texto diz e sim de encarar o que o texto pode” (*Ibidem*, p. 128). Isso diz respeito a experiência e não a experimento (*Ibidem*, p. 33-4). É deixar-se afetar, pois “a palavra, felizmente, é mais do que um signo: é uma força viva que se desfaz quando alcança a matéria que há de lhe dar nova forma. A palavra se encarna, seu destino é encarnar-se” (*Ibidem*, p. 113). É palavra encontrando lugar no corpo e produzindo linguagem. Desse modo, não há estratégia metodológica do tipo receita de bolo que promova esse tipo de efeito nas aulas de apreciação literária, é algo que acontece e que não está sob nosso controle a plenitude de sua ocorrência. Ainda segundo Larrosa, “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase

nada nos acontece” (*Ibidem*, p. 18). A sugestão é então de que se criem ambientes e situações potencialmente favoráveis a essa experiência.

4.3 Sentir às portas do sentido

*Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência a vossa!
todo o sentido da vida
principia à vossa porta;*

Cecília Meireles, “Romance LIII ou das palavras aéreas”

No ensino básico, como esclarece Teresa Colomer em *Andar entre livros*, o objetivo da educação literária é colaborar com a formação pessoal. Educação literária neste trabalho é algo distinto de ensino de literatura. A primeira diz respeito aos encontros com textos literários ao longo da vida do indivíduo, desde a sua infância. A segunda se refere a estudos mais específicos de conteúdos da ciência literária. Assim, o ensino de literatura corresponde a uma fase específica da totalidade que constitui a educação literária. Esta se relaciona diretamente com a “confrontação de textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem” (2007, p. 31). É imprescindível então que se mantenha no cotidiano escolar do ensino fundamental, partindo dos anos iniciais e culminando no ensino médio, uma rotina de apreciação literária. Trata-se de uma prática preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, apesar de partirem de olhares um tanto distintos. Os PCNs elegem a literatura como fonte de conhecimento linguístico e de mundo, mas inserem em seus tópicos de resultados esperados um aluno que tenha “Interesse em explorar a dimensão estética da linguagem” (1997, p. 81), ou seja, sugere a relevância de uma dimensão não apenas comunicativa, mas também expressiva, da linguagem. No caso da BNCC, a literatura está menos para conhecimento explorador da linguagem estética do que para fruição dos estudantes. Há no documento o estabelecimento das práticas de linguagem organizadas em campos de atuação distribuídos pelos anos iniciais e finais do ensino fundamental, e o “Campo artístico-literário” aparece tanto nos anos iniciais quanto nos

finais (2017, p. 80). Conforme orientações para o segundo segmento do ensino fundamental, esse campo de atuação requer

possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor (*Ibidem*, p. 134).

Sobre apreciação do texto literário como fruição, é importante considerar o que encontramos em Teresa Colomer (2007) como ler para informar-se e formar-se, aludindo ao que pontuam Anne-Marie Chartier e Jean Hébrad. Diz o trecho:

a nova norma é que deve-se ler ao mesmo tempo para informar-se e para formar-se recorrendo, simultaneamente a aprendizagens didáticas eficazes e à leitura de entretenimento ou prazer, tanto para instruir-se como para distrair-se, instruir-se e distrair-se muito e bem, rápida e lentamente. É na escola onde se inventa claramente este modelo contemporâneo de leitura, pois ela não pode abandonar a leitura de formação, que constitui a base de suas práticas, nem pode rechaçar a leitura da informação que dá crédito aos seus discursos (1994, p. 582, *apud* COLOMER, 2007, p. 41).

Apreciar o texto literário para informar-se é necessário para o conhecimento adquirido sobre o componente curricular Literatura, fazê-lo para formar-se é necessário para a humanização e construção da cidadania do indivíduo. Desse modo, o aluno de 9º ano, portanto conluente do ensino fundamental, precisa estar devidamente esclarecido a respeito do que lhe espera nos estudos literários do ensino médio, bem como adequadamente formado para a etapa da educação básica que requererá dele postura mais consciente e madura do que lhe terá sido solicitado até então.

Nota-se assim que, embora este texto levante a bandeira do potencial afetivo da poesia e da literatura em geral, e deseje a autora dele que seus alunos abracem e se dediquem a isso como a ela ocorreu, não se deve ignorar que se trata de um conteúdo curricular previsto, uma ciência sobre a qual a escola deve oferecer o mínimo de domínio. Teresa Colomer entende que o ensino literário diz respeito a orientar os estudantes, a fim de que saibam lidar com um volume “de obras cada vez mais amplo e complexo. Isso é o que os alunos devem entender que estão fazendo ali e o que se deve avaliar. Não sua

intimidade, seus gostos, seu prazer ou sua liberdade de escolha. Nada disso poder ser, efetivamente, obrigatório” (*Ibidem*, p. 45).

Entretanto, cito novamente a autora espanhola para ressaltar que, mesmo encarada como conteúdo previsto, a compreensão literária nunca será de todo apreendida. Colomer defende a ideia de que “não ‘se chega’ um dia à literatura, mas que se desfruta e se aprende sempre no presente” (*Ibidem*, p. 63). Se a literatura é canção de instantes, isto é, manifestação linguística das diversas maneiras de se perceber a realidade, ela certamente não pode ser entendida como conhecimento totalmente sujeito aos limites da sistematização. Retorno a Jorge Larrosa para pontuar que “o real é infinito, sobretudo dinâmico, caótico e fragmentado, e sempre inunda qualquer pretensão de linguagem em abarcá-lo, unificá-lo, fixá-lo, simplificá-lo, compreendê-lo e ordená-lo” (2019, p. 89). O elemento teórico dos estudos literários como ferramenta de apreciação textual é necessário e não deve simplesmente ser abandonado, ele só não deve ser um fim em si mesmo. Em vez disso, deve contribuir para a vivência de maneira mais plena da experiência literária (COLOMER, 2007, p. 38). Sendo assim, como disciplina que é a um só tempo arte e ciência, o professor de Literatura deve apresentá-la como tal: fruição e conhecimento.

Em suma, *experiência* é palavra de destaque nesta embarcação de tripulantes formandos do ensino fundamental. Ainda respaldada em Larrosa, acredito que

o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa (2019, p. 48).

Ativar sensibilidades na formação do indivíduo é, portanto, sentir frente às portas do sentido da vida, é encontrar sentidos, ciências, experiências por vias sensórias das palavras. “Sentidos”, “ciências”, “experiências”, substantivos estes empregados no plural porque assim também é esta vida que só se sabe passageira e diversa. Isso corrobora ainda a ideia de uma educação que não somente prepara para a vida, mas que é a própria vida: individual e coletiva, histórica e atemporal, complexa, misteriosa e assustadoramente encantadora. Dessa maneira, o ensino de literatura desemboca em caminhos muito variados, “A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo” (COLOMER, 2007, p. 68).

5 MOTIVO CECÍLIA

sou poeta.

Cecília Meireles, “Motivo”

Qualquer iniciativa passível de ser comparada a uma navegação deve envolver cautelosa seleção dos elementos que farão parte da ação. Ciente disso, elegi Cecília Meireles como peça fundamental desta viagem, uma vez que, além de ser nome de destaque da literatura brasileira, sua poesia traz elementos que abrem caminhos promissores para a apreciação literária por meio das sensações.

Em texto publicado na edição 169 do jornal *Rascunho*, o professor e crítico literário Marcos Pasche se refere à *poeta* carioca como “um nome tão conhecido quanto ignorado” de nossa literatura¹⁰, o que faz com que sua frequente aparição em materiais didáticos não signifique necessariamente exaustão do trabalho com a sua obra. O termo “ignorado”, nessa perspectiva, diz respeito a não ser dada devida atenção à atuação da autora em âmbitos que não sejam o literário, como na educação e na crítica literária. Cecília Meireles é considerada escritora clássica da literatura brasileira do século XX, e trazer seus textos (especialmente o poema “Motivo”) para apreciação em sala de aula pode parecer sinônimo de conservação de uma didática já desgastada e que não vem apresentando eficiência no ensino de literatura nos últimos anos. No entanto, longe de querer desqualificar a literatura produzida e publicada atualmente e o significativo número de leitores interessados nessa literatura, insisto em priorizar o clássico, cuja denominação não se distingue por data, mas consiste em consolidação.

Em “Por que ler os clássicos?”, Italo Calvino define clássico como o que ocupa “lugar próprio numa continuidade cultural” (1993, p. 14). Sendo assim, se é também de atribuição escolar a tarefa de formação do indivíduo em sua cultura, apresentar o cânone não me parece uma ação que por si só prejudicaria o processo formador do sujeito. Em lugar de agarrar-se ou ao clássico ou ao contemporâneo, o que deve ser postura do professor é a constante revisão da própria prática, de modo que não caia na armadilha da mera reprodução de conteúdos e acúmulo de informações.

¹⁰ Disponível em <http://rascunho.com.br/nem-isto-nem-aquilo-poeta/>.

A par disso, um ponto que deve ser levado em conta é a apreciação de textos clássicos de maneira direta aos originais, evitando intervenções interpretativas de terceiros, inclusive do professor. Calvino pondera:

nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais (...). A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele (*Ibidem*, p. 12).

Prevendo então que a *poeta* certamente figurará nos estudos de Literatura do ensino médio, a escolha por Cecília Meireles se dá principalmente para permitir que os alunos tenham contato direto com textos da autora para além de como ela é apresentada nos conteúdos a seu respeito, a fim de evitar o risco sobre o qual alerta Calvino. Na perspectiva dessa dissertação, aprecia-se a arte para depois estudá-la. Aprecia-se a arte para depois teorizar sobre o artista. Ademais, e de maneira mais geral, reverbero o que também defende Calvino sobre a leitura dos clássicos: “ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos” (*Ibidem*, p. 16).

Cecília Bajour problematiza a canonização vazia e superficial:

É comum que se situem os clássicos nesse cume olímpico. Muitas vezes, basta lê-los ou colocá-los à disposição para perceber que esses cumes estão bem próximos do leitor, caso nos esqueçamos dos deveres canônicos. Entre esses deveres, por exemplo, está o de prestar culto a títulos dos quais por vezes só conhecemos a casca, sem nunca termos fincado os dentes na polpa (2012, p. 96).

E sugere um modo de apreciação desses textos de maneira responsável e eficiente:

Uma forma possível de desarmar essa ideia de cânone, concebido a distância, como algo totalitário, sagrado, surdo e autorreferencial, que consagra os textos e define sua circulação é pensar em um cânone que escute, que se ofereça ao diálogo, que se abra para a cultura que corre fora das instituições e que não se reduza a seus ditames. Um cânone que, ao partir de instituições que questionam a ideia de “modelo a seguir”, ajuda a incomodar e abrir os olhos para destronar leituras cristalizadas. Um cânone permeável à cultura do passado e ao mesmo tempo às múltiplas culturas do mundo atual (*Ibidem*, pp. 96-7).

Ainda sobre essa dualidade entre clássico e moderno, antigo e atual, surge a tendência do trabalho com textos de autores menos conhecidos e mais contemporâneos, relegando autores consagrados, na tentativa de aproximar os alunos da obra, do autor, do vocabulário ou mesmo do tema. Isso porque, de modo geral, a tradição do ensino de literatura no Brasil projeta nos materiais didáticos e exames diagnósticos uma historiografia que prestigia determinados nomes de maneira aparentemente inalterável. O que justificaria esses conteúdos seria o fato de, além de serem escritores culturalmente consagrados, são também previstos tradicionalmente no conteúdo programático da disciplina Literatura do ensino médio, cabendo ao ensino fundamental a apresentação desses artistas como contribuição inicial na formação literária dos alunos. Conseqüentemente, é como se em certa medida esses escritores ocupassem uma espécie de Olimpo literário – para usar a referência de Cecília Bajor – dotado de uma quantidade restrita de tronos insubstituivelmente já ocupados pelos autores consagrados.

Sobretudo no ensino fundamental, a crítica que surge é a de que muitas dessas obras, por datarem de séculos passados, apresentam vocabulário antigo e linguagem a princípio distante do contexto dos alunos. Além disso, trata-se de muitos nomes consagrados ao longo da nossa história literária, dificultando reconhecimento de artistas contemporâneos e/ou obras da cultura popular juvenil nesse cenário. A dualidade estaria estabelecida na medida em que autores e obras clássicas seriam substituídos por escritores e títulos contemporâneos, estes em oposição àqueles, configurando a atualização de um ensino de literatura que hoje se mostra retrógrado. Desse ponto de vista, o ensino de literatura deveria partir então de material mais adequado ao gosto e ao contexto dos alunos, para que os textos sejam bem recebidos por eles e assim os estudos literários lhes despertem prazer e interesse.

O que também entra em jogo nesse panorama polêmico é a militância pela inserção na educação básica de temas que envolvam a representatividade de minorias historicamente atacadas verbal, física e simbolicamente, como negros, mulheres, indígenas e a comunidade LGBTQIA+. São temas possivelmente encontrados em obras clássicas, mas que talvez não representem o caráter militante requerido nos nossos dias, tendo em vista a urgência do combate ao conservadorismo criminoso no qual jaz a sociedade brasileira dos últimos anos. Nesse sentido, grandes nomes da literatura que não contemplam esse ativismo deveriam ceder lugar ao que, nessa perspectiva, realmente importa na formação do aluno: a noção de justiça social e igualdade de direitos.

Considero que o ensino de literatura no ensino médio sob o viés historiográfico de fato não vem se mostrando eficiente e por isso julgo a discussão como de alta relevância. Trago então algumas reflexões levantadas por um dos principais teóricos dos estudos culturais. Homi K. Bhabha, em *O local da cultura*, questiona:

Será preciso sempre polarizar para polemizar? Estaremos presos a uma política de combate onde a representação dos antagonismos sociais e contradições históricas não podem tomar outra forma senão a do binarismo teoria versus política? (...) Será que nossa única saída de tal dualismo é a adoção de uma oposicionalidade implacável ou a invenção de um contramito originário da pureza radical? Deverá o projeto de nossa estética liberacionista ser para sempre parte de uma visão utópica totalizante do Ser e da História que tenta transcender as contradições e ambivalências que constituem a própria estrutura da subjetividade humana e seus sistemas de representação cultural? (2013, p. 48).

Inicialmente, parto dessas “contradições e ambivalências que constituem a própria estrutura da subjetividade humana” para defender a legitimação também de textos e autores clássicos nas aulas de apreciação literária no ensino fundamental, ainda que no atual contexto social brasileiro. Se a literatura de fato favorece a compreensão de quem somos, de como recebemos estímulos externos e de que maneira devolvemos isso, em toda complexidade que envolve, escritos de séculos passados que estimulam essa reflexão continuam sendo bem-vindos, pois a complexidade humana não está restrita ao contexto atual, tampouco ao plano individual. Buscarei evidenciar mais adiante que o poema “Motivo”, por exemplo, publicado em 1939, sintetiza aspecto fundamental da literatura como canção do instante, seja ele real ou imaginário, individual ou coletivo, arcaico ou contemporâneo. Dessa forma, a arte literária se oferece sim a tempos e temas específicos, mas não se colocada como cativa deles.

Bhabha defende um hibridismo que não implica a ingenuidade e a hipocrisia da pureza social e não fecha os olhos para a diversidade e as contrariedades. O autor não apela para a inserção de todas e todos numa vontade coletiva de totalidade humana. Sua teoria utiliza o termo “negociação” para “chamar a atenção para a estrutura de *iteração* que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência” (*Ibidem*, p. 57, grifo do autor). É a busca por essa negociação que permite dar voz à luta pelo protagonismo das minorias na nossa formação escolar e cultural. Ela oferece espaço à apreciação de obras e autores mais recentes, sendo capaz, ao mesmo tempo, de

reconhecer também a relevância e pertinência dos textos clássicos. Essa noção de alteridade para além da diversidade é chamada por Bhabha de “inscrição e articulação do hibridismo da cultura”, e, segundo ele,

Para esse fim deveríamos lembrar que é o ‘inter’ – o fio cortante da tradução e da negociação, o *entre-lugar* – que carrega o fardo do significado da cultura. (...) E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos (*Ibidem*, p. 76).

Ademais, vimos até aqui que a literatura está diretamente relacionada à democracia, portanto, à política. Homi K. Bhabha afirma que

Um saber só se pode se tornar político através de um processo agnóstico: dissenso, alteridade e outridade são as condições discursivas para a circulação e o reconhecimento de um sujeito politizado e uma “verdade” pública (*Ibidem*, p. 53).

Nesse sentido, relegar as consagradas produções literárias em nome de publicações recentes que tenham por objetivo agradar o aluno e/ou politizá-lo apenas sobre um aspecto específico da História pode significar poupá-lo de um passado intimamente ligado ao que se vive, pensa e produz hoje. Nas palavras de Cecília Meireles, “O passado não é assim tão passado porque dele nasce o presente com que se faz o futuro”¹¹. Vale lembrar ainda que quem está inserido num ambiente cultural familiar e/ou goza de privilégios que permitem acesso a bens culturais desde a infância acaba tendo conhecimento das produções artísticas em geral, do clássico ao contemporâneo. E, no mecanismo que rege a sociedade atual, essas pessoas acabam tendo melhores oportunidades de inserção social. Cabe então de maneira especial à escola pública oferecer conhecimento artístico amplo, a fim de reduzir essa disparidade de formação cultural entre diferentes grupos sociais.

Vejamos que, ainda que a produção literária ceciliana não integre a categoria de literatura contemporânea nem militante, a análise de sua biografia revela uma mulher de aguerrida luta política. De fato, não estamos diante de uma autora de escrita propriamente feminina, porém, Cecília Meireles protagonizou importantes ocasiões de consolidação do espaço da mulher na sociedade brasileira de sua época. Entre outras contribuições,

¹¹MEIRELES, Cecília. *Crônicas de educação, volume 4*. Organização Leodegário A. de Azevedo Filho. São Paulo: Global, 2017. p. 247.

perseguia o devido reconhecimento do trabalho feminino no Brasil. Diz a autora em texto publicado no periódico *O Observador Econômico e Financeiro*, em 1939:

Tem-se dito que o Brasil é um deserto de homens e ideias... Talvez não seja um deserto de mulheres. E enquanto houver mulheres capazes de lutar sozinhas, e mulheres capazes de prestar colaboração tão eficiente, há esperança de que as lutas sejam ganhas, e os trabalhos cheguem ao fim, com o maior êxito (p. 107).

Numa perspectiva mais poética, o trecho a seguir apresenta o feminismo que Cecília defendia:

Um feminismo que não tem fronteiras. Que não imita esse exclusivismo masculino que justamente vem combatendo. Um feminismo em que as mulheres sejam capazes de querer ser maiores do que os homens não pela conquista de meia dúzia de direitos, fácilimos de conseguir, que há muito, mesmo, perderam o caráter de qualquer novidade, mas pela capacidade de serem mais amplas na sua concepção da vida. Pelo seu poder de se sentirem senhoras da criação, como a própria natureza as fez, concedendo-lhes o dom da maternidade.

Não quero, decerto, fazer a apologia do idealismo da mãe de família. Não. Mas quero frisar o valor da palavra maternidade quando se refere não apenas aos filhos do próprio ventre, mas a todos os filhos que existem na Terra, aos filhos de todas as mulheres, aos filhos de toda a vida, aos filhos de toda a criação, à riqueza infinita de se sentir protegendo tudo quanto palpita, tudo quanto é, foi, quanto está para ser e até quanto nunca será...” (2017, vol. 1, pp. 72-73).

Em entrevista à *Revista Pesquisa*, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), a professora e pesquisadora Jacicarla Souza da Silva afirma: “Ninguém nega que a poesia de Meireles é de fato muito lírica, mas sua obra poética não se resume a isso e, a meu ver, sua visão literária e de mundo permanece muito atual.”¹². É dessa maneira que, além da mulher, *poeta* e feminista, destaco também a Cecília Meireles educadora, e, para isso, trago alguns trechos das suas *Crônicas de educação*, publicadas originalmente de 1930 a 1933, no *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro.

Em 1964, meses antes de morrer, Cecília afirma em sua última entrevista, concedida ao jornalista Pedro Bloch¹³, que tinha o terrível vício de gostar de gente. Esse “amor pela criatura humana, em profundidade” corrobora o fundamento humanizador da

¹² Disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/muito-alem-da-poesia/>.

¹³ Disponível em <https://www.revistabula.com/496-a-ultima-entrevista-de-cecilia-meireles/>.

educação que aqui defendo. Nas palavras de Leodegário A. de Azevedo Filho, organizador da coleção *Crônicas de educação* (2017), eis uma

professora em campo de luta, defendendo valentemente as suas ideias – melhor seria dizer os seus ideais de educação – sempre com muita dignidade e reflexão crítica. Divergiu de grandes políticos e teóricos da época, pondo na defesa de suas posições todo o potencial de sua inteligente argumentação e da sua fina sensibilidade (*Ibidem*, vol. 1, p. 17).

Frente à demanda humanizadora do ensino, resalto a “fina sensibilidade” cecilianiana, mencionada por Leodegário, como potencial inspiração. Na crônica “A extensão da nossa liberdade”, Cecília Meireles revela o olhar atentamente sensível que detecta a ilusão presente naquele Brasil da década de 1930 (bem como no Brasil atual) da falsa sensação de liberdade.

Temos medo de tudo... Dependemos de tudo... De todos... Ameaçamos com situações, preconceitos, inconvenientes, desarmonias... E dizemos que somos livres... Que os cativos caíam... Que a liberdade é um sol aberto sobre o mundo... Dizemo-lo, assim amarrados a coisas mesquinhas, e amarrando, igualmente, com tradição dos preconceitos, das mentiras convencionais, das invencionices de partido e casta, aqueles que passam em redor de nós... Este mal de escravidão é, na verdade, hereditário... Veio até nós e irá de nós para diante. Irá, se não tivermos um gesto decisivo de audácia, se não tivermos o arrojo supremo de alterar todo o estabelecido, para que o homem do futuro esteja liberto, realmente, como nós quereríamos estar. A liberdade é um clamor do espírito (2017, vol. 1, p. 28).

E, para que de fato se usufrua da liberdade em essência, a professora Cecília, em “O Ministério de Trabalho e a educação”, está ciente de que

O educador sabe que, pelo seu esforço contínuo, pelas providências de ordem técnica de que pode lançar mão, será capaz de ir atuando lenta mas profundamente na alteração dos cenários e das coisas humanas (*Ibidem*, vol. 3, p. 16).

O trecho a seguir, da crônica “Em propósito da escola pública”, confirma os princípios que orientam este trabalho, que se debruça especialmente sobre uma educação pública que estimule e assegure subjetividades.

Ao invés da escola imóvel, obrigando os alunos de diferentes capacidades a se igualarem dentro de um programa para a sistemática

nivelação do exame, o que se deseja é a escola que oferece a cada um o máximo desenvolvimento das suas aptidões. (...) não é baseada em preceitos apriorísticos: ela se empenha na apresentação de constantes oportunidades para que os alunos se encontrem a si mesmos e conquistem, na proporção requerida pela própria personalidade, os elementos de que necessitam para a formação de sua vida, e que lhes são oferecidos cuidadosamente pelo ambiente escolar. (*Ibidem*, p. 170).

Desse fragmento, destaco o termo “ambiente”, “Um ambiente rico de tudo quanto possa carecer uma personalidade em crescimento” (*Ibidem, idem*). Nesta proposta de ensino de literatura, a experiência estética da performance do sensível, do despertar de sensibilidades, está diretamente relacionada à ambientação do momento de apreciação literária. Escola é ambiente e é nesse ponto que voltamos à performance receptiva de Paul Zumthor, à *experiência* de Jorge Larrosa e à educação estética de Duarte Jr.. Escola é o que se ouve, o que se vê, o que se toca, o que se experiencia na dinâmica de interação entre texto, leitor e mundo por meio do corpo, este que, para além de ferramenta de registro, é formado de órgãos de conhecimento (ZUMTHOR, 2018, p. 75). É o contexto de relação com o mundo entendido como “TU”, não como “ISSO”.

Cito, por fim, trecho da crônica “Educação nacional”, que já prenuncia essa demanda do sentido e do sentir no contexto escolar:

Todos os dias se repete que a criança é o futuro cidadão, e que a escola é o vestíbulo da vida. Mas, não é bastante dizê-lo. Faz-se mister senti-lo profundamente, e, integrando esse sentir na própria personalidade, agir todos os dias no sentido de dar uma realidade positiva a essas convicções subjetivas (2017, vol. 1, p. 123).

Por isso, escolho para esta embarcação a Cecília Meireles *poeta*: artista sensível, professora militante, humana. Refiro-me a *poeta* também como termo que abrange essas outras características porque para sê-lo é preciso criação artística, palavra corajosa e sensibilidade humana.

Defendo ainda a literatura de Cecília Meireles como intemporal, universal, acessível e desbravável, pela qual conservo altíssima admiração e explico por quê. Sua intemporalidade e universalidade dizem respeito à exploração de temas trazidos à tona em diferentes épocas da História, como a morte e Deus: questionamentos dos campos da filosofia e da religião que, embora altamente explorados, representam fontes inesgotáveis de escrita. Essa virtude pluralista da lírica cecilianiana é evidenciada em *Pensamento e “lirismo puro” na Poesia de Cecília Meireles*. Na obra, a pesquisadora Leila Vilas Boas

Gouvêa destaca também a importante contribuição crítica de Otto Maria Carpeaux, para quem a produção poética cecilianiana é de “perfeição intemporal”, considerando Cecília Meireles “o poeta clássico do modernismo” (CARPEAUX, 1960, pp. 203-8 *apud* GOUVÊA, 2008, p. 19). De modo geral, nas palavras de Gouvêa, “A poeta com frequência canta ou reflete de um lugar que não é público nem privado, nem rural nem urbano, nem burguês nem proletário, que é, antes, ideal ou imaginário” (2008, p. 67). A intemporalidade e inespacialidade cecilianas conferem então à poeta a proficiência de quem conta com publicações para público adulto e infanto-juvenil, em verso e em prosa, e sobre temas intemporais (como a brevidade da vida) e pontuados na História (como a Inconfidência Mineira).

Somo a esses os adjetivos *acessível* e *desbravável*. O primeiro faz referência à vasta disponibilidade de textos de autoria de e sobre Cecília Meireles em formato físico e digital, de publicações antigas e recentes, incluindo livros didáticos e paradidáticos em programas de ensino. Encontramos nela uma literatura desbravável por suas virtudes poéticas, humanas e políticas, portadora de uma biografia que revela vida e obra pautadas na educação como tarefa humanizadora.

Ademais, conforme os objetivos sensíveis e sensitivos da proposta de apreciação literária que aqui apresento, há que se destacar ainda o que registra Mário de Andrade sobre a *poeta* na ocasião da premiação de *Viagem* (1939): “Ninguém entre nós pra captar assim momentos de sensibilidade, quase livres, de rápida fixação consciente” (2012, paginação irregular). Como afirma Darcy Damasceno, Cecília

vê no espetáculo do mundo algo digno de contemplação - de amor, portanto. Inventariar as coisas, descrevê-las, nomeá-las, realçar-lhes as linhas, a cor, distingui-las em gamas olfativas, auditivas, tácteis, saber-lhes o gosto específico, eis a tarefa para a qual adentra e afina os sentidos, penhorando ao real sua fidelidade. Esta, por sua vez, solicita o testemunho amoroso, já que o mundo é aprazível aos sentidos; a melhor maneira de testemunhá-la é fazer do mundo matéria de puro canto, apreendendo-o em sua inexorável mutação e eternizando a beleza precívvel que o ilumina e se consome (1967, p. 22).

Em artigo recente, publicado pelo jornal *O Globo*¹⁴, o professor e poeta Antonio Carlos Secchin também pontua a diversidade de elementos sensoriais explorados pela autora: “Poesia em trânsito, na perseguição das coisas que ainda não têm nome. Poetisa pelos

¹⁴ Disponível em <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/artigo-fantasmaclandestinos-de-celilia-meireles-23756257>.

caminhos de terra, pelas asas do ar (...). Poetisa pela trilha das águas, Cecília, a incansável navegante, com sua vaga música em perpétua viagem pelo mar absoluto” (2019).

Essas colocações permitem observar como a lírica cecilianiana explora os sentidos. Em “Mar absoluto”, por exemplo, encontramos o inventário da experiência com o mar em sua gama tátil (“E multidões passadas me empurravam/ como a barco esquecido”), auditiva (“E assim como água fala-me./ Atira-me búzios, como lembrança de sua voz”) e também visível (“E este mar visível levanta para mim/ uma face espantosa”). Esse abarcamento das funções do corpo pelos sentidos, somado a outras funções, como a do canto, em “Motivo” (“Eu canto porque o instante existe”), leva-nos a Cecília Meireles como uma das grandes vozes da nossa literatura que evocam em sua produção poética imagens, cores, sons, aromas, luzes e sombras.

Dessa forma, Cecília Meireles não configura pura e simplesmente um nome de prestígio na nossa literatura. Antes, a sensibilidade de sua poesia se apresenta como raízes fecundas que podem penetrar superfícies existenciais adormecidas ou até mesmo já petrificadas. Na perspectiva escolar, a poesia cecilianiana pode constituir ferramenta pedagógica altamente favorável ao trabalho do professor que se pretende mediador de performances e reações do corpo evocadas no encontro do aluno com a poesia.

Além disso, estudiosos como Darcy Damasceno indicam na lírica de Cecília Meireles aspectos que aproximam a poeta de autores do Simbolismo. Para Damasceno, “O estudo acurado de *Nunca mais... e Poemas dos Poemas e Baladas para El-Rei* evidenciaria, não obstante, uma natureza artística muito afinada, ainda, com a poesia simbolista, embora se pressagiasse naqueles versos um novo estilo poético” (1967, p. 13). Sendo assim, se de fato “Não há conhecimento sem símbolos” (DUARTE Jr., 1981, p. 13), como artista dos símbolos, da reconfiguração dos elementos presentes no mundo e da transcendência artística por meio da simbolização, Cecília Meireles e seus poemas representam material de grande produtividade neste tipo de proposta. Na argumentação de Duarte Jr. sobre o ofício do artista, ele alega que “Sua capacidade expressiva reside justamente em sua sensibilidade para captar os meandros dos sentimentos *da comunidade humana* e exprimi-los em formas Simbólicas” (1981, p. 78, grifo do autor). Darcy Damasceno então descreve o enredo de captação e simbolização dos sentimentos da comunidade humana em Cecília Meireles:

Da finura dos elementos de apreensão cecilianos lhe advém a capacidade de perscrutar singularmente o mundo físico, captando-lhe o

rasgo imperceptível, a qualidade oculta, como também a faculdade de convulsionar a lógica discursiva, renomear os seres, transmutar-lhes atributos, confundi-los todos e, do caos, dar ordem ao novo mundo, onde as coisas renascem sob o signo do artífice: liquefaz-se a cor, sonoriza-se a luz, tangencia-se o aroma e o ar se encrespa (1967, p. 26).

Em síntese, somada à aguçada sensibilidade e habilidade de captação de sentidos e *sentires*, está a força da mulher, professora e cronista que “escreve todos os dias uma coluna de jornal com a mania de ver se conserta o mundo ou, pelo menos, transmite aos seus leitores coragem de o consertarem” (MEIRELES, 2017, vol. 1, p. 189). Aquela que deseja “Acordar a criatura humana dessa espécie de sonambulismo em que tantos se deixam arrastar. Mostrar-lhe a vida em profundidade. Sem pretensão filosófica ou de salvação – mas por uma contemplação poética, afetuosa e participante” (*Ibidem*, 1958, p. LXXII *apud* GOUVÊA, 2008, p. 217).

6 CORPO: REINO DE METAMORFOSE

*Tem um reino de metamorfose, para experiência:
seu corpo é o seu próprio jogo,
e sua eternidade lúdica
não apenas gratuita: mas perfeita.*

Cecília Meireles, “Mar absoluto”

Nos últimos anos, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) tem promovido cursos voltados à apreciação literária a partir do corpo, por meio da poesia falada, do teatro e do *slam*. Dentre esses projetos, destaco três dos quais já participei: Poesia Encena, A Poesia Falada e Projeto *Slam*.

Poesia Encena (anexo A), oficina da qual participei em 2017, é fruto da parceria da Gerência de Leitura e Audiovisual da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro com a atriz e arte-educadora Beth Araújo. A proposta gira em torno de promover a sensibilização de professores e bibliotecários da rede, especialmente atuantes em Salas de Leitura e Bibliotecas Escolares, como modo de envolvê-los nos diversos processos lúdicos e poéticos possíveis em ambiente escolar. Por meio de técnicas teatrais, somando expressão cênica, figurino, trilha sonora e cenário, objetiva-se melhorar o trabalho com poemas em sala de aula ao adaptá-los aos conceitos do teatro. A metodologia da oficina é estruturada em três etapas: panorama teórico sobre o poema como movimento artístico; reflexão de possíveis adaptações do trabalho com poemas na escola; e exercícios práticos a partir dessas reflexões. Nessa oficina, encontrava-se poesia em tudo e em todos, em pessoas e em objetos, em textos e em movimentos.

Beth Araújo, atuante com essa oficina de formação continuada desde 2013, também busca integrar as escolas municipais do Rio de Janeiro à produção artística e poética da cidade. Assim, surge em 2016 a Cia. de Teatro Poesia Encena, com a apresentação de *Colar de Cora, Colares de Coralina*. Ainda como produto dessa integração, inicia-se a parceria do projeto com a cordelista e membro da Academia Brasileira de Literatura de Cordel Rosário Pinto, e dessa ação conjunta nasce, entre 2017 e 2018, o espetáculo *Mulheres no cordel*, do qual também tive a honra de participar¹⁵ juntamente com outras professoras da Rede (anexo A). Tanto o elenco como a performance do espetáculo são resultado da oficina Poesia Encena.

¹⁵ Disponível em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14598-cordel-na-cena-da-rede-municipal>.

Reconhecido hoje como patrimônio cultural e imaterial brasileiro, o cordel protagonizou o espetáculo como forma de propagação, valorização e aprendizado desse gênero da nossa literatura. A narrativa apresenta história e produção literária de autoras de cordel, dentre as quais está Rosário Pinto, a cordelista maranhense vinculada ao projeto na elaboração do texto e composição do elenco. O espetáculo também contou com apoio do Centro Cultural Laurinda Santos Lobo, local onde ocorreram os ensaios e as duas apresentações durante o ano de 2018.

Em 2019, participei da formação continuada A Poesia Falada (anexo B), ministrada pela professora Aline Scalercio e oferecida pelo NAE (Núcleo de Aprendizagem Estratégica) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Esse setor é responsável por desenvolver meios que favoreçam a aprendizagem dos estudantes da rede, tendo em vista o grande número de alunas e alunos com dificuldades nesse processo. Dessa maneira, a proposta do curso é a apropriação da poesia falada como ferramenta de aprendizagem.

A definição do curso, proposta no material disponibilizado, elenca os seguintes pontos da poesia falada: tem ligação direta com o ensino; o foco é a língua portuguesa, de maneira abrangente; impulsiona habilidades vinculadas às outras disciplinas; tem a palavra como principal ferramenta; é fundamental no processo de aprendizagem; e permite o desenvolvimento integral do indivíduo. Por meio da divulgação de alguns estudos sobre efeitos neurológicos da leitura poética, a formação procura evidenciar que a poesia estimula a memória, tem efeito tranquilizador, desenvolve percepção sensorial, senso estético, competência leitora, capacidade linguística, sensibilidade e compreensão de si própria e do mundo.

Além de apresentadas de maneira expositiva, durante o curso as atividades são todas exemplificadas na própria turma, com os professores de rede que participam da formação, para demonstração prática da proposta. E, com vistas à reprodução desse projeto nas escolas, ao longo dos encontros são apresentados os detalhes de cada etapa para sua realização. Sugere-se como atividade introdutória relaxamento (com exercícios de respiração, relaxamento muscular progressivo, concentração de pensamentos, exercícios de visualização, músicas), dinâmicas/brincadeiras (trava-línguas e desafio da música secreta, por exemplo) e/ou rodas de conversa (sobre assunto de interesse comum ou com entrevistas em dupla, por exemplo). Em seguida, passa-se à exibição de vídeo, podendo ser de demonstrações de trabalhos com poesia falada, de poetas falando poesia, de conteúdo sobre a força da palavra ou mesmo de clipes de música. Propõe-se então a

exemplificação da poesia falada, com o próprio professor articulador fazendo a leitura dos poemas a serem trabalhados na oficina. A partir disso, inicia-se a escolha individual do poema que será falado. Essa escolha é feita considerando os seguintes passos: seleção do(s) tema(s) de interesse da turma, objetivo(s) dessa seleção e, então, sugestão de poemas de acordo com esses critérios.

Inicia-se então o período de memorização do texto por meio de técnicas como: transcrição do poema, representação em desenho, brincadeira “Batata quente” com nome do autor ou trecho do poema, dramatização ou musicalização do texto, gravação do poema em áudio para criar o hábito de ouvi-lo na própria voz, entre outras. Com o texto memorizado, passa-se aos processos de ensaio, podendo ser em grupos, duplas ou individuais. Nessa etapa, trabalha-se de maneira mais específica a oratória, com desenvolvimento das seguintes habilidades: entonação, postura, imagem, emoção, persuasão, articulação, conquista da atenção, desinibição, promoção de reflexão, controle do medo, clareza e raciocínio. Após essa etapa, impulsionam-se processos de poesia criativa, como acrósticos, poemas de criação coletiva e poesia concreta, e, já caminhando para a finalização do projeto, são solicitados depoimentos e registros dos alunos de maneira oral, escrita e/ou audiovisual. Feito o levantamento de material da oficina, encerra-se com um recital, que, conforme as orientações, pode acontecer na sala de aula, na Sala de Leitura, no auditório ou mesmo no pátio da escola.

Os últimos encontros da formação foram destinados a informações sobre a relação entre neurociência e pedagogia, a fim de esclarecer como aspectos neurológicos interferem na aprendizagem, os mecanismos cerebrais envolvidos nela e como a escola pode contribuir no tratamento de distúrbios que envolvam esse processo. Por fim, são apontados os benefícios do trabalho com a poesia enquanto exercício terapêutico de combate a complicações de raiz emocional, como depressão e tendências suicidas. Somado a esse conteúdo, o encerramento da formação também contou com a participação de alunos da Rede falando poesia e do músico e poeta Paulinho Thomaz, sendo também aberto espaço para depoimentos emocionados e performances artístico-poéticas das professoras e professores participantes da formação.

Por fim, no início de 2020 fui indicada para participar do *Projeto Slam* (anexo C), organizado pelo NIAP/PROINAPE¹⁶. O NIAP (Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Escolas) corresponde a um setor da Secretaria Municipal de Educação responsável por

¹⁶ <https://smeniap.wixsite.com/smeniap>.

acompanhar ações interdisciplinares promovidas pelas CREs (Coordenadorias Regionais de Educação). Essas ações são desenvolvidas principalmente pelo PROINAPE (Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas Municipais), composto por equipes de professores, psicólogos e assistentes sociais que atuam de diversas maneiras em importantes aspectos do processo de ensino e aprendizagem, atendendo alunos, professores e toda a comunidade escolar.

Dentre as estratégias de atuação do PROINAPE está a poesia falada, que surgiu no programa durante o período de 2013 a 2015, quando membros do NIAP e outros profissionais da educação participaram do Projeto Vozes da Liberdade, com metodologia da Casa Poema, espaço criado pela escritora e atriz Elisa Lucinda. A proposta era basicamente que cada um escolhesse um poema e procurasse dizê-lo da maneira mais natural e cotidiana possível, como uma conversa entre o “dizador” e seu(s) interlocutor(es). A partir de 2018, a equipe do PROINAPE da sexta CRE passou gradualmente a usar *slams* como método de poesia falada, com respostas bastante positivas, especialmente no que diz respeito à adesão dos alunos. Com esse resultado somado a estudos sobre o tema e a visitas a *slams* que ocorriam na cidade, o projeto foi ganhando dimensão municipal. Nesse contexto, nasce o projeto Festival de *Slam* Interescolar.

O *slam* é uma competição de poesia falada que dá lugar à expressividade do “dizador” em sua performance, com temas que geralmente abordam questões da atualidade, promovendo arte e debate político. De acordo com o projeto, o nome desse tipo de manifestação artística vem de *Poetry Slam*, cuja tradução evoca “batida” ou “competição”, além de a palavra *slam* também ter relação onomatopáica com o som de uma batida de porta. Ao longo dos anos foram estabelecidas regras para a performance dessas apresentações nos eventos competitivos, no entanto, de acordo com a proposta da Secretaria de Educação, no âmbito escolar elas se mostram mais flexíveis e adequadas a cada realidade. Dessa maneira, o *slam* representa um recurso lúdico-pedagógico com vistas ao protagonismo juvenil por meio da leitura, escrita e oralidade dos alunos bem como da democratização de idéias no âmbito social e político. Apropriando-se da poesia falada, o aluno então vai assumindo seu lugar no mundo como ser tanto individual, com toda particularidade de sua performance e criação poéticas, quanto coletivo, por meio da interação com o público.

No projeto piloto, para o qual foram indicados aproximadamente três professores de cada CRE, quatro eixos principais foram designados como diretrizes para o ano de

2020: formação e qualificação dos professores indicados; organização do I Festival *Slam* Interescolar, acompanhando e auxiliando o projeto com os professores e seus respectivos alunos; elaboração de edital junto aos professores e suas respectivas CREs, a fim de regulamentar o Festival *Slam* Interescolar; e apoio interdisciplinar, com auxílio do PROINAPE, em questões psicossociais envolvendo os professores do grupo piloto e seus alunos poetas. O grande objetivo do projeto, portanto, é de que a poesia falada estimule o desenvolvimento e fortalecimento da comunidade escolar como um todo, por meio da expressividade das performances e criações poéticas, da tomada de lugar de fala e dos vínculos interpessoais estabelecidos no desenvolvimento das atividades.

Apesar do contexto de pandemia de Covid-19, após poucos encontros presenciais no início de 2020, as equipes do NIAP/PRONIAPE continuam acompanhando o trabalho de professores articuladores e seus respectivos alunos poetas de maneira remota. Das adaptações que foram necessárias, destaco a não realização do festival e a substituição deste por encontros poéticos virtuais e saraus transmitidos pelo canal do NIAP no Youtube.

Devo assinalar, porém, que não consegui realizar o projeto em minha escola por encontrar dificuldades na criação e permanência de vínculos com meus alunos novos e antigos devido à suspensão das aulas a partir do dia 16 de março de 2020. Além de problemas que meus alunos tinham para acessar a internet, o que dificultava o contato, o perfil desses jovens, como indicarei a seguir, apresenta certa resistência a possibilidades de interação com a escola diferentes do método tradicional: sala de aula, quadro, caderno e livro/apostila. Houve, entre outras tentativas, a de integrar a comunidade escolar por meio de *hai-kais*¹⁷, mas, embora muitos tenham parecido gostar da ideia, tendo em vista as interações por meio de reações, comentários e compartilhamentos do vídeo da proposta, nenhum aluno se envolveu na atividade. Alguns entraram em contato comigo com a seguinte pergunta “É obrigatório?”, e, sabendo que não se faz poesia por obrigação, diante da minha resposta negativa, meus alunos preferiram não executar a tarefa, ainda que a resposta negativa viesse acompanhada do meu discurso motivador à participação deles.

Dessa maneira, meu envolvimento nesses encontros promotores de sensibilidades corpóreas, somado a experiências pessoais já aqui mencionadas, deu aos corpos dos meus

¹⁷ O vídeo de divulgação da proposta está na página do Facebook da escola. Na minha unidade escolar, essa rede social foi o canal oficial de postagens de atividades remotas no ano de 2020. Disponível em <https://www.facebook.com/1233254483360328/videos/413123909651360>.

alunos mais do que o *status* de comprovação para registro de presença nas minhas aulas. O corpo foi ganhando configuração de apreciador textual por excelência. Foi então que a percepção docente e a sensibilidade a florada em momentos de apreciação literária encontraram nos meus alunos corpos pujantes, porém adormecidos.

6.1 Como barcos esquecidos

*E multidões passadas me empurravam
como a barco esquecido.*

Cecília Meireles, “Mar absoluto”

Na flor da sua adolescência, – 14 a 17 anos de idade –, cursando o 9º ano do ensino fundamental, meus alunos residem na região de Guaratiba, bairro de aspecto peculiar da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, sendo ao mesmo tempo rural e litorâneo e caracterizado pela atividade pesqueira. Apesar do caráter bucólico, o índice de crescimento populacional mostrou-se elevado nas últimas décadas, o que acabou desencadeando um processo de urbanização não planejado na região.

De acordo com estudo publicado em 2013, Guaratiba

apresentou um crescimento populacional de 5,83% a.a. [ao ano] entre os dois últimos Censos divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 1991 e 2000, superando amplamente a taxa de crescimento observado no conjunto do município do Rio de Janeiro, de 0,74% a.a. ao longo do mesmo período (PIZZOLATO & MENEZES, 2013, p.72).

Ainda sobre essa característica do local, em entrevista ao jornal *O Globo*¹⁸, André Luis Mansur, estudioso do Rio de Janeiro tendo como um dos resultados desses estudos a obra *O velho oeste carioca* (2008), menciona alguns dos problemas que resultaram do crescimento da Zona Oeste, de modo mais abrangente. Segundo Mansur,

Um dos grandes problemas da Zona Oeste é que ela passou de uma área rural para uma área urbana muito rapidamente nas últimas décadas. Não houve uma fase intermediária, uma fase sub-urbana. Com isso, surgiram diversos problemas, como crescimento populacional

¹⁸ Disponível em <https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/andre-mansur-as-historias-da-zona-oeste-carioca-158225.html>.

desordenado, trânsito caótico e diversas questões de “ordem pública”(…), como poluição sonora, por exemplo. Isso sem contar a degradação ambiental verificada nos parques florestais e no litoral, principalmente em Sepetiba e na Pedra de Guaratiba (2009).

Pezzolatto e Menezes ainda acrescentam que esse crescimento acentuado, porém, acabou gerando desenvolvimento local de maneira isolada:

A ocupação da região possui características muito próprias, devido a sua conformação geográfica. Guaratiba revela núcleos populacionais isolados, que se desenvolvem aceleradamente (...). Com as relativas longas distâncias e a escassez de transporte, esses núcleos tornam-se independentes, devendo ser auto-suficientes quanto ao fornecimento de serviços (2013, p.73).

Essa independência e autossuficiência que os autores mencionam, provocadas pelo isolamento geográfico não só dentro da própria região como também em relação ao restante da cidade, acaba por dificultar aos moradores o acesso, entre outros serviços, a locais de referência artística da cidade do Rio de Janeiro, como teatros, museus e espaços de cultura e lazer. Comparando a Zona Oeste à Zona Sul, André Luís Mansur destaca o antagonismo cultural entre essas duas regiões da cidade: “Na Zona Sul, você esbarra em teatros, cinemas, museus e centros culturais, enquanto na parte da zona oeste que estudo no livro (de Deodoro a Sepetiba) não há sequer uma livraria de peso” (2009). Dessa maneira, apesar de algumas mudanças estruturais da região nos últimos anos, por falta de estímulo oficial e engajamento popular suficiente, isso se reflete também no enfraquecimento de movimentos artísticos e culturais propriamente guaratibanos no sentido de adesão dos moradores locais. Um exemplo disso é o coletivo Mulheres de Pedra, de Pedra de Guaratiba¹⁹, que existe há mais de dez anos e que a maioria dos meus alunos desconhece. Por conseguinte, reforça-se o desinteresse dessa população pelo envolvimento mais profundo com as artes. É a distância geográfica gerando distância cultural e fazendo de Guaratiba essa região tão atípica no panorama da cidade do Rio de Janeiro.

Além disso, apesar do senso comum sobre violência e indisciplina de alunos de escolas públicas do Rio de Janeiro, os meus alunos não apresentam perfil violento ou de elevado grau de indisciplina. Em vez disso, seu comportamento revela apatia, mentalidade conservadora e certa resistência a novas propostas de reflexão e visão de

¹⁹ Disponível em: <http://www.institutorio.org.br/content/mulheres-de-pedra-coletivo-apoiado-pelo-instituto-rio-em-2017>.

mundo, o que pode ser compreendido como característica de um processo de despersonalização cultural. Isso porque, na ausência de um olhar que protagoniza a identidade pessoal e local, a tendência é a reprodução de culturas alheias, geralmente veiculadas por canais de comunicação mais repercutidos socialmente. Exemplo disso é a religiosidade intensamente marcada pela presença de igrejas evangélicas e seus costumes na região, dado divulgado em matéria do jornal *O Globo*, na ocasião do evento católico Jornada Mundial da Juventude²⁰, em 2013.

Nas últimas décadas, portanto, o ar de litoral bucólico de Guaratiba vai dando lugar ao crescimento acelerado da construção civil, residencial e comercial de pequeno porte, mesmo em meio a problemas como ruas não pavimentadas; à presença massiva de costumes e discursos característicos da religião evangélica; e à inserção de culturas mais presentes em outras regiões da cidade, como o funk e a cultura do *passinho*²¹. A respeito dessas alterações que a região vem sofrendo nas últimas décadas, há que se pensar até que ponto elas se dão de maneira natural ou se isso não configura uma espécie de invasão cultural. João Francisco Duarte Jr. define esse processo como sistema no qual

Indivíduos carentes de sentidos próprios tornam-se desorientados e confusos, necessitando que autoridades, que especialistas, lhes tracem os caminhos. Isto é compreensível: a cultura invasora cria na invadida uma certa "vergonha" de seus valores originais, classificando-os como "atrasados" ou "incivilizados". Os sentidos dos invasores é que são "modernos", "civilizados", devendo assim ser adotados. Como a habilidade (o *know-how*) para a utilização desses novos sentidos pertence aos invasores, nada mais natural que eles se convertam em guias da população local (1981, p. 61).

Assim, vejo também nisso a necessidade de potencializar subjetividades, de impulsionar percepção de si mesmo, de sua cultura, de sua comunidade, de seus afetos. Olhar para os elementos que constituem cada eu e se (re)descobrir, (re)conhecer, estimar, apreciar. Passei a enxergar naquela comunidade, onde também tenho minhas raízes, um conjunto de corpos ancorados em terra firme. Corpos de quem as virtudes do grande mar da poesia, da literatura, enfim, da arte, são poupadas, talvez pela simples ausência de convites à embarcação sobre esse mar absoluto. Percebi que no meu bairro de origem, na minha escola, nas minhas turmas era preciso a experiência navegadora.

²⁰ Disponível em <https://oglobo.globo.com/rio/local-onde-havera-encontro-catolico-em-guaratiba-dominado-por-templos-evangelicos-8348910>.

²¹ *Passinho* é o termo usado para se referir a determinada dança dentro do estilo musical funk. Meus alunos por vezes se reúnem em roda na saída da escola para promover batalhas de *passinho*.

No entanto, a Sala de Leitura da minha unidade escolar, espaço muito bem provido de livros e reservado para apreciação literária, sendo por isso ambiente que favorece a proposta desta embarcação, passou por problemas estruturais durante o período da pesquisa. O prédio da escola apresentava defeitos no telhado, de onde vazava muita água em dias de chuva, o que implicou a interdição de algumas salas de aula (Anexo D). Por esse motivo, a Sala de Leitura teve de ser transformada em sala de aula e as estantes de livros foram transferidas para a Sala de Dança, na qual, os alunos não poderiam permanecer durante muito tempo para não danificarem o chão, próprio para atividades de dança. Diante disso, precisei buscar novos caminhos de trabalho visando o despertar desses corpos, o acionar dessas sensibilidades. Tinha em mente de maneira cada vez mais forte a minha tarefa de conduzir meus alunos à percepção de que a pulsação de seus corpos é ponto de partida não somente para a vida que os mantém, mas também para o conhecimento que os orienta. Encontro então na geografia guaratibana e na parceria com meus companheiros de trabalho a oportunidade para executar essa desafiadora missão.

7 A CANÇÃO É TUDO

Sei que canto. E a canção é tudo.

Cecília Meireles, “Motivo”

Na lírica de Cecília Meireles, a poesia é frequentemente associada ao canto: manifestação artística que emerge de um corpo e alcança outros corpos. Coube a mim apresentar a poesia como canção. Inicialmente, na condição de proposta de diagnose, em 2019, ofereci às quatro turmas de nono ano da minha escola um dia de despertar de sensibilidades, em parceria com os professores de Ciências e Educação Física dessas turmas. A Educação Física se deu na caminhada coletiva da unidade escolar até uma praia da região, conhecida como Praia da Brisa, entre os bairros de Guaratiba e Sepetiba. A aula de Ciências ocorreu em forma de análise dos aspectos naturais da Baía de Sepetiba, em especial o manguezal, que estava naquele momento diante dos alunos. Já a aula de Literatura aconteceu apenas para duas das turmas nessa oportunidade, pois as outras turmas já haviam tido a experiência de apreciação do poema “Mar absoluto” em ocasiões anteriores. A ideia era que o poema fosse apresentado aos estudantes em diferentes graus de performance. Para Paul Zumthor (2018, p. 64), os graus ou níveis de performance são classificados da seguinte maneira: apreciação poética que soma audição e visão é “a performance completa, que se opõe da maneira mais forte, irredutível, à leitura de tipo solitário e silencioso” (*Ibidem, idem*); um grau mais reduzido de performance “se define quando falta um elemento de mediação” (*Ibidem, idem*); e o grau de performance mais fraco é marcado pela “leitura solitária e puramente visual” (*Ibidem, idem*).

A apreciação do poema em todas as turmas e em todos os níveis de performance não fora precedida de informação alguma sobre Cecília Meireles, esclareci apenas que se tratava de uma escritora consagrada e brasileira e ressaltai que, para além de ser compreendido, importava que o poema fosse sentido, percebido. Em cada turma, a performance se operou de maneira diferente, sendo-lhes solicitado que registrassem por escrito, sem número máximo ou mínimo de linhas, as impressões resultantes do contato com o texto: se lhes afetou e, em caso de resposta positiva, como isso ocorreu. Resumidamente, a apreciação se deu da seguinte maneira: em uma das turmas, os alunos ouviram a leitura do poema, feita por mim, em sala de aula; em outra, os alunos leram sozinhos também em sala de aula; já em outra, cada um leu o poema individualmente, mas no píer da referida praia da região, ao som das pequenas ondas da maré subindo na

Baía de Sepetiba, do canto dos pássaros e sob o toque do vento; por fim, a outra turma ouviu a leitura do poema, feita por mim, enquanto se dedicava apenas a observar o mar, ouvir o som das águas e dos pássaros e sentir o vento.

Diz o poema:

Foi desde sempre o mar,
E multidões passadas me empurravam
como o barco esquecido.

Agora recordo que falavam
da revolta dos ventos,
de linhos, de cordas, de ferros,
de sereias dadas à costa.

E o rosto de meus avós caído
pelos mares do Oriente, com seus corais e pérolas,
e pelos mares do Norte, duros de gelo.

Então, é comigo que falam,
sou eu que devo ir.
Porque não há mais ninguém,
não, não haverá mais ninguém,
tão decidido a amar e a obedecer a seus mortos.

E tenho de procurar meus tios remotos afogados.
Tenho de levar-lhes redes de rezas,
campos convertidos em velas,
barcas sobrenaturais
com peixes mensageiros
e santos náuticos.

E fico tonta.
acordada de repente nas praias tumultuosas.
E apressam-me, e não me deixam sequer mirar a rosa-dos-
[-ventos.

“Para adiante! Pelo mar largo!

Livrando o corpo da lição frágil da areia!
Ao mar! – Disciplina humana para a empresa da vida!”

Meu sangue entende-se com essas vozes poderosas.
A solidez da terra, monótona,
parece-nos fraca ilusão.
Queremos a ilusão grande do mar,
multiplicada em suas malhas de perigo.

Queremos a sua solidão robusta,
uma solidão para todos os lados,
uma ausência humana que se opõe ao mesquinho formigar do
[mundo,
e faz o tempo inteiriço, livre das lutas de cada dia.

O alento heróico do mar tem seu polo secreto,
que os homens sentem, seduzidos e medrosos.

O mar é só mar, desprovido de apegos,
matando-se e recuperando-se,
correndo como um touro azul por sua própria sombra,
e arremetendo com bravura contra ninguém,
e sendo depois a pura sombra de si mesmo,
por si mesmo vencido. É o seu grande exercício.

Não precisa do destino fixo da terra,
ele que, ao mesmo tempo,
é o dançarino e a sua dança.

Tem um reino de metamorfose, para experiência:
seu corpo é o seu próprio jogo,
e sua eternidade lúdica
não apenas gratuita: mas perfeita.

Baralha seus altos contrastes:
cavalo, épico, anêmona suave,
entrega-se todo, despreza tudo,
sustenta no seu prodigioso ritmo
jardins, estrelas, caudas, antenas, olhos,
mas é desfolhado, cego, nu, dono apenas de si,
da sua terminante grandeza despojada.

Não se esquece que é água, ao desdobrar suas visões:
água de todas as possibilidades,
mas sem fraqueza nenhuma.

E assim como água fala-me.
Atira-me búzios, como lembranças de sua voz,
e estrelas eriçadas, como convite ao meu destino.

Não me chama para que siga por cima dele,
nem por dentro de si:
mas para que me converta nele mesmo. É o seu máximo dom.

Não me quer arrastar como meus tios outrora,
nem lentamente conduzida.
como meus avós, de serenos olhos certos.

Aceita-me apenas convertida em sua natureza:
plástica, fluida, disponível,
igual a ele, em constante solilóquio,
sem exigências de princípio e fim,
desprendida de terra e céu.

E eu, que viera cautelosa,
por procurar gente passada,
suspeito que me enganei,
que há outras ordens, que não foram ouvidas;
que uma outra boca falava: não somente a de antigos mortos,
e o mar a que me mandam não é apenas este mar.

Não é apenas este mar que reboa nas minhas vidraças,
mas outro, que se parece com ele
como se parecem os vultos dos sonhos dormidos.
E entre água e estrela estudo a solidão.

E recorro minha herança de cordas e âncoras,
e encontro tudo sobre-humano.
E este mar visível levanta para mim
uma face espantosa.

E retrai-se, ao dizer-me o que preciso.
E é logo uma pequena concha fervilhante,
nódoa líquida e instável,
célula azul sumindo-se
no reino de um outro mar:
ah! do Mar Absoluto. (1975, pp. 3-6)

Apresento então alguns resultados do que os alunos produziram por escrito a partir de sua percepção e suas impressões:

O poema de Cecília Meireles me trouxe alguns questionamentos por ser tão complexo e tão profundo, e ao mesmo tempo me fazendo ficar perdido por não entender o que o poema queria dizer.

“O rosto dos meus avós caído pelos mares do Oriente”. Esse trecho junto com o que ela fala “Me empurravam ao mar” ou alguma coisa do tipo trás (sic) a impressão que ela era forçada a uma coisa que não era de sua vontade. E sobre seus avós e o mar estar sempre ali desde muito tempo, me trás(sic) pensamentos sobre vidas passadas.

“Não me deixam sequer mirar a rosa dos ventos”. Isso ressalta ainda mais a ideia de que ela estava angustiada por ser forçada a algo.

“Assim como água fala-me”, “obedecer aos mortos” e “Esse mar visível me levanta uma face impressionante” Reforça que é um poema complexo e profundo. Não entendi quase nada do poema, e nem me acrescentou muita coisa, mas essa foi a impressão que eu tive e espero que faça sentido.

O texto acima é de um aluno da turma que teve a leitura do poema feita por mim no ambiente tradicional: a sala de aula. Nota-se a necessidade de que faça sentido, de que se entenda o poema. No entanto, apesar da ressalva sobre o desconhecimento a respeito do que “o poema queria dizer”, são apresentadas reflexões pertinentes sobre Cecília e sua poesia. Dos vinte e sete registros de alunos participantes dessa aula, apenas um declarou apenas que o poema não o afetara. Outros três afirmaram que o poema era “bonito”, mas não haviam entendido e não foram afetados pela leitura. Os vinte e três registros restantes trazem impressões provenientes da leitura, sendo muito mencionada uma “mistura de sentimentos” os quais basicamente giram em torno da solidão (palavra que aparece em oito registros). Dentre esses vinte e três, destacam-se sete com reflexões mais profundas, como a que sugere que “A solidão e a independência do mar, podem fazer com que ele seja sem rumo, porém, somente o mar sabe qual caminho seguir e como seguir (...)”. Ou ainda, em outro depoimento que observa que “(...) o mar quer ser ele mesmo, (...) que o mar quer ser aceito pela natureza, é como se o mar fosse um gay, um homossexual e a natureza fosse a sociedade (...)”.

Vejamos a produção de outro aluno, dessa vez da turma que fez a leitura individual e silenciosa em sala de aula:

O poema não me afetou em nada foi chatão deu sono, tédio muita coisa para ler o poema só fala de morto de mar de várias palavras que eu nunca nem vi esse poema não dá nem um pouco de disposição para ler e não tem sentido algum.

Apesar da diferença de tom em relação ao texto anterior, neste também se verifica a preocupação em entender, em encontrar o sentido do poema, algo que informe, que comunique. Nota-se com isso que, sendo uma proposta de leitura tradicional, silenciosa, individual, em sala de aula, ou seja, em baixo grau de performance, o aluno tende a mostrar mais resistência na percepção e recepção do texto poético.

Participaram dessa aula vinte e oito alunos, sendo essa a turma que, em geral, mais apresentou depoimentos em tons negativos a respeito do poema. Isso se exemplifica em

comentários sobre a leitura dar sono (palavra que aparece em seis registros) e na ideia de não ser afetado ou não gostar do texto por não ter entendido, o que aparece dezoito vezes, chegando um deles a mencionar perda de tempo ao fazer essa leitura. Do total de registros, em nove o poema foi caracterizado como “dramático” e em cinco apareceram o sentimento de medo pela menção à morte. Apenas duas declarações apresentavam somente apontamentos sobre a recepção leitora, sem indícios de o poema ser chato, confuso, difícil ou ruim, como é o caso do exemplo que segue:

Me afetou ao ponto de dizer que somos sozinhos e que vivemos em um mundo mesquinho. e (sic) por sermos sozinhos se (sic) tornamos uma pessoa solitaria (sic), e que por isso ficamos muito tempo sem supera (sic) as pessoas que amamos, mas que já morreram.

O texto abaixo é resultado também de leitura individual, silenciosa, mas ambientada no píer da praia, isto é, na tentativa de inserção ao clima do poema: o mar, o vento, o canto das aves marinhas da região.

Me afetou na solidão, na tristeza (sic), no medo, e o cenário também me ajudou a entender o poema.

Ainda que de maneira sucinta e sugerindo também a exigência de entender o poema, observamos que a aluna foi conduzida pelos elementos à sua volta a capturar sentimentos e sensações presentes na lírica ceciliana, ainda que abordados de modo diferenciado: a solidão, a tristeza, o medo. Dos vinte e oito alunos presentes na ocasião, três registraram não terem sido afetados pela leitura, sem comentários adicionais. Todos os outros teceram comentários relevantes sobre Cecília e os sentimentos suscitados pela leitura do poema. Palavras relacionadas à solidão, por exemplo, aparecem dezessete vezes. Além do citado acima, outro relato ressalta: “o cenário me ajudou a refletir sobre o poema”. Dentre esses vinte e cinco textos, registraram-se percepções de sentimentos gerados pela leitura bem como, em alguns deles, reflexões mais profundas, como a que segue:

Primeiro me senti triste com o poema, me fez sentir solitária como se estivesse sozinha e impotente, mas parte de mim se identificou com o mar, que não pode ser controlado, é suave e unico (sic).

Essa percepção marca a leitura de poemas pela estética da performance, tendo em vista que, ao que tudo indica, os sentimentos mencionados foram gerados no corpo, pelo que se via, ouvia e sentia no momento da apreciação do texto.

Por fim, a produção a seguir foi desenvolvida por uma aluna da turma que teve a apreciação mediada pela leitura da professora, tendo também como ambientação o píer da praia, podendo durante a leitura concentrar-se apenas em ver, ouvir e sentir.

Ao longo do tempo que fui ouvindo o poema, meus pensamentos foram se encachando (sic) com o barulho do mar. Quando a autora disse “As pessoas estão ausentes”, imaginei que realmente faz sentido. Fui ficando mais afim de procurar entender, mas percebi que ouvir era muito mais importante do que entender.

Eu senti o poema, mesmo eu entendendo algumas palavras, meu coração aumentou os batimentos. “O dançarino é sua própria dança”.

Vemos no texto acima que o alto grau de performance, registrado nas características do ambiente e na leitura mediada, permitiu que a percepção do texto e o ser afetado por ele fossem observações potencializadas em detrimento da primordialidade de entendimento do poema. Há ainda registro claro de reação corpórea proveniente dessa percepção: “meu coração aumentou os batimentos”. E o relato é então finalizado com um trecho que chamara sua atenção, e que possivelmente tenha sido ele a acelerar seus batimentos cardíacos, mesmo não havendo registro de uma explicação lógica para sua menção: “o dançarino é sua própria dança”.

Nessa ocasião, participaram da atividade dezoito alunos, dos quais apenas um relatou nenhuma relação de afeto, sentimento ou identificação com o texto, alegando não ter entendido, mas notando que se tratava de um texto com “(...) partes emotivas, deprecivas (sic) e uma história complicada”. Os demais depoimentos levantaram questões relevantes para essa apreciação poética, como considerações sobre o passado e sobre os rumos da vida futura. Destacam-se assim outros dois registros dessa turma que indicam reflexões a partir do que se via e ouvia durante a leitura do poema:

Esse poema falou um Pouco (sic) da minha Vida (sic) na verdade foi só uma parte, me causou um pouco de arrependimento pelo oque (sic) eu deixei de fazer. A parte que me

tocou foi no início (sic) do poema, aonde dis (sic) “é como o mar me empurrando como uma (sic) barco esquecido”.

E ainda

Ao ouvi (sic) o poema, ele me passou a impressão(sic) de que pelo mar se (sic) têm(sic) vasto e cheio de segredos faz com que pensamos (sic) sobre a nossa vida e que nos (sic) não somos melhores que ninguém (sic) e que mesmo assim ele não nos julga e mesmo com o passa (sic) do tempo ele será o mesmo ele não ira (sic) nos julga (sic) como, não julgou os nossos pais.

Assim, postulo nesta pesquisa que a formação do leitor literário passa pela sensibilidade, pela sensorialidade, pelo contato dos sentidos e, portanto, pela reação do corpo. Como declara Zumthor: “Que o corpo seja assim comprometido na percepção plena do poético” (2018, p. 70).

Esta proposta de apreciação literária vai ao encontro da subjetividade do leitor, tratada na obra *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, cujos textos partem da perspectiva da escola como espaço de intersubjetividade, isto é, onde cada leitura é construída de maneira única a partir de aspectos que constituem o sujeito leitor. Nessa abordagem, em “Sujeito leitor, autor da singularidade da obra”, Gérard Langlade põe em questão a ilegitimidade de reflexos de leitura gerados por traços da personalidade do leitor, entendidos como “elementos parasitas que falseiam, embaçam e emaranham a recepção de uma obra a ponto de lançá-la para fora do campo da literatura” (2013, p. 25). O autor elenca esses elementos citando

os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de idéias ou mesmo vinculações espontâneas, que têm suas raízes na personalidade profunda, na história pessoal, nas recordações literárias ou lembranças de momentos vividos” (*Ibidem, idem*).

Além dos comentários coerentes no que se refere ao poema e à poesia de Cecília Meireles, na atividade desenvolvida com essas turmas surgiram também associações a princípio inoportunas, mas que, nessa perspectiva, assumem um caráter de caminho de apropriação do texto, como o registro a seguir:

É uma mistura de solidão que me lembra de, um lugar que eu fui com, os meus pais e também lembra, o mare (sic) da praia da Barra da Tijuca e o céu estrelado, e da praia de Guanabara [Baía de Guanabara, acredito] e da ponte de Niteroi (sic).

A princípio, a referência à praia da Barra da Tijuca, à Baía de Guanabara e à Ponte Rio-Niterói não apresenta relação alguma com o poema. Entretanto, elas podem configurar o passo inicial para uma análise mais profunda da obra. É o que aqui se entende por apropriação do texto, para que então se lance sobre ele o olhar analítico provindo do conhecimento construído sobre a literatura ceziliana. É o que Gérard Langlade chama de irrupção subjetiva na leitura (*Ibidem*, p. 26). O autor então questiona: “Longe de serem apenas escórias da atividade leitora, não seriam eles indícios de apropriação do texto, de uma singularização da obra realizada pelo leitor?” (*Ibidem*, p. 26). Para ele, o “leitor subjetivo” (*Ibidem*, p. 29), conhecedor ou não dos atributos literários de uma obra, é, um sujeito em si antes de se tornar um sujeito literário (*Ibidem*, p. 32) e “as reações subjetivas (...) seriam na verdade catalisadoras da literatura que alimentariam o trajeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva” (*Ibidem*, pp. 30-1).

Dessas reações subjetivas também provêm as lembranças e referências a encontros e desencontros da vida, como nos depoimentos destes alunos:

O poema me afetou um pouco, pois me fez lembrar minha avó morta porque ela adorava o mar e me levava toda semana à praia e é um poema bem bonito e bem profundo, faz você refletir sobre alguma coisa, não ha (sic) como ouvir um poema sem pensar ou sentir alguma coisa, algum sentimento o poema vai despertar em você, em mim o poema me lembrou minha vó e me deu saudades dela.

E

Ele é muito triste, lembra o mar e relembra aqueles que já se foram. Ele me lembra da minha biza-avó (sic) que já se foi como os avós dela, me recordo de antigamente os tempos em que sonhava em andar de barco.

Há ainda referência à motivação trazida pelo poema para tomar determinadas atitudes, como o registro que segue:

Eu achei que o poema é bonito mas também é muito grande, também tem palavras muito difíceis e me faz pensar que eu devo aprender a nadar porque (sic) sei lá esta (sic) me motivando a nadar.

Assim, na perspectiva de Gérard Langlade e também desta dissertação,

todo texto singular elaborado por um leitor, quaisquer que sejam suas lacunas e insuficiências relativas, qualquer que seja sua porção de delírio, constitui um estado de leitura literária (*Ibidem*, p. 35).

Os impactos desse primeiro contato com o texto também parecem interferir diretamente na avaliação que o leitor faz da obra. Ainda segundo Langlade, “A trivialidade das reações de leitura muitas vezes serve como critério de avaliação da qualidade literária das obras” (*Ibidem*, p. 27), como mostram estes exemplos:

Não gostei do texto, porque achei que tem coisas impussiveis (sic) de acontecer e também da (sic) sono, muito faz de conta.

E

O poema é muito confuso e as palavras são bastante complicadas, não entendi nada. Já li poemas melhores que esse.

Com isso, buscamos considerar de maneira significativa cada traço de apropriação do texto por parte do aluno, cada sinal de tomada do texto como algo para si e sobre si, compreendendo nesse processo os primeiros passos da interpretação literária nos parâmetros previstos nas orientações curriculares.

Na mesma obra, Annie Rouxel, em “A tensão entre *utilizar e interpretar* na recepção de obras em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade”, traz a discussão sobre a suposta dicotomia entre essas duas ações colocadas como distintas pelo semiótico italiano Umberto Eco. Em síntese, conforme explicitado no texto, para Umberto Eco utilizar o texto corresponde à esfera privada, vinculada à experiência de mundo do leitor, cujo pensamento se orienta pela liberdade. Já o ato de interpretar está no âmbito social, coletivo, ligado ao conhecimento construído, aos saberes sobre literatura, ativando o pensamento de maneira mais restrita, controlada (*Ibidem*, pp.

152-3). Partindo disso, utilizar o texto estaria mais para uma atividade de lazer enquanto interpretar seria uma ação mais analítica, cabendo à escola o exercício dessa última, a fim de formar leitores fluentes e críticos diante do texto literário.

No entanto, utilizar o texto extraindo dele referências ligadas à própria personalidade pode não ser indícios “de um fracasso, nem de incompetência, mas de ver a obra em uma cultura ativa não só no seio da literatura, mas na relação literatura/realidade” (*Ibidem*, p. 162). Sendo a sala de aula espaço de intersubjetividade (*Ibidem, idem*), de troca de experiências e compartilhamento de saberes na assimilação do conhecimento, segundo a autora, “é a partir das leituras subjetivas que se pode negociar significados compartilhados” (*Ibidem, idem*).

A defesa da utilização do texto não significa, entretanto, pôr em detrimento a interpretação. Trata-se sim da desconstrução de uma suposta oposição entre utilizar e interpretar, para que ambas as atividades correspondam a etapas e formas distintas do mesmo movimento de formação do leitor literário. Ainda conforme Annie Rouxel,

A utilização do texto é antes de tudo sinal de apropriação do texto pelo leitor e fonte de seu prazer [ou até desprazer]. É constitutiva da experiência do leitor. Ajuda a moldar o “texto do leitor”, lugar de encontro entre os sinais do texto e a trama de uma existência. Esse texto do leitor está na origem de toda abordagem interpretativa (*Ibidem*, p. 164).

Cabe observar, finalmente, que, embora essa proposta tenha recorrido a atividade fora do ambiente escolar, compreendo que nem todos os professores e professoras dispõem dessa possibilidade. A estratégia de ensino de literatura aqui descrita, portanto, não se limita a sugerir que outras professoras e professores a reproduzam tal qual se fez com os meus alunos. O objetivo é principalmente demonstrar como a metodologia de apreciação literária pela percepção do corpo, partindo da utilização do texto rumo à sua interpretação, conforme explicitado, pode apresentar bons resultados nos estudos literários da educação básica.

8 PROMESSAS QUE O MUNDO SOPRA

*Ai, palavras, ai, palavras,
íeis pela estrada afora, erguendo asas muito incertas,
entre verdade e galhofa,
desejos de tempo inquieto,
promessas que o mundo sopra...*

Cecília Meireles, “Romance LIII ou das palavras aéreas”

Feita a diagnose, chega o momento de pôr a embarcação em alto mar. Tudo estava sendo preparado para a navegação com as minhas quatro turmas de 9º ano de 2020. Mas como “promessas que o mundo sopra”, fomos atingidos por ventos contrários e a pandemia de Covid-19 impossibilitou a nós o que mais importava naquela aventura: corpos presentes. Por esse motivo, deixo neste capítulo o registro do que seria a proposta de ensino de literatura pela performance do sensível. Acrescento que a escolha por poemas fora também motivada por se tratar de textos mais curtos (no sentido de serem à primeira vista rápidos de ler) e, portanto, menos “assustadores” para os alunos, e mais adequados para as ínfimas quatro aulas semanais de Língua Portuguesa que compõem a carga horária do 9º ano da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro²².

As primeiras aulas deste trabalho seriam com os alunos organizados em círculo, de preferência sentados no chão em ambiente fora da sala de aula (Sala de Dança, Sala de Leitura, pátio/área externa da escola, porém evitando intervenções externas). Nas ocasiões seria apresentada a eles a ideia de que palavras podem repercutir em nós como cheiro, gosto, temperatura, textura, sensações. Circulariam entre eles as imagens anexadas a este texto, que mostram palavras doces (imagem 1), palavras que aparentam e cheiram mal (imagem 2), palavras quentes (imagem 3) e palavras agressivas (imagem 4). Ainda nessa aula, após observação e conversa atenta das imagens, haveria a leitura feita por mim do poema “Romance LIII ou das palavras aéreas”:

Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
Ai, palavras, ai, palavras,
sois de vento, ides no vento,
no vento que não retorna,

²² Em 2021, a Secretaria Municipal de Educação alterou a matriz curricular, passando de quatro para cinco aulas semanais de Língua Portuguesa em turmas de nono ano de horário parcial (manhã/ tarde), como é o caso da minha escola.

e, em tão rápida existência,
tudo se forma e transforma!

Sois de vento, ides no vento,
e quedais, com sorte nova!

Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
Todo o sentido da vida
principia à vossa porta;
o mel do amor cristaliza
seu perfume em vossa rosa;
sois o sonho e sois a audácia,
calúnia, fúria, derrota...

A liberdade das almas,
ai! com letras se elabora...
E dos venenos humanos
sois a mais fina retorta:
frágil, frágil como o vidro
e mais que o aço poderosa!
Reis, impérios, povos, tempos,
pelo vosso impulso rodam...

Detrás de grossas paredes,
de leve, quem vos desfolha?
Pareceis de tênue seda,
sem peso de ação nem de hora...
– e estais no bico das penas,
– e estais na tinta que as molha,
– e estais nas mãos dos juízes,
– e sois o ferro que arrocha,
– e sois barco para o exílio,
– e sois Moçambique e Angola!

Ai, palavras, ai, palavras,
íeis pela estrada afora,
erguendo asas muito incertas,
entre verdade e galhofa,
desejos do tempo inquieto,
promessas que o mundo sopra...

Ai, palavras, ai, palavras,
mirai-vos: que sois, agora?

– Acusações, sentinelas,
bacamarte, algema, escolta;
– o olho ardente da perfídia,
a velar, na noite morta;
– a umidade dos presídios,

– a solidão pavorosa;
– duro ferro de perguntas,
com sangue em cada resposta;
– e a sentença que caminha,
– e a esperança que não volta,
– e o coração que vacila,
– e o castigo que galopa...

Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
Perdão podíeis ter sido!

– sois madeira que se corta,
– sois vinte degraus de escada,
– sois um pedaço de corda...
– sois povo pelas janelas,
cortejo, bandeiras, tropa...

Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
Éreis um sopro na aragem...
– sois um homem que se enforca! (2001, pp. 200-2)

Os alunos então ficariam de pé, com espaço livre para movimentação, haveria mais uma vez a leitura do poema “Romance LIII ou das palavras aéreas”, feita por mim, e enquanto ocorreria a leitura, um grupo de três alunos espalharia no ar algumas palavras do poema escritas em pedaços de papel avulsos, no tamanho de um quarto de folha A4. Cada aluno pegaria quantas palavras quisesse, devendo cada um pegar pelo menos uma. Em seguida, sentaríamos em círculo novamente e comentaríamos as sensações, cheiros, gostos, temperaturas, texturas que cada palavra representaria para nós, a fim de reforçar a relação direta que as palavras têm com a nossa percepção corpórea.

Na ocasião seguinte, repetiríamos a experiência de leitura do poema “Mar absoluto” na praia da região onde está localizada a escola. Nessa apreciação poética, seria distribuída para cada aluno uma cópia do poema. A primeira leitura seria feita por mim e depois eles ficariam à vontade para reler e se afetar pelo ambiente.

O desfecho desta proposta, que segue um caminho não linear mas progressivo, ocorreria então em aula formal, em sala de aula, partindo das seguintes reflexões: o que é literatura e o que faz um escritor de literatura. Dada a palavra para que os alunos apresentem possíveis respostas para essas questões, ser-lhes-ia apresentado o poema “Motivo”,

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. (2001, p. 15)

A partir dessa leitura, seria proposta a seguinte conclusão:

Literatura é canção. É usar palavras que sobrevoam nosso vocabulário e transformá-las em poesia, assim como um músico transforma sons em música. O que conhecemos e ainda vamos conhecer de produções literárias é o resultado de pessoas que cantam instantes, porque eles existem. Às vezes são duros, outras vezes suaves, às vezes são doces, outras vezes amargos, às vezes são claros, outras vezes obscuros, às vezes nos tocam e às vezes nos insensibilizam. Mas eles existem. Nossa vida é formada por muitos instantes, cada um com seu sabor, cheiro, textura, temperatura, afeto. A literatura, portanto, não tem a tarefa de ser alegre ou triste, porque ela é as duas coisas, ao mesmo tempo. Ela não tem a missão de educar ou deseducar, de ser real ou ficcional. Sua função é cantar, porque a canção é tudo. E assim como canções são capazes de nos fazer sorrir, chorar, ativar lembranças, sensações, afetos e o quase inevitável balanço do corpo (nem que seja só o pé batendo no chão no compasso da música), é essa também a potencial interferência do texto poético em nós.

Esse percurso como apresentação inicial para estudos literários futuros corresponderia, portanto, ao que Michéle Petit atribui como tarefa do professor:

fazê-los [os alunos] apreciar a diversidade dos textos, fazê-los compreender que entre esses escritos de ontem e de hoje, daqui e de outros lugares, certamente haverá alguns que terão algo a lhes dizer em particular. E fazê-los descobrir a voz singular de um poeta, a admiração de um sábio ou de um viajante, que podem se oferecer a grandes compartilhamentos, porém tocando-nos um a um. Também lhes cabe, parece-me, abrir os sentidos de um escrito, transmitir a ideia de que, embora não se possa exigir a um texto que diga alguma coisa, existem várias leituras possíveis, várias interpretações, e também que essa polissemia representa uma oportunidade (2013, pp. 61-2).

9 CONCLUSÃO

Chego ao final desta carta de navegação com a sensação de que, como a vida, a literatura e o ensino sempre nos reservam surpresas. Estruturara-se antes da escrita desta dissertação toda uma proposta pedagógica de ensino de literatura que se apegava ao fato, até então inalterável, da participação de corpos presentes na apreciação literária. Mas a tempestade da pandemia de Covid-19 no mar de 2020 surpreendera esta professora. Por isso, reforço que este trabalho corresponde mais à proposição de princípios para o ensino de literatura no ensino fundamental do que à prescrição de táticas didático-pedagógicas. Trata-se de estimular afeto entre texto e aluno e despertar-lhe enquanto corpo e mente, uma vez que a palavra “afeto” tem raízes em “afecção”, que implica alteração moral ou física²³.

Numa perspectiva pós-pandemia, ensino híbrido, educação a distância e *homeschooling* surgem de maneira cada vez mais forte no debate sobre educação básica. Por esse motivo, devo registrar minha preocupação com o aspecto impessoal de certas metodologias do ensino remoto. O ambiente virtual e a redução de compartilhamento efetivo de experiências podem nos direcionar para um caminho mais conteudista e menos humano. Isso porque a “afecção” defendida neste trabalho está no sentido de afetar e de também ser afetado. É fomentar o crescimento do outro enquanto percebe esse movimento também em si mesmo. Um sistema de educação eficaz e acolhedor abraça o aluno, impulsiona-o para uma vida plena e completa, atuando também no fortalecimento do professor como parte fundamental de todo o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, ainda que promova certa praticidade, a virtualização do ensino na escola pública, além de sobrecarregar o professor, dada a provável falta de estrutura de que dispõem nossos sistemas públicos de educação, tende a enfraquecer o vínculo entre professor e aluno, o que certamente vai se refletir na aprendizagem deste. É por isso que creio ser possível e provável que infelizmente colhamos frutos indesejáveis do ensino remoto, como aumento da evasão escolar, desmotivação para os estudos e indiferença em relação ao espaço e às relações específicas da escola.

Nisso reside um perigo para o qual precisamos atentar. A relação aluno-professor representa em menor escala a relação escola-sociedade, já que é inevitável o envolvimento da escola tanto com as famílias desses educandos quanto, direta ou

²³CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*.

indiretamente, com a comunidade local. Vimos até aqui que toda a estrutura escolar oferece mais do que conteúdo de conhecimento construído, ela promove o desenvolvimento do indivíduo como um todo. Por conseguinte, enfraquecido o elo entre essas duas esferas, aluno (sociedade) e professor (escola), tendo a vislumbrar um futuro ameaçado por sérias lacunas de formação pessoal, profissional e, principalmente, social desses indivíduos.

Quanto à leitura, não só a apreciação do texto literário, mas qualquer momento de estudo é potencialmente influenciado por elementos do ambiente em que estamos: ruídos, aromas, cores, imagens, vazios, presenças. Logo, sabendo das muitas possibilidades de interferência que podem prejudicar a concentração do aluno, como precárias condições de moradia, problemas de conectividade, entre outras, nota-se que a mediação presencial do professor e o compartilhamento do mesmo espaço físico podem não ser meros detalhes no que se refere ao ensino. Observa-se até o momento que vídeoaulas, plataformas digitais com listas de exercícios, jogos digitais educativos, todas essas ferramentas são bem-vindas e eficazes quando incorporadas como complementares, especialmente em situação emergencial como na atual pandemia de Covid-19. Porém, devo sinalizar que elas apresentam sérios riscos quando tomadas como principal orientação metodológica. Muitas incertezas ainda pairam sobre os que vivenciam este momento histórico da educação, mas é certo que deve ser tomado muito cuidado com as tendências virtualizadoras do ensino.

Finalizo então ressoando o que afirma Camilla Oliveira a respeito de sua pesquisa, envolvendo também o aflorar de sensibilidades em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro: “A pesquisadora entende que os corpos se diferenciam pelo grau de abertura à vida, o quanto cada um se deixa roçar pelo mundo. Para ela, o que importa é que esteja sendo possível fazer passar os afetos” (2017, p. 34). Sobre o texto poético, a autora elenca algumas capacidades de arranjo e desarranjo da poesia, das quais destaco duas de cada uma delas. Em “O que a poesia arranja”, ela indica que o texto poético

Favorece a circulação de novos sentidos, o viver com menos expectativa, mais experimentação e mais conexão com os próprios desejos e afetos. Facilita uma aproximação entre os participantes e a expressão de afetos e opiniões. Favorece a mudança de posições subjetivas; professores e alunos lançam mão da palavra para se posicionarem de modos mais expressivos e afirmativos (*Ibidem*, pp. 106-7).

Além disso, “Coloca o corpo em cena, a serviço do poema. Extrapola os muros da escola e invade a vida” (*Ibidem*, p. 107). Sobre o que a poesia desarranja, a autora defende que seus efeitos recaem na “rigidez e padronização nos modos de ser aluno e ser professor, derrubando modelos e afirmando a multiplicidade” e ainda “Desconstrói preconceitos e favorece a ocupação de outros lugares, diferentes dos habituais, pelos alunos” (*Ibidem, idem*). É desse modo que a poesia se opera no despertar, ativar e avivar nosso potencial sensível.

Esse acordar pela e para a poesia se reflete na luta contra a mecanização dos meus alunos, e por *mecânico*, nas palavras de Bakhtin, chama-se

ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não penetra a unidade interna do sentido. As partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesmas são estranhas umas às outras.

Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade (2011, p. XXXIII).

Para ele, a mecanização está diretamente ligada à falta de integração entre esses três elementos no indivíduo: ciência, arte e vida. Combater a mecanização diz respeito a ressignificar a figura do aluno, humanizá-lo, impulsionar nele a autopercepção e a apreciação da própria subjetividade. Theodor W. Adorno afirma que

A idiossincrasia do espírito lírico contra a prepotência das coisas é uma forma de reação à coisificação do mundo, à dominação das mercadorias sobre os homens, que se propagou desde o início da Era Moderna e que, desde a Revolução Industrial, desdobrou-se em força dominante da vida (2003, p. 69).

Descoisificar é fazer retornar à vida, é vasculhar em si mesmo o que se tem de alterável e apreciável, e ao mesmo tempo abrir-se ao outro, numa perspectiva de isonomia e alteridade. Negar a adolescentes estudantes do ensino fundamental de nossas escolas públicas essa capacidade afetiva com o conhecimento, as artes e, mais especificamente, a literatura configura um tipo de violência simbólica, uma vez que conserva nesses jovens a insensibilização de seu corpo, detém sua subjetividade, ofusca seu lugar no mundo e assim sustenta as desigualdades que cotidianamente presenciamos.

Descoisificar também significa promover seres autônomos. Se a literatura ensina sobre a vida, ser por ela afetado de modo a conhecer e reconhecer a si mesmo tem a ver

com a formação da autonomia do indivíduo, como já prenunciava Cecília Meireles. Para ela, nossos filhos e alunos

Precisam apenas de uma educação que lhes dê segurança de serem sós, (...) uma vez que o abandono pode chegar em qualquer hora, e cada criatura deve ter a capacidade de heroísmo suficiente para se bastar, sem orgulho e sem aflição, pela força com que se vem sozinho à vida, e com que se torna a ir sem companhia para a morte (2017, vol 1, p. 184).

Riobaldo, o jagunço de *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, considera que “O correr da vida embrulha tudo: a vida é assim, esquenta e esfria, aperta e aí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem” (2001, p. 334). É a coragem impulsionada pela palavra poética: a coragem que, por letras, abre caminhos para a vida dos corpos sensíveis. Enquanto os sistemas ensino não priorizarem essa incorporação, estaremos ingenuamente acreditando numa formação insuficiente para a plena construção do ser.

O ensino de literatura no ensino fundamental visando o fazer sentido pelo sentir é, portanto, trazer à dimensão prática das aulas a humanização de Antonio Candido, a educação estética de João Francisco Duarte Júnior, a *experiência* de Jorge Larrosa e a performance de Paul Zumthor. É a partilha do sensível de Jacques Rancière. É fazer chegar ao ensino médio alunos conscientes de uma Literatura alcançável. É fazer de “Romance das palavras aéreas”, “Mar absoluto” e “Motivo” textos de sugestiva introdução à noção da literatura como palavra viva. É desconstruir a ideia de aleatoriedade e alheamento da escrita poética, assegurando ao estudante a poesia como propriedade partilhada entre o texto e o seu próprio corpo. É fazer da aula de literatura uma aventura de navegação pelos íntimos mistérios da palavra poética, que faz da prosa e do verso literários objetos de afeto, de afeição e também de direito. Direito reservado àqueles que se apropriam do “Para adiante! Pelo mar largo!/ Livrando o corpo da lição frágil da areia!/ Ao mar – disciplina humana para a vida!” (MEIRELES, 1975, pp. 3 e 4), fazendo disso o motivo de sua canção, de seu lugar social, de sua coragem, de sua insistência na vida.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Palestra sobre lírica e sociedade. In: *Notas de literatura I*. Tradução Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003.
- ALVES, Rubem. Notas introdutórias sobre a linguagem. *Revista do Instituto de Filosofia e Teologia da PUC*. Campinas:1979. pp. 21-39.
- ANDRADE, Mário de. Viagem. In: *O empalhador de passarinho*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2012. Kindle, paginação irregular.
- ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Rovel, 2008.
- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. Arte e responsabilidade. In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. pp. XXXIII-IV.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão homologada. Brasília: MEC, 2017. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31/08/2020.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 21/09/2020.
- BUBER, Martin. *Eu e tu*. Tradução e introdução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.
- CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. In: *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. pp. 9-16.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2004. pp. 169-91.
- CHARTIER, A. M. e HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre la lectura*. Barcelona: Gedisa, 1994. p. 582.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

- DAMASCENO, Darcy. *Cecília Meireles: o mundo contemplado*. [Não consta na edição o nome da Cidade] Gráfica Olímpica Editora, 1967.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados; Uberlândia, MG: Universidade de Uberlândia, 1981.
- FREIRE, Paulo. A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: *Pedagogia do oprimido*. 67ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. pp. 79-86.
- GOUVÊA, Leila V. B. *Pensamento e “lirismo puro” na poesia de Cecília Meireles*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- LEITE, Carlos Willian. “A última entrevista de Cecília Meireles”. In: *Revista Bula*. Disponível em <https://www.revistabula.com/496-a-ultima-entrevista-de-cecilia-meireles/>. Acesso em 12/11/2020.
- MANSUR, André Luis. “André Mansur e as histórias da Zona Oeste carioca”. In: *O Globo*. 02/02/2009. Disponível em <https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/andre-mansur-as-historias-da-zona-oeste-carioca-158225.html>. Acesso em 22/01/2021.
- MEIRELES, Cecília. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- _____. *Crônicas de educação*. Organização Leodegário A. de Azevedo Filho. volume 1. São Paulo: Global, 2017.
- _____. *Crônicas de educação*. Organização Leodegário A. de Azevedo Filho. volume 3. São Paulo: Global, 2017.
- _____. *Crônicas de educação*. Organização Leodegário A. de Azevedo Filho. volume 4. São Paulo: Global, 2017.
- _____. *Crônicas de viagem*–2. Org. Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- _____. *Poesias completas de Cecília Meireles*. volume II. Mar absoluto e outros poemas/ Retrato Natural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- _____. Trabalho feminino no Brasil. *O Observador Econômico e Financeiro*. Rio de Janeiro: julho de 1939, nº 42. pp 93-107.
- Material Didático Carioca 8º ano: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Prefeitura do Rio de Janeiro. 2º semestre/2019. pp. 49-108.

- Material Didático Carioca 9º ano: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Prefeitura do Rio de Janeiro. 2º semestre/2019. pp. 49-109.
- MORIN, Edgar. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Tradução de Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- OLIVEIRA, Camilla Martins. *Poesia falada: a arte de deflagrar tráfegos no cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2017.
- PASCHE, Marcos. “Nem isto, nem aquilo: poeta”. In: *Rascunho*. Edição 169. Curitiba, 2014. Disponível em <https://rascunho.com.br/ensaios-e-resenhas/nem-isto-nem-aquilo-poeta/>. Acesso em: 28/09/2020.
- PETIT, Michèle. *Leitura: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.
- PIZZOLATO, Nelio Domingues & MENEZES, Rafael. Localização de escolas públicas em Guaratiba, Rio de Janeiro, usando critérios de acessibilidade. In: Revista Eletrônica Pesquisa Operacional para o Desenvolvimento. Rio de Janeiro, v.5, n.1, pp. 71-83, janeiro a abril de 2013.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed. 34, 2005.
- ROSA, Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 334.
- ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard, Rezende, Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução Amaury C. Moares et al. São Paulo: Alameda, 2013.
- SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- SECCHIN, Antonio Carlos. “Fantasmas clandestinos de Cecília Meireles”. In: *O Globo*. 22/06/2019. Disponível em <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/artigo-fantasmasclandestinos-de-celilia-meireles-23756257>. Acesso em: 31/08/2019.
- SILVA, Jacicarla Souza da. “Muito além da poesia”. In: *Revista Pesquisa FAPESP*. Edição 295. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/muito-alem-da-poesia/> Acesso em 02/10/2020.
- SNYDERS, Georges. A obra-prima como ruptura. In: *Alunos felizes*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. pp. 161-184.
- TARDY, Michel. *O professor e as imagens*. Tradução Frederico Pessoa de Barros. São Paulo: Cultrix-EDUSP, 1976.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

Matérias publicadas em formato digital

<https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-defende-cortes-em-cursos-de-humanas-diz-que-dinheiro-do-contribuinte-deve-ir-para-leitura-escrita-fazer-conta-23623980>. Publicada em 24/04/2019. Acesso em 31/08/2020.

<https://oglobo.globo.com/rio/local-onde-havera-encontro-catolico-em-guaratiba-dominado-por-templos-evangelicos-8348910>. Publicada em 15/05/2013. Acesso em 22/01/2021.

<http://www.institutorio.org.br/content/mulheres-de-pedra-coletivo-apoiado-pelo-instituto-rio-em-2017>. Sem data de publicação. Acesso em 22/01/2021.

Anexo A – Oficina Poesia Encena e espetáculo Mulheres no Cordel



Turma da Oficina Poesia Encena, maio de 2017.



Cia de Teatro *Poesia Encena*, idealizado e coordenado por Beth Araújo, agosto de 2018.



Espectáculo *Mulheres no Cordel*, no Centro Cultural Laurinda Santos Lobo, abril de 2018.



Em primeiro plano, a cordelista Rosário Pinto. Espectáculo *Mulheres no Cordel*, no Centro Cultural Laurinda Santos Lobo, agosto de 2018.

Anexo B – Formação continuada A Poesia Falada



Professora Aline Scalercio, professora mediadora da formação continuada A Poesia Falada, novembro de 2019.



Formação continuada A Poesia Falada, novembro de 2019.

Anexo C – Resumo do Projeto *Slam*

O *slam* é um espaço para que o sagrado direito à liberdade de expressão, o livre pensamento e o diálogo entre as diferenças sejam exercitados. Um espaço autônomo onde é celebrada a palavra, a fala e algo ainda mais fundamental num mundo como o que vivemos: a escuta.

Roberta Estrela D’Alva(2014)

Diante de tantas possibilidades de como se aproximar do adolescente contemporâneo, o NIAP/PROINAPE²⁴ vem pesquisando caminhos de interlocução, aprendizagem e expressão a partir de múltiplas linguagens. Em tempos em que as mídias sociais são muito utilizadas pelos jovens, valorizar essa diversidade nas escolas é estabelecer um diálogo a partir de suas experiências e de seus desejos. Desse modo, vivenciamos junto aos educadores experiências próximas às que os alunos solicitam, estimulando novas metodologias de trabalho para as atividades na escola.

Participar nas escolas de trabalhos em que os sujeitos possam tentar expressar suas angústias e suas conquistas é oferecer uma forma deles se sentirem pertencentes àquele espaço, e aos poucos, encontrarem os sentidos necessários para a construção do conhecimento. Quando o corpo vive, sente e realiza, ele concretiza e ganha dispositivos para sua continuidade no meio escolar e na sociedade. É preciso oferecer aos educandos formas diversificadas de expressão no espaço escolar. O convívio com outros alunos em atividades que possam aproximá-los, que reforcem a importância do respeito e o prazer em conviver, trocar e aprender, podem fortalecê-los em suas relações na escola.

Uma das metodologias utilizadas no PROINAPE, e um potente dispositivo é o trabalho com a poesia falada. De 2013 a 2015, o NIAP acompanhou o Projeto Versos de Liberdade, que chegou à rede municipal de educação com a proposta de discutir o

²⁴ NIAP- Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Escolas-é o setor responsável pelo acompanhamento das ações interdisciplinares nas diversas Coordenadorias Regionais de Educação e que tem o PROINAPE como ação prioritária.

PROINAPE – Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas Municipais – é constituído por equipes de psicólogos, professores e assistentes sociais. Tem como finalidade o desenvolvimento de ações conjuntas para potencializar o espaço escolar no sentido de ampliar o planejamento e o tratamento de múltiplas e importantes questões que se manifestam e que atravessam o processo de ensino e aprendizagem, acesso, permanência e qualidade da educação no âmbito do município do Rio de Janeiro. Nesse contexto, trabalhamos atendendo alunos, o corpo docente, enfim, toda comunidade escolar.

preconceito e a discriminação racial nas escolas através da poesia falada. O Projeto traz o método da Casa Poema, instituição criada pela escritora e atriz Elisa Lucinda. Assistentes sociais, professores e psicólogos do NIAP compõem a primeira turma de profissionais da educação a receber essa formação, que também foi oferecida para outros profissionais da rede. Alguns desses começaram a usar esta metodologia, adaptando-a para trabalhar as diferentes questões que atravessam o cotidiano escolar. Nesse método uma poesia é escolhida pela(o) estudante, e deve ser falada de maneira natural, o mais próximo possível do cotidiano, como em uma conversa, um diálogo entre o “dizador” e quem o está ouvindo. São usadas preferencialmente poesias não autorais em um processo dinâmico que geralmente culmina em um recital, onde diferentes poemas e seus respectivos “dizadores” celebram, dizendo os textos trabalhados, cada um no seu estilo.

Desde 2016, a equipe PROINAPE da sexta CRE já desenvolvia projetos de poesia falada em algumas unidades escolares e em 2018 começou a usar gradualmente a metodologia dos *Slams* para substituir os recitais de culminância. Motivados pela adesão dos alunos a esse novo dispositivo de celebração e troca de experiências, os profissionais conseguem ampliar sua abrangência, utilizando os *slams* como uma das formas de mobilização dos grêmios escolares em 20 escolas da área, que atendem alunos do sexto ao nono ano. Esse trabalho junto aos grêmios, que durou apenas um ano tendo o PROINAPE como responsável pelo seu acompanhamento na rede, possibilitou à essa equipe, com o apoio da coordenadoria e de diversas escolas, realizar um *slam* interescolar no final de 2018. Foi um momento muito especial, onde foram reunidos 20 poetas de 7 escolas de segundo segmento e testemunhou-se *in loco* a força do *slam* em congregar os adolescentes, estabelecendo um clima lúdico cultural único, criando e reforçando laços, tendo a força da poesia falada como um elo de união e incentivando-os a querer saber mais sobre a vida.

Com base na intuição, apoiados nos textos estudados e nas visitas aos *slams* da cidade, a equipe já sabia que essa nova expressão cultural periférica chamada *slam* tinha muito a contribuir com o ambiente escolar, mas com esse evento, essa certeza foi redobrada.

A partir de 2017, considerando o grande número de poesias autorais compartilhadas pelos alunos nos projetos de poesia falada, a equipe PROINAPE da sexta CRE, com o apoio de algumas escolas, vêm também publicando a produção poética dos alunos. No final de 2019, na ocasião do lançamento do terceiro livro, *Poesias ao vento: Lindsay presente!*, essa equipe com o apoio da E.M. Coelho Neto, levou ao nível central

da SME, vários alunos e ex-alunos, para a realização de uma oficina de *slam*, apresentando ao público presente os poemas do livro, a partir da experiência de um *slam*. Os presentes ficaram encantados com as múltiplas possibilidades desse recurso, o que motivou, logo depois, o pedido para nossa gerência de uma ampliação deste trabalho dentro da rede municipal. Assim, depois de um longo percurso desde 2013, nasce o projeto que chamamos de Festival *Slam* Interescolar e monta-se uma equipe de referência para pensar no seu desenho e concretização. A equipe é composta por Jair Augusto, psicólogo do PROINAPE da sexta CRE, Júlia Ferraz, psicóloga do PROINAPE da quinta CRE, e quatro profissionais do Projeto *Corpo Expressivo no Espaço Escolar*²⁵: Camilla Oliveira e Janaína Isidro, psicólogas e Andreia Moraes e Alessandra Garcia, professoras de Artes Cênicas.

Entendemos que neste momento inicial não seria possível contemplar todas as escolas da rede. Sendo assim, optamos por construir um projeto piloto, com um recorte de aproximadamente 3 escolas por CRE, indicadas pela Gerência de Ensino Fundamental, pela nossa equipe, pela gerência do NIAP e pelas equipes do PROINAPE das áreas. Definimos como critérios para esse convite, professores e escolas que já tinham experiências com a poesia falada e/ou demonstrassem forte interesse nessa linguagem. Fizemos contato com os professores, que nomeamos como agitadores poéticos, e direções das escolas elencadas, apresentando o projeto e perguntando se eles tinham interesse em participar, formando um grupo de aproximadamente 40 escolas. É importante deixar claro que o nosso objetivo é que este projeto piloto tenha fortalecimento e justifique sua ampliação para toda a rede nos próximos anos, contemplando todas as escolas que desejarem participar.

O que é o slam?

Poderíamos definir o *poetryslam*, ou simplesmente *slam*, de diversas maneiras: uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seus 25 anos de existência, ele se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo o mundo (D'ALVA, 2014, p.109).

²⁵ O projeto faz parte do PROINAPE, em que o teatro é o dispositivo facilitador e norteador das ações da equipe interdisciplinar. Tem como objetivo despertar a consciência do sujeito enquanto protagonista da sua história, ativando suas potencialidades, fazendo-o experimentar e colocar em prática sua produção e construção, pelo caminho das artes cênicas, no processo de autoconhecimento (do corpo, dos seus limites e de suas possibilidades).

O *slam* é um movimento contemporâneo onde regras foram construídas e norteiam suas performances, porém vale destacar que o universo escolar irá convocar outros modos de criação que podem e devem ser considerados. Por esse motivo, entendemos que as ações serão fluidas, e teremos um canal aberto para acolher o que os professores compartilharem do que foi possível construir no chão da escola.

Considerando o caminho das experiências de trabalho com a poesia falada das equipes PROINAPE/NIAP envolvendo os alunos da rede municipal, e o potencial do *slam* como uma atividade lúdico pedagógica, com impactos na leitura, escrita e oralidade deles, justifica-se a existência desse projeto.

Pensamos o *slam* como uma atividade lúdico pedagógica, adaptada para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, calcada no manejo da leitura, escrita e oralidade dos alunos, e como um espaço democrático de manifestação de ideias e discussão sobre as questões que atravessam o momento político-psicossocial dos mesmos, tudo isso mediado pela arte da poesia falada.

O *PoetrySlam* é traduzido literalmente do inglês como batida ou competição e é também associado a onomatopeia do som de uma batida de porta. Embora o *Slam* seja uma disputa em que poetas leem textos originais autorais, buscando a comunicação e mobilização com o público, a energia presente nesse movimento social, artístico e cultural, deve ser reafirmada nas escolas, entendendo a batalha como comunhão, sendo a competição, combustível para impulsionar o querer se superar e não simplesmente no sentido de ganhar. Percebemos essa dimensão da comunhão no encontro com os alunos, quando, por exemplo, um deles está com dificuldades de falar a poesia, o grupo oferece diversos tipos de apoio, dando a mão, soprando um trecho da poesia que não se consegue lembrar, dando um abraço e/ou dizendo palavras de incentivo e estímulo. Ou ainda quando o poeta "erra" ou esquece a poesia, podendo voltar quantas vezes forem necessárias.

O aluno, ao se apropriar da poesia falada, começa a experimentar a possibilidade de construir/ocupar o seu lugar de fala no mundo e traz as questões de seu contexto social, sua época, porém sempre de forma singular, o que faz com que essa voz seja a expressão do social e ao mesmo tempo uma voz subjetiva. O adolescente, ao encontrar um canal potente de expressão como este, se sente ouvido e experimenta a escrita e sua performance como algo que faz sentido, ao contrário do que, muitas vezes, lhe é oferecido como conteúdo a ser aprendido, mas que não tem conexão com sua realidade e portanto não contribui para sua formação humana.

III - Descrição das Ações:

A proposta de inserir o *Slam* como ferramenta político-pedagógica ampliada às unidades escolares da Secretaria municipal de Educação pauta-se em 4 (quatro) grandes eixos durante o ano letivo de 2020, a saber:

1) EIXO FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Constituição de um grupo piloto envolvendo unidades escolares representativas das 11 CREs.

Estratégias: Transmissão e orientação concernentes às características, estratégias e práticas da poesia falada e do *Slam*, evidenciando o potencial deste movimento cultural na promoção do desenvolvimento da expressão oral e corporal dos alunos.

Público alvo: Professores das unidades escolares pertencentes ao grupo piloto

2) EIXO ORGANIZATIVO

Organização do I Festival *Slam* Interescolar da Secretaria Municipal de Educação

Estratégias: A) Subsidiar a organização, montagem e estrutura técnico-operacional do Festival *Slam*; B) Acompanhar e apoiar o processo organizativo dos *Slams* dentro das escolas do grupo piloto.

Público alvo: Professores das unidades escolares pertencentes ao grupo piloto e seus respectivos alunos.

3) EIXO NORMATIVO

Elaboração de Edital de organização do Festival *Slam* Interescolar, que reunirá alunos de diferentes unidades escolares da rede municipal abrangendo as diferentes CREs, e dentro do mesmo, algumas direções para o funcionamento dos *slams* intraescolares.

Estratégias: Pesquisar editais de outros projetos culturais da Secretaria Municipal de Educação e construir um texto, a ser compartilhado com a gerência do NIAP e setores da CRE.

Público alvo: Unidades escolares da rede municipal de ensino e suas respectivas CREs.

4) EIXO APOIO INTERDISCIPLINAR

Aproximação e eventual suporte no manejo das questões psicossociais que possam emergir no processo de criação de narrativas concernentes à ocupação do lugar de fala

dos alunos. Neste processo, iremos contar com o suporte de algumas equipes do PROINAPE nas áreas junto às escolas.

Estratégias: Reuniões mensais com o grupo de professores para acompanhamento e fortalecimento do processo e ida às escolas, quando necessário.

Público alvo: Professor Articulador do *Slam* nas unidades escolares participantes do grupo piloto e alunos poetas.

É relevante destacar que o projeto, tem como objetivo transmitir a um grupo de professores alguns elementos do processo de trabalho com a poesia falada, sua relação com o slam, e a dinâmica e funcionamento deste, para que os mesmos construam oficinas de slam nas suas respectivas escolas e principalmente estimulem a formação/fortalecimento de um coletivo de poetas.

IV - Objetivo Geral:

Favorecer/apoiar que cada comunidade escolar inserida na proposta possa construir o legado pedagógico que a poesia falada e o *Slam* possuem como instrumento de ação e expressão no mundo. Há, por parte da equipe, uma direção expressa de que, será na singularidade dos processos criativos e gestivos de cada comunidade escolar, que a assimilação dos processos da poesia falada e do *Slam* terá existência e se fortalecerá.

V - Objetivos Específicos:

- ❖ Apresentar aos professores participantes da fase piloto, as características, as estratégias e diferentes práticas do *Slam*, destacando o potencial para promover o desenvolvimento de diferentes formas de expressão escrita, oral e corporal dos alunos, considerando as questões da adolescência que atravessam o seu desenvolvimento psicossocial.
- ❖ Identificar a estrutura e organização do *Slam* para fomentar os processos de leitura, interpretação de texto, escrita e oralidade dos alunos (crianças e adolescentes que falam as poesias e dos que assistem aos vários recitais e *slams*);
- ❖ Apoiar a criação e desenvolvimento de projeto pedagógico, com os alunos, para que estes, gradualmente, ocupem seu lugar de fala na vida, enfrentando suas angústias, dúvidas e medos, estimulando o respeito à diversidade dentro de si e do outro;

- ❖ Fomentar a criação e planejamento do *Slam* como parte de formação do “aluno cidadão” consciente de seus direitos e deveres, capaz de usar a “palavra” como mediadora de convivências e conflitos, permitindo que ele se posicione democraticamente diante das complexas questões político sociais que marcam a vida em sociedade;
- ❖ Fomentar o debate a respeito da apropriação de lugares de fala e de ocupação dos espaços urbanos pelos alunos da rede municipal de Educação;
- ❖ Apoiar a publicação e lançamento de um livro reunindo as poesias autorais dos alunos da Rede participantes do Festival *Slam*Interescolar;
- ❖ Favorecer a troca de experiências entre as unidades escolares da rede, a partir das vozes dos alunos.

Em fevereiro deste ano, estivemos com um grupo de aproximadamente 40 professores da 1ª a 11ª CREs, nas quais compartilhamos um pouco dos nossos percursos de trabalho com a poesia falada e abordamos a proposta do projeto.

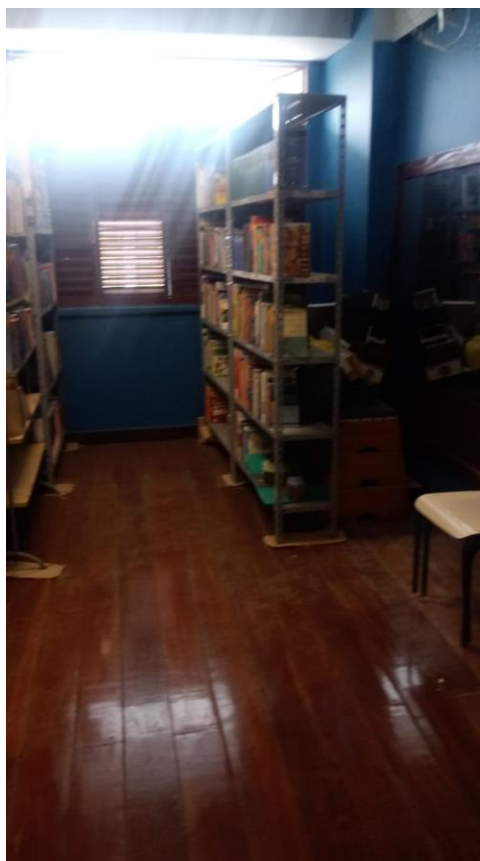
Diante do contexto de pandemia, temos nos encontrado com dois grupos de professores (dividimos o grupo em dois, por entender que seria difícil conduzir um número grande de profissionais virtualmente) de modo remoto, pela plataforma Teams e Zoom, de três em três semanas. Acolhendo o pedido da maioria dos professores de que não houvesse competição, estamos investindo em saraus e rodas de conversa poéticas, envolvendo a comunidade escolar.

Diante de todas as mudanças que foram necessárias por conta da pandemia de COVID-19, uma delas se refere à não realização do Festival Slam Interescolar. Fizemos as adaptações necessárias para o trabalho remoto, em diálogo com os professores, criando rodas de conversa poéticas virtuais e saraus, com transmissão ao vivo pelo canal do NIAP no youtube.

Anexo D – Fotos do vazamento do teto em algumas salas da minha escola e da sala de dança, transformada em Sala de Leitura



Teto de uma sala de aula com marcas de infiltração/vazamento de água da chuva acumulada no telhado, janeiro de 2020.



Sala de Dança transformada em Sala de Leitura, fevereiro de 2020.

O poema ficou dramático, porque falou muito do mar, do Tim, do céu e do mar.

O poema em algumas partes são um pouco dramático e fala um pouco sobre morte e relata coisas sobre o mar e fala sobre os familiares.

Esse texto não me afetou, pois é muito grande não entendi nada e me deu muito sono, mas pelo o que eu vi é dramático, fala sobre coisa ruins e triste.

Esse poema não me afetou pelo fato de eu não ter entendido muito, mas da a ideia que é um texto triste e dramático.

O texto não me afetou porque não entendi nada, mas eu acho que foi dramático em um sentido triste em alguns versos tem palavras que eu não entendi muito bem e também versos um pouco sem noção mas acho que o texto me afetou em um certo ponto.

É um poema muito dramático eu não entendi nada e tem palavras que mesmo eu não me afetou em nada.

Scanned by TapScanner

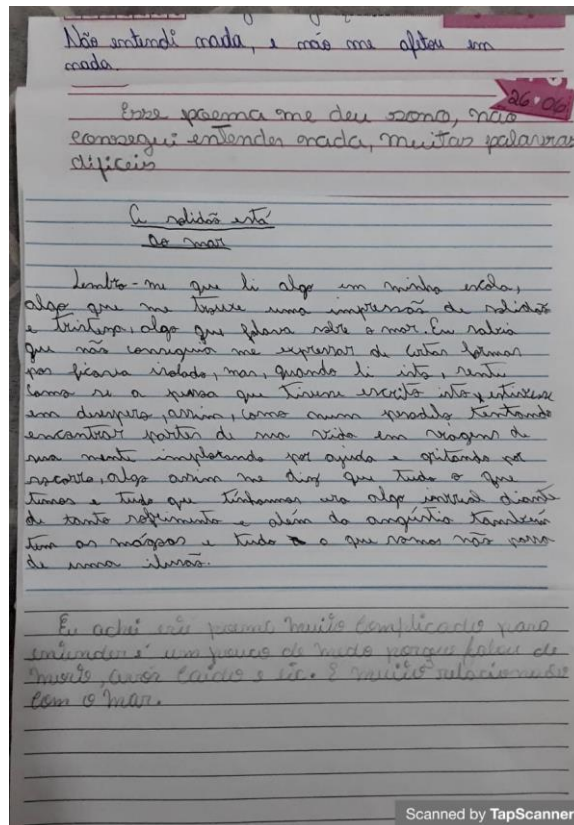
Meu gostei. Os pontos de digas que Sumner diz gostar e que ele mora em um mundo Mitigando, e por Sumner fingir que eu sou uma pessoa solitária, e que por isso fofoca muito tempo sem nunca se perceber que eu sou, mas que já morreu.

Não gostei desse texto, porque achei que tem coisas impossíveis de acontecer e também da voz, muito faz de conta.

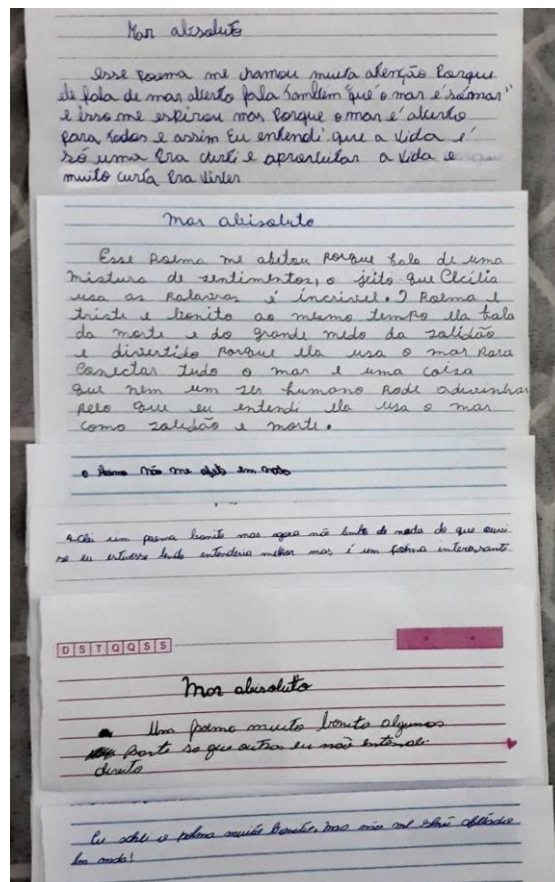
Eu achei que o poema é bonito mas também é muito grande, também tem palavras muito difíceis e me faz pensar que eu devo aprender a nadar porque sei lá está me me tirando a nadar.

O poema não me afetou em nada foi chato de ser, tem muita coisa para ser o poema só fala de morte de mar várias palavras que eu nunca nem vi esse poema não dá nem um pouco de disposição de ser e não tem sentido algum.

Scanned by TapScanner



2. Leitura mediada em sala de aula



O poema é bonito porque não dá vontade abrir os livros das coisas dele no meu mundo que seja imortal da literatura sem dúvida, e também é bonito se ler o texto do poema, vale a pena, muita vez a vontade de muitas coisas para não esquecer das coisas e como o nome é bonito.

Vimos um poema da Cecília Meireles e que nele expressa vários sentimentos de solidão, Amor, tristeza e muito amor quardado pra si mesma. Uma frase que eu gostei foi a parte que ele fala "ele que ao mesmo tempo e a dança e se dançarmos não me toca muito até chegar essa parte não vou saber muito explicar mas foi uma parte que eu gostei".

D S T Q Q S S Mar absoluto

Sou eu que estou dentro e in
 Meu sangue se separa pela praia
 Entre água e areia encontram a salinidade

Sou eu que estou dentro e in, essa frase expressa dentro eu estava, meu sangue se separa pela praia, separa como se ele tivesse criado o mundo e se machucado no processo, entre água e areia encontram a salinidade, consistência de estar sempre reunido em meio de tantas coisas.

Mar Absoluto

O poema de Cecília Meireles me trouxe alguns questionamentos por ser tão complexo e tão profundo, e ao mesmo tempo me fazendo ficar perdido por não entender o que o poema queria dizer.

"O resto das meus anos caído pela mares do oriente". Esse trecho junto com o que ela fala "Me empurrariam ao mar" ou alguma coisa do tipo, trás a impressão que ela era forçada a uma coisa que não era de sua vontade. E sobre seus anos e o mar estar sempre ali desde muito tempo, me trás pensamentos sobre todas as passadas.

"Não me deixam sequer mirar a rosa dos ventos" isso ressalta ainda mais a ideia de que ela estava angustada por ser forçada a algo.

"Assim como a água fala-me", "obediência aos mortos" e "esse mar visível me liberta um face impressionante". Refere que é um poema complexo e profundo.

Não entendi quase nada do poema, e nem me acrescentou muita coisa, mas essa foi a impressão que eu tive e espero que faça sentido.

Mar Absoluto

A impressão que eu tive desse poema foi, que ele fala que o mar quer ser ele mesmo, que o mar não se apega em ninguém, que não sofre, que não tem sentimentos, que o mar ele quer ser aceito pela natureza, é como se o mar fosse um gay, um homossexual e a natureza fosse a sociedade.

Que os gays, homossexual eles não são aceitos pela sociedade, que ainda existe um preconceito por conta das exatidão que eles ou elas fazem, e o outro texto/música da apostila acho que tem o mesmo sentido, o texto da apostila fala sobre sonhar e na terceira também. Na minha opinião esses textos falam que não é para a gente desistir dos nossos sonhos, que por mais que possa parecer que vai ser difícil, impossível não desista dos seus sonhos, e que não se importe com as opiniões ruins que as pessoas vão falar, se importe com as opiniões que você sabe que vai fazer diferença na vida.

Volta ao poema, ele expressa diversas coisas, como por exemplo alegria, ilusão, tristeza e amor e diversos sentimentos aleatórios. O poema me trouxe uma reflexão:

que todos devemos ser a pessoa que somos, que eu devo ser a pessoa que eu sou, não é que as pessoas que sumam que eu sou, "O mar é só mar".

Mar Absoluto - Lídia Mireles

É uma mistura de solidão que me lembra de, um lugar que eu fui com os meus pais e também lembro, o mar da praia da Tiquica e o céu estrelado, e da praia de Que Nabarra e a ponte de Niterói.

O poema me afetou um pouco, pois me fez lembrar muita coisa porque eu adorava o mar e me lembra toda semana a praia e é um poema bem bonito e tem profundo, faz você refletir sobre alguma coisa, não é como escrever um poema sem pensar em sentir alguma coisa, algum sentimento e poema vai despertar um sentimento, um sentimento o poema me lembrou muita coisa e me deu saudades dele.

achei bonito os poemas, que fala sobre o mar, e me afetou bastante na hora que fala sobre os sonhos que vem como um texto.

Mar Absoluto

Esse poema é muito forte ele fala sobre solidão, saudades dos amores, e na parte que fala "que o mar é só mar" deu para entender que a vida é só a vida, que a vida é só uma, e que tem que aproveitar cada segundo, porque depois que morrer fica só isso saudades e essa solidão esse fogio.

3. Leitura individual e silenciosa no píer da praia

O texto traz o sentimento de tristeza e solidão.
O texto também lembra uma expressão, triste sem fim.
mas o texto não me afetou em nenhum sentido.

Eu percebi que quem escreveu
esse texto está se sentindo triste e solitário.
mas não me afetou em nada.

SOLIDÃO NÃO É TUDO RAÍVA

Quando li o poema senti que ele se sentia culpado
e um pouco triste e melancólico.
Triste que mais me tocou foi:
"queremos a solidão robusta, uma solidão para
todos os lados."

Esse texto me veio a mente melancolia, luto, solidão,
cangaço, tristeza. Parece que ele está perdido e triste.
Mas também me passou uma sensação de
tranquilidade e lalaço.
É um poema bem pra deixar.

O texto me remete solidão, ~~tristeza~~
faz eu me sentir solitário, sozinho,
pensativo e lembrar o passado.

O texto me remete ao sentimento de
melancolia e arrependimento que sinto
todo solado quando venho neste mesmo
lugar para refletir. Sinto o mesmo sentimento
de querer se lembrar que a autora expressa no
trecho "Queremos solidão robusta, uma
solidão para todos os lados, uma atenção
na mesma que eu opõe ao mesquinho formid-
sar o mundo"

O poema me refletiu sobre o meu fu-
turo, porque eu não sei se o meu
futuro vai ser triste e solitário
ou se eu vou ser feliz.

Também afetou-me na relação do
medo.

O poema me afetou sim. Pensei em coisas
coisas como: Tristeza, medo, solidão, coisas
que lembram coisas ruins. Me fez lembrar
momentos ruins.

me afetou no sentido de ajudar sobre a vida, nas coisas
boas e ruins que a vida faz que pode permitir nossos sonhos

ME afetou na Tristeza e na vontade de ficar triste
em certos casos de paradas;

O uso das colônias, os sonhos não fazem valer aqui não
podemos viver, no fim da vida, conseguimos ser nos
mesmo sem se preocupar, é diferente viver na imaginação

No texto eu pensei muito sobre ele perder
as pessoas que ama. Quando ele fala de "luzes, cores",
eu lembro do meu pai que morreu.

Também fala sobre ele se sentir exaltado e
ai quando eu fico assim fico pensando nele,
tem uma parte que fala "livrando o corpo
de fogo frágil da vida", me lembrei um pouco
de sentir um pouco disso no corpo e sem
de mais isso me deixa calma e isso.

O texto me afetou por que tem
esperança, tristeza e vontade de entender
que mais me afetou foi "é, fico triste
acordada de repente mas para muitos",
por que expressa pra mim a vida

Primeiro me senti triste com o poema,
me fez me sentir solitário, como na
entenda-se sozinho e impotente, mas parte
de mim se identificou com o mal,
que não pode ser controlado, é ruim
e ruim.

Me afetou na solidão, na tristeza, no
mal, e o poema também me ajudou
a entender o poema.

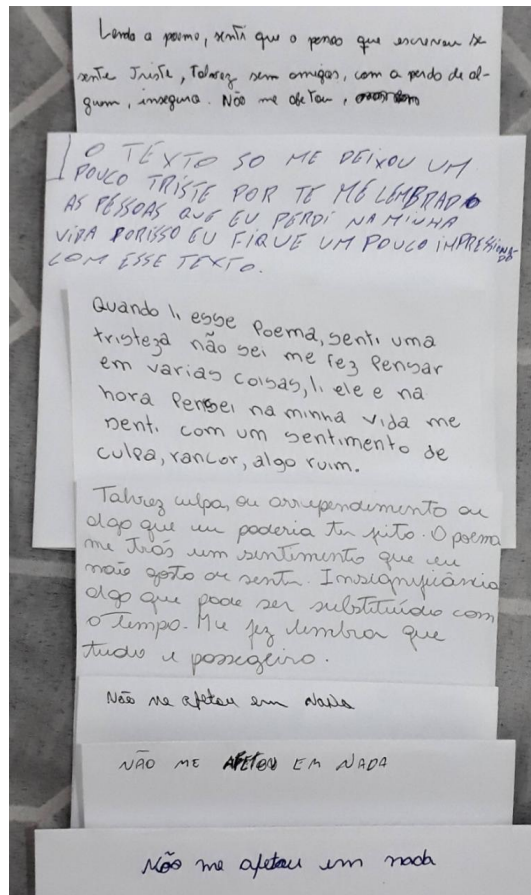
Me lembrei de uma pessoa depressiva,
não se identifica com esse texto, mas
acho que sei falar. Não me senti um pouco
solitário ou triste.

Um pouco de calma e tristeza
também um sentimento de que ela
estava se sentindo sozinha culpa
de fazer não ter conseguido
fazer algo.

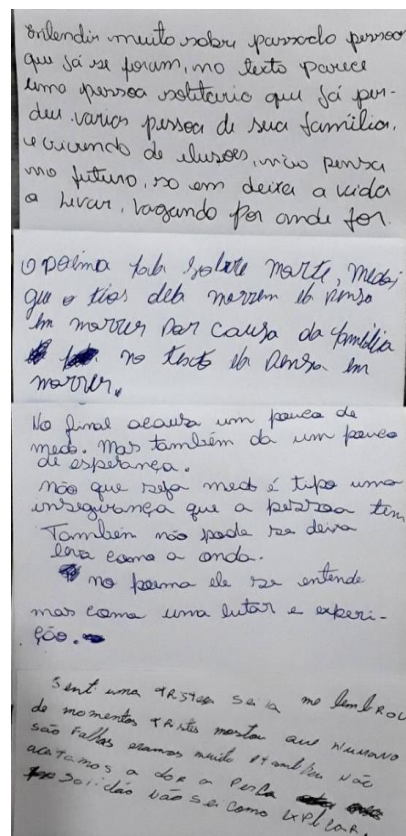
Com a leitura do texto, me
fiz pensar bastante em, tristeza,
solidão, imaginação e tudo.
Não sei porque esse poema me
fiz pensar nessas palavras, mas
quando eu comeci a ler foi ape-
nas isso que eu consegui pensar.

O texto me fez refletir sobre a vida e me
identifiquei mais uma parte que fala sobre a
falta de algumas pessoas e isso me fez lembrar
de outras tristezas e ansiedades e isso me fez
ficar um pouco mal.

O poema me fez sentir um pouco
triste porque ninguém sabe o dia
de amanhã me fez pensar sobre o
futuro. Já outros sentimentos de medo
de ficar sozinho da vida que não
entendi como que vem e com o poema
me ajudou a refletir sobre o poema.



4. Leitura mediada no píer da praia



Conta sobre a vida de alguém, desde o princípio até a morte, uma pessoa que viveu sobre o seu futuro com os seus antepassados, mas não tem reportes "certos" sobre o seu futuro, e falou em se expor em certas coisas e tudo.

Os avós o poema, ele me passou a impressão de que pelo mar se ~~tem~~ tem vastidão e cheia de rugas, faz com que pensamos sobre a nossa vida e que nos não somos melhores que ninguém e que mesmo assim ele não não nos julga e mesmo com o tempo da terra ele verá o mesmo ele não vive nos julga como, não julga os nossos pais.

~~Eu não entendi muito bem~~

~~mas aqui afetou um~~

~~muito palavras. O~~

~~compartilhei aquilo que nós~~

~~estamos perto do mar.~~

Este poema falou um pouco da minha vida na realidade foi só uma parte, me causou um pouco de arrependimento pelo que eu deixei de fazer, a parte que me tocou foi no início do poema, onde diz "é como o mar me empurrando como uma leve brisa",

O poema fala sobre o mar, eu não entendi muito bem mas me afetou pelas palavras e pelo que o poema se expressa, lindo, e ~~simples~~ também ajudou a entender o sentido do mar ~~simplesmente~~ porque o poema fala sobre o mar.

Para mim essas frases não me afetam eu não sei de nada disso, eu também não entendi muito bem mais deu pra perceber que essas frases tem dados emotivos e deprecias e uma história não complicada.

O poema fala muito sobre aquilo meche com nossa mente de que aquilo vai fazer no futuro e das nossas famílias e meche com a nossa decisão na vida.

Eu entendi que o Poema Ta
falando que a menina perdeu o avô
o avô no Bairo do mar, um Bairo de
Pessoas, a menina ficou muito triste por
que ela não queria ficar sozinha.

na minha opinião o ~~poema~~ Poema não
me afetou em nada.

Eu não entendi muito direito
mais sei que me afetou muito
em muitas palavras, dizendo
deu, mais, que não sabemos
respostas, mais tem
muitas partes que eu não

entendi, mais algumas me
afetaram. o ambiente nos afetou
muito porque nós estamos
perto do mar então assim por ^{aquele} entendi

chamou a atenção

me ~~afetou~~ a parte que fala sobre
as coisas. A importância das coisas
pra ele, da saudade que ele traz
da ligação com o mar, das suas
coisas fazia parte da vida dele das pa-
dres e coisas dele.

Na minha percepção o poema fala de luta, luta pela vida
e na vida principalmente
mostrando que nada é ~~facil~~ fácil, e que tudo exige um
esforço.

Eu acho que o poema afetou mas é um
poema muito bonito.

O Poema fala sobre um caso que não
entendi mas me afetou um pouco por causa
minha avó porque ela morreu e esse Poema fala sobre
morte minha avó morreu assim me causou uma
tristeza.

Co longo do tempo que fui ouvindo o poema, meus pensamentos foram se encaixando com o ritmo do mar. Quando a autora disse: "As pessoas estão ausentes", imaginei que realmente fog sentido. Eu fiquei mais feliz de procurar entender, mas percebi que ouvir era muito mais importante do que entender.

Que sentido poema, mesmo eu entendendo algumas palavras, meu coração aumentou os batimentos. "o coração é sua própria dança."

Anexo F – Imagens para a proposta de aplicação pedagógica



1. Palavras doces.

Fonte: <https://d26lpennugtm8s.cloudfront.net/stores/001/164/306/products/24031-54dcf59016d5d39fa615897639224253-1024-1024.jpg>



2. Palavras que aparentam e cheiram mal

Fonte: <https://2.bp.blogspot.com/-6sDwyOFpAgI/XkxDHzWnxbI/AAAAAAAAAxU/84OL3g6VZEA07zIKDpcSd1ebLbHC-51QCLcBGAsYHQ/s1600/Captura%2Bde%2BTela%2B2020-02-18%2Ba%25CC%2580s%2B17.03.00.png> (Editada com a faixa preta para preservação da identidade exibida)



3. Palavras quentes

Fonte: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSKv4KmugyERQB_1_F4EJfRh37loqq5FbAztw&usqp=CAU



4. Palavras agressivas

Fonte: <https://3.bp.blogspot.com/-wAgx2Xov5ow/V9xRyWo21AI/AAAAAAAAABes/olAxym3vJ58EfiNilEvmYirLI8iyu9K3QCLCB/s1600/hqdefault.jpg>