

INTRODUÇÃO

A poesia no revelar do conhecimento

A pesquisa que ora apresento tem por objetivo analisar uma prática de trabalho com o gênero poético fora do contexto escolar, na tentativa de buscar argumentos que possam colaborar com ela e de situar algumas possibilidades para seu enriquecimento.

Trata-se da análise de um trabalho realizado durante todo o ano de 2011, intitulado “Oficinas de Poesia - Letras e Laço”, desenvolvido com duas turmas de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola Municipal que atende em sua maioria crianças moradoras do Aglomerado da Serra.

Essas oficinas tiveram início em 2008 e foram realizadas a partir de uma parceria da Escola Municipal com a Laço, uma associação de apoio social da qual fiz parte em 2008, 2010 e 2011, com sede no Parque das Mangabeiras. Elas foram elaboradas a partir de uma demanda da referida escola, cuja expectativa era de que o trabalho pudesse colaborar com o desenvolvimento de melhores relações dos alunos com a cultura escrita, possibilitando também uma melhor interação dos estudantes entre si e com o conhecimento de modo geral.

Pautados por esses propósitos da escola, fomos dando um formato para o trabalho das oficinas. Por meio de diversas atividades, as oficinas realizadas na sede da Laço compuseram uma prática educativa que buscava caminhos para o fortalecimento de um ambiente favorável à aprendizagem. De acordo com Moreira, Pedrosa e Pontelo (2011),

O ambiente de aprendizagem escolar é compreendido como um lugar previamente organizado para promover oportunidades de aprendizagem e se constitui de forma única na medida em que é socialmente construído por estudantes e professores a partir das interações estabelecidas entre si e com as demais fontes materiais e simbólicas do ambiente. Lugar, nessa conceituação, deve ser entendido em sentido amplo e não reduzido a espaço físico. É o lócus do acontecimento, é síntese de múltiplas condições, é o solo, mas, mais ainda, a cultura e a sociedade. (p. 16)

Juntamente com toda a equipe da Laço, construímos o trabalho nas tardes de quinta-feira, com dois grupos de crianças e suas respectivas professoras da escola.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, os dados foram coletados através da análise das atividades filmadas em vídeo, acrescidos dos diários de planejamento e de campo das oficinas realizadas, do caderno de poesia dos alunos e dos registros fotográficos durante o ano de 2011.

Como metodologia adotada para análise, utilizamos a pesquisa-ação de caráter participativo / colaborativo. Segundo Thiollent (1988), a metodologia da pesquisa-ação tem por objetivo colaborar com uma análise daquilo que está sendo realizado, colocado em ação na busca para se alcançar os objetivos iniciais. Desse modo, colocávamo-nos ali, no espaço da Laço, construindo um trabalho coletivo que se propunha a ser discutido e organizado, juntamente com as professoras e seus alunos, em seu fazer semanal. Ainda para Thiollent (1988, p. 19), “pela pesquisa ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos, e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação”.

Assim, durante as oficinas, como educadoras, fizemos uma troca de papéis. As professoras se afastaram do seu fazer cotidiano, o que lhes possibilitou uma tomada de distância de suas práticas de trabalho, favorecendo a observação dos impactos de um trabalho dessa natureza. Eu, propondo-me a desenvolver uma pesquisa em que a análise seria feita a partir de um olhar sobre os acontecimentos e desdobramentos gerados nas oficinas de poesia, assumi dois papéis: o de professora das “Oficinas de poesias - Letras e Laço” e o de pesquisadora.

Como professora, tive oportunidade de desenvolver um trabalho que se propunha ser analisado em uma pesquisa: definir seus objetivos, planejar as atividades, avaliar o processo, as condições de implementação e os resultados de uma prática de ensino da linguagem escrita em que se pretendia construir sentidos para o que se lê e se escreve fora da escola, com um foco específico no texto poético. Como pesquisadora, busquei compreender as condições de produção e os efeitos dessa prática, delimitando os objetivos estabelecidos por ela, seus alcances, seus desdobramentos e consequências.

Esse exercício coletivo possibilitou a mim e às professoras a tomada de distância do nosso próprio cotidiano de trabalho, implicando a construção de um novo olhar sobre a prática de interação dos alunos com o gênero poético, no cotidiano da sala de aula e, especialmente, fora

dela. Nosso objetivo, de acordo com Thiollent (1988 p. 18), era “tornar mais evidente aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados”.

Realçamos aqui, a importância desta pesquisa, não apenas pela relevante e necessária discussão sobre a apreciação da poesia por crianças e a análise das ações e atividades que favoreceram essa apreciação mas, especialmente, pela importância da pesquisa colaborativa, que, segundo Abdalla (2005), permite que os participantes incorporem a reflexão cotidiana como atividade inerente ao exercício de suas práticas. A autora compreende a pesquisa-ação não só como método de investigação, mas como estratégia de conhecimento teórico-prático.

Pensando assim, acreditamos que o desenvolvimento dessa pesquisa possibilitaria a todos os envolvidos uma participação ativa em torno de uma ação, o que poderia contribuir para uma prática docente mais consciente e coerente, somando esforços para a sua necessária transformação.

Nesse sentido, Thiollent (1988) nos esclarece,

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo. (p. 15)

Envolvidos nesses propósitos, fomos construindo o trabalho. Tentávamos ficar atentos a tudo de poético que pudesse haver nas situações que vivíamos em nossas conversas e atividades. Assim, os versos de Adélia Prado (1991, p. 199) no poema “Paixão” - “De vez em quando Deus me tira a poesia./ Olho pedra, vejo pedra mesmo” - nos orientavam a perceber nas oficinas, na vida e em seu cotidiano, o sentido poético.

Tínhamos como principal objetivo que a poesia estivesse presente enquanto um texto que favorecesse o desenvolvimento da sensibilidade e da emoção, permitindo o encontro com a imaginação e a criação. A poesia para si e para o outro. Aquela poesia que, no saborear das palavras, favorecesse um encontro da pessoa consigo e com as coisas do mundo. Um texto que, ao ser lido, sugerisse um pensar imaginativo a partir daquilo que se organiza, brinca e reflete nas folhas do papel, construindo uma identidade para a função poética.

A ação de brincar traz a imagem da criança que se diverte, que se movimenta e constrói, nesse movimento, um ritmo que lhe é próprio. Segundo Lorenzo Mammi (1994), *ritmo* é uma palavra grega que deriva de *reo*, “fluir”. López (*apud* SOUZA JR, 2002, p. 49) salienta que o ritmo é força criadora e energia vital. Está presente em todas as manifestações do universo. É a causa do equilíbrio no movimento, da ordem e da proporção no espaço/tempo. O ritmo, que está presente na vitalidade do movimento corporal, pode ser desenvolvido, na criança, através de uma diversidade de atividades, como pular corda, jogar amarelinha, peteca, bola, entre outras brincadeiras.

Também no poema o ritmo encontra um lugar de destaque. A evidência sonora do poema, uma das características que o diferencia da prosa, ocupa um importante lugar que lhe garante o prazer da sua apreciação por crianças. Segundo Bordini (1986), as palavras poéticas são organizadas de maneira melódica, formadas por aliterações e assonâncias, anáforas e rimas, estribilhos, acentos e metros variados, e, tradicionalmente, são usadas para acalantar e aquietar as crianças através de ritmos que passam pelo afeto corporal, musical e lúdico.

Através dessa organização melódica, a criança se encanta pela poesia e, desde muito cedo, se manifesta como apreciadora desse gênero. Sobre o gosto da criança pelo texto poético e a marcante emoção nele presente, Pondé (1982) registra:

A poesia acompanha a criança desde o berço. O gosto por ela se manifesta na mais tenra infância. A essência do poema reside na emoção, nos sentimentos, na meditação, nas vozes íntimas, que tal episódio ou circunstância suscitam na subjetividade do poeta. A poesia é por isso, a linguagem que mais revela o conteúdo humano, pois trata, sobretudo, das emoções. (p. 118)

Como ilustração, registramos abaixo um poema escrito por um dos alunos participante das oficinas. O texto apresenta o relato de um movimento considerado caracteristicamente infantil no cotidiano - subir em árvores -, resgatado quando o aluno se propôs a escrever poeticamente sobre a mangueira, uma das árvores do quintal da Laço, escolhida por ele para observar, pesquisar, ilustrar e poetizar.

“Manga com sal”

As mangas são uma maravilha
Com sal mais ainda
Sem sal não fica legal

Mas quando minha mãe fala:
- Leandro sai daí!
Que desastre!!!
- Eu acho que vou ter que descer daqui!

O poema confirma o que aponta Pondé (1982, p. 118): “a essência do poema reside na emoção, nos sentimentos, na meditação, nas vozes íntimas, que tal episódio ou circunstância suscitam na subjetividade do poeta.”

Motivados por uma proposta de escrita de “poemas de jardineiro”, os alunos passaram a observar as árvores, as flores, as frutas e os pequenos animais que nas árvores vivem. O aluno, autor do poema, escolheu a mangueira para inspiração em sua escrita poética. Podemos observar que a escolha dessa árvore serviu como um mote para que ele elaborasse, sob a forma de versos, elementos de sua narrativa de vida: momentos vividos com sua mãe, gosto por colocar sal na manga, lembranças de suas aventuras. Podemos, também, observar a inclusão do discurso direto, em que o sujeito da ação é o próprio autor: “- Eu acho que vou ter que descer daqui!”. Na construção poética, observa-se ainda a sonoridade na escolha das palavras em aliterações (*são, sal, sem, sai, descer*), que sugerem movimento, a presença de rimas (*sal/legal; daí/daqui*) e o forte apelo rítmico na alternância entre sílabas átonas e tônicas.

Como visto no poema analisado, a escrita poética é motivada por aspectos não necessariamente pragmáticos. Sabemos que não se escrevem ou se leem poemas em busca de informação, como se faz com o texto científico. Um poema é lido e/ou escrito expressando as sensações, as imagens, as percepções de cada leitor e autor, vistas, assim, de formas diferentes de pessoa para pessoa. Nesse sentido, é novamente Pondé (1982) que nos informa:

A realidade poética da imagem não aspira à verdade, como é o caso da ciência, o poema não diz o que é e sim o que poderia ser, transfigurando a realidade pelo ato de criação. Logo, não se trata de uma redução ou empobrecimento, mas de um acréscimo, de outro enfoque diferente do empregado pela ciência e pelos adultos, no qual predomina a razão. (p. 125)

Portanto, o texto poético, múltiplo de sentidos, está sempre disponível para variadas possibilidades de compreensões e sensações, aberto para o deleite subjetivo daquele que cria e que lê. A poesia, ao trazer em si essas características, não fecha os sentidos, não aprisiona as ideias, proporcionando a experiência de criação.

Cunha (1991) reflete sobre a liberdade de ideias e sentimentos que o contato com o texto poético propicia. Para ela,

Outro engano que cerca a poesia é imaginar-se essencial que o aluno entenda o poema (...) ocorre que a poesia é para ser sentida, muito mais que compreendida.

Uma das principais características do fenômeno poético é exatamente a ambiguidade, a conotação. Nós mesmos, adultos, muitas vezes gostamos de um texto, uma música, um filme, que não chegamos a entender. Com a criança, se não teirmos em embotar a sua sensibilidade, ocorrerá a mesma coisa. (p. 121)

Bordini (1986), por sua vez, reflete sobre as muitas maneiras pelas quais o adulto age, contribuindo para esse embotamento da sensibilidade da criança diante da poesia. À respeito desse aspecto, a autora comenta sobre a presença de poemas de má qualidade apresentados às crianças na escola: “Assume-se que a criança não entende palavras novas e limita-se o vocabulário empregado a moeda miúda da comunicação diária. Pressupõe-se que ela não se concentra por muito tempo e se lhe oferecem textos cada vez mais breves...” (BORDINI, 1986, p. 7-8).

O sentido da palavra “breve”, no trecho acima, se refere a textos pequenos, que, ao economizarem tempo e palavras, empregam um vocabulário reduzido, por vezes composto de palavras de pouca potencialidade. Ressalte-se que este não é o caso, por exemplo, de poemas como os haikais, de origem japonesa, que são marcados pela brevidade, com no máximo 17 sílabas, distribuídas, tradicionalmente, em três versos de 5, 7 e 5 sílabas. Estes, apesar de curtos e breves, são desafiantes em seu revelar de ideias.

Embora muitas pesquisas já apontem práticas de trabalho que se preocupam com a recepção do texto poético, formação de seu leitor e escritor, a poesia ainda é considerada um gênero difícil e de pouco valor a ser trabalhado nas salas de aula.

No entanto, é fato que, se a escola não exerce seu papel de mediadora na leitura e na escrita de poesias, esse gênero pode se tornar pouco conhecido para muitas crianças, pois observamos que, em situações cotidianas, em geral, pouco se leem poemas para elas. Não se veem nem se ouvem poemas na televisão, nem no rádio, nem em vídeos que lhes são normalmente oferecidos. Portanto, a escola deve ocupar, na nossa cultura, um lugar fundamental no desenvolvimento do trabalho com poemas.

Alves (2001), ao iniciar o seu artigo “A abordagem do poema: roteiro de um desencontro”, afirma que:

enquanto não se compreender que a poesia tem um valor, que não se trata apenas de um joguinho ingênuo com palavras, ela continuará a ser tratada como um gênero menor e, pior ainda, continuará a ser um dos gêneros literários menos apreciados no espaço escolar. Mas qual seria, afinal, o valor da poesia? Para que ela serve? (p. 62)

Com essas inquietações, ele incorpora a seu texto o que nos diz o poeta, tradutor e ensaísta José Paulo Paes (1996, p. 27), sobre o objetivo fundamental da poesia:

Mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atizar o poder de imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas; estabelecer entre estas correspondências e parentescos inusitados que apontem para uma misteriosa unidade cósmica; ligar entre si o imaginário e o vivido, o sonho e a realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida. (PAES *apud* ALVES, 2001, p. 62)

Assim, Alves nos convida a refletir sobre as razões das frequentes críticas da utilização de poemas em salas de aula e em manuais e livros didáticos, afirmando que a prática de uso dos poemas em sala de aula está longe de cumprir o objetivo principal do trabalho com a poesia apresentado pelo poeta José Paulo Paes.

Podemos verificar, também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), essa preocupação com relação às práticas de trabalho com poemas. Nesse sentido, os PCN propõem uma orientação para que o trabalho com poemas encontre, nas salas de aula, um ambiente favorável para seu desenvolvimento, implicando em atividades variadas de apreciação e análise, conforme trecho abaixo, que, segundo nota de rodapé, recorre a anotações de alunos do professor Antonio Candido:

Oferecer ao aluno a oportunidade de descobrir o sentido por meio da apreensão de diferentes níveis e camadas do poema (lexical, sonoro, sintático), em diversas e diferentes leituras do mesmo poema, requer dedicação de tempo a essa atividade e percepção de uma outra lógica analítico-interpretativa que não aquela de um academicismo estereotipado, que acredita que ensinar poesia é ensinar as técnicas de contar sílabas e classificar versos e rimas. (CANDIDO *apud* PCN, 2006, p. 78).

Ainda antes, em 2001, Alves já nos convidava a refletir sobre o trabalho, verificado em pesquisas realizadas naquele momento, nas escolas com os livros didáticos. Segundo o autor, a escolha de poemas para os livros didáticos parecia basear-se em critérios ligados à exploração de aspectos gramaticais, de pouca interpretação e propostas de criação. Alves explicita que, naquelas pesquisas, se verificou que o critério para a escolha dos poemas não se voltava, fundamentalmente, para o valor estético, o ludismo sonoro e a produção de sentidos.

Com uma avaliação negativa dessa realidade, Alves (2001) nos interroga se é dessa forma que o aluno irá construir uma relação de encantamento com o poema, que deveria ser o principal

objetivo do trabalho com esse gênero na escola, realçando a importância de os poemas serem vistos como um valor em si.

Cunha (1991), por sua vez, reflete sobre o encantamento natural da criança com a poesia e afirma que a poesia talvez seja, dos textos literários, o mais sacrificado pela prática escolar. A autora aponta variados argumentos que buscam justificar os motivos pelos quais a poesia é um dos textos que mais são apreciados pelo universo infantil.

As pesquisas mostram uma tendência natural da criança para a poesia, e várias são as razões disso. É muito comum compararmos as crianças e o poeta. Realmente o mundo infantil é cheio de imagens, como o campo da poesia. A fantasia e a sensibilidade caracterizam a ambas. A todo momento surpreendemos nas crianças falas altamente poéticas. O predomínio da linguagem afetiva existe na poesia e na criança. (CUNHA, 1991, p. 118)

Em seguida, Cunha se pergunta sobre o porquê da ideia, muito divulgada, de que as crianças não gostam de poesia. Propõe que se pense sobre o tratamento dado a poemas nas salas de aula e os possíveis equívocos na escolha dos poemas apresentados às crianças.

Também Drummond (1974) busca considerações sobre o fato de as crianças, com o tempo, abandonarem o gosto pelo seu “ser” poético, presente na infância.

Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?

Será a poesia um estado de infância relacionada com a necessidade de jogo, a ausência de conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver – estado de pureza da mente, em suma?

Acho que é um pouco de tudo isso, se ela encontra expressão cândida na meninice, pode expandir-se pelo tempo afora, conciliada com a experiência, o senso crítico, a consciência estética dos que compõem ou absorvem poesia. (p. 16)

Se tínhamos como intenção apresentar, nas “Oficinas de poesias - Letras e Laço”, a poesia enquanto um texto que sensibilizasse e permitisse o contato com a emoção, sabíamos que também deveria estar presente a reflexão sobre o texto poético enquanto um gênero textual, dotado de características que lhe são próprias.

Muitos teóricos da linguagem, em inúmeras publicações sobre a focalização do texto como unidade de ensino significativa, a partir dos anos 90, introduziram e passaram a discutir o conceito de gênero textual. Desse modo, o trabalho com a diversidade de textos passou a ocupar um lugar de destaque nas escolas.

Bakhtin (2003) afirma que a linguagem está presente em todas as esferas das relações humanas. Nesse sentido, sendo essas esferas variadas, são também variadas a utilização e as formas da linguagem empregadas em cada uso. Segundo ele,

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2003, p. 279)

Uma das consequências decorrentes da constatação dessa variedade de formas e utilização da linguagem é a de que não pode haver um território comum para o estudo dos gêneros. Isto significa que não há uma forma única para se escrever ou se ler textos pertencentes a gêneros diversos. Para cada gênero existe um conjunto de características que o definem como tal e o tornam capazes de exercer a comunicação. Nas palavras de Bakhtin:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 279)

Sendo assim, cabe à escola favorecer o contato dos alunos com essa variedade de textos, postos em situação de comunicação, para que, ao utilizá-los, percebam o que os identifica. Observa-se que muitas das dificuldades para os alunos lerem ou escreverem textos são específicas de um determinado gênero textual, que requer um conjunto de aprendizagens próprias, referentes ao gênero em questão.

Na perspectiva dos estudos de gêneros, os textos literários ganharam destaque, sobretudo aspectos relacionados à arte e à estética, conforme afirma Bakhtin:

Estudaram-se, mais do que tudo, os *gêneros literários*. Mas estes, tanto na Antigüidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (nos limites da literatura), e não enquanto tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais contudo têm em comum a natureza *verbal* (lingüística). (BAKHTIN, 2003, p. 280. Grifos do autor.)

Em se tratando do gênero poético, dotado de determinadas características que lhe são próprias, observa-se a linguagem escrita conotativa, sonora, lúdica, musical, metafórica, que permite o tratamento de todo assunto e a variedade de entendimentos, debruçando-se sobre qualquer fato do cotidiano, como os animais, as plantas, o amor, as pessoas, a dor, a alegria.

Sobre os diferentes aspectos que constituem o gênero poético, Bordini (1986, p. 12) ressalta que, no texto poético, “o arranjo de elementos sonoros encontra ressonância no das figuras de linguagem e construções gramaticais, bem como na disposição do verso ou da estrofe”.

Para mostrar esse encontro de características próprias da poesia, Bordini (1986), no livro *poesia infantil*, apresenta uma variedade de elementos do discurso verbal, presentes de forma articulada em um mesmo poema, refletindo sobre a linguagem poética, sua carga expressiva e característica do gênero.

O gênero poético, portanto, se mostra dotado de grande riqueza ao possibilitar o trabalho com a inflexão, a conotação, a metáfora, o jogo, o gesto, o ritmo, a imaginação, a fala, a escuta, a criação, a multiplicidade de sentidos, a invenção.

Huizinga (2007), por sua vez, registra a presença de variadas características do gênero poético e as relaciona ao espírito lúdico, em que esses variados elementos se envolvem em um jogo de linguagem:

A ordenação rítmica ou simétrica da linguagem, a acentuação eficaz pela rima ou pela assonância, o disfarce deliberado do sentido, a construção sutil e artificial das frases, tudo isso poderia consistir-se em outras tantas manifestações do espírito lúdico. Não é de modo algum uma metáfora chamar à poesia, como fez Paul Valéry, um jogo com as palavras e a linguagem: é a pura e mais exata verdade. (HUIZINGA, 2007, p. 147)

A partir dessas considerações recorreremos às palavras de Tezza (2003), que argumenta sobre o caráter transcendente da poesia.

Quem pode ser contra a poesia? Talvez nenhuma outra palavra concentre sobre si tão intensa qualidade positiva, no imaginário de milhões de pessoas, independentemente de sua classe social, de sua condição econômica e mesmo cultural: a idéia de poesia reserva como que o espaço de transcendência do homem, por mais disparatadas, diferentes, erráticas ou incertas sejam as realizações poéticas que se façam (e se fazem de fato aos milhões, todos os dias, pelo mundo afora. (p.4).

Nesse amplo encontro de olhares e tendo em mente as demandas da escola, as atividades realizadas nas oficinas, que serão aqui analisadas, se organizaram na tentativa de buscar estratégias para que a poesia pudesse se enlaçar com o conhecimento dos alunos, ampliando

sua curiosidade e disponibilidade para se colocarem presentes diante daquilo que querem saber e dizer.

Sabemos que nos interessamos mais por aquilo que se conecta, em alguma instância, com nossos interesses, com os nossos sentidos. Essa produção de sentidos favorece a busca da expressão de si mesmo, a interação do sujeito com o outro e com o conhecimento. Nessa interação, a presença do estudante se concretiza, especialmente, por meio de sua “palavra”, trazendo suas vivências para a escola ou outros ambientes e, a partir delas, propondo e compartilhando questões. A “palavra” do aluno é aqui entendida, então, como síntese da sua ação e reflexão sobre o mundo, a ser buscada constantemente na implementação de práticas educativas que contribuam para a constituição do ambiente de aprendizagem.

Como nos esclarecem Moreira, Pedrosa e Pontelo (2011)

O caráter socialmente construído de um ambiente de aprendizagem escolar expressa a característica local das experiências vividas por professores e estudantes, dependentes dos papéis a que se atribuem nesse lugar, de suas expectativas e desejos, de como percebem uns aos outros, os materiais e sua organização e os resultados de suas ações, de como ocorre a dinâmica da interação entre aprendizes e entre esses e o professor, de como estudantes e professor se valem dos recursos materiais e simbólicos disponibilizados pelo ambiente para concretizar suas interações. (p. 18)

Concluindo esta Introdução, esclarecemos que pretendemos, nesta pesquisa, observar, a partir das “Oficinas de poesias - Letras e Laço”, as situações, vividas pelos alunos, que demonstraram seus interesses pela apreciação do texto poético e que favoreceram a presença da palavra sobre si mesmos, sobre os fatos vividos, sentimentos e emoções.

Aqui se faz necessária a compreensão da importância do termo “interesse”, que, segundo Dewey (1978), é aquela experiência que nos liga de fato ao desejo de estar presente naquilo que nos propomos.

O termo parece significar, na raiz profunda de sua ideia, estarmos empenhados, fascinados, completamente absorvidos em alguma coisa, por causa do seu mérito para nós. A própria etimologia do termo interesse, ‘estar entre’, não diz outra coisa. Interesse marca a completa supressão de distância entre a pessoa e a matéria e resultados de sua ação: é a união orgânica da pessoa e do objeto. (DEWEY, 1978, p. 71)

Os capítulos, a seguir, têm a intenção de apresentar, discutir e analisar, por meio de variados documentos, como vídeos e gravações, cadernos dos alunos, diários de campo, registros

fotográficos e produções dos alunos, o trabalho desenvolvido nas “Oficinas de poesias - Letras e Laço”, explicitando seus objetivos, alcances, desdobramentos e conseqüências, situando algumas possibilidades de enriquecimento do trabalho com o gênero poético.

No primeiro capítulo, “Crianças lendo e escrevendo poesias”, propomos uma discussão sobre o aluno e sua relação com o conhecimento, tratando, em especial, da poesia. Nesse capítulo, discutimos a importância da palavra da criança para o favorecimento de sua expressão como sujeito que se posiciona frente a seus desejos e ações. O texto poético, enquanto gênero que estimula esse encontro, foi muito explorado.

O segundo capítulo, “Contexto e protagonistas”, apresenta a escola onde aconteceram as oficinas - a Laço – Associação de Apoio Social -, os alunos e os professores, situados no contexto de desenvolvimento da pesquisa.

O terceiro capítulo, “O que se pode ver através da poesia: análise das Oficinas de poesias - Letras e Laço”, traz o relato e a análise das atividades que foram discutidas à luz dos autores que dialogam com o tema do trabalho.

Nas Considerações finais, retomamos aspectos importantes das análises realizadas e apontamos algumas perspectivas de futuras pesquisas abertas por este trabalho.

1. CRIANÇAS LENDO E ESCREVENDO POESIAS

1.1. A criança e o conhecimento: sua palavra no mundo

Todo ser humano possui a capacidade de aprender. Charlot (2001) afirma que o saber é construído por meio de múltiplas relações. Vamos nos deter, aqui, em três delas: relações do sujeito com a sua interioridade, com a sua vida social e com o objeto de conhecimento a ser aprendido, no caso deste trabalho, o texto poético.

Na relação do aprendiz com a sua vida interior, em sua dimensão individual, está presente a construção de sua identidade, bem como estão em foco sua pessoa, sua constituição como sujeito, sua história, suas expectativas, seus projetos e desejos. É importante aquilo que o indivíduo pensa sobre si mesmo, como também aquilo que deseja que o outro perceba sobre si.

Nas palavras de Charlot (2001):

Toda relação com o saber é também uma relação consigo. Aprender envolve uma relação, ao mesmo tempo, daquele que aprende, e indissociavelmente, com o que ele aprende e com ele mesmo. Tal proposição decorre do fato de que aprender é construir-se, apropriando-se de algo do mundo humano. Isso significa que a questão do narcisismo e da imagem de si mesmo (a questão é igual em universos teóricos distintos) está sempre em jogo quando se aprende (qualquer que seja a figura do aprender). Isso quer dizer que o “sentido” e o “valor” do que é aprendido está indissociavelmente ligado ao sentido e ao valor que o sujeito atribui a ele mesmo enquanto aprende (ou fracassa em sua tentativa de aprender). (p. 27)

Dessa construção do saber, participa também a relação com o outro, com a vida social. Na família, por exemplo, esse aspecto diz respeito à importância e ao valor que ela atribui ao conhecimento. Sabe-se que a experiência de positividade da família com a escola colabora para o sucesso da vida escolar do aprendiz.

Na escola, essa dimensão social se constitui, fundamentalmente, nas relações que o aluno/educando estabelece com os seus colegas e amigos, com os seus professores e outros profissionais/educadores e, finalmente, também com a cultura lá presente. Essa cultura, entendida, em parte, como o conjunto de objetivos e conteúdos estabelecidos pela escola, é “fonte” que permite ao aluno “se nutrir” de possibilidades interativas.

É ainda Charlot (2001) quem nos esclarece:

Toda relação com o saber é também uma relação com o mundo. O sujeito, como já foi assinalado, não pode apropriar-se de tudo o que a espécie humana produziu ao longo de sua história. Ele nasce em um momento da história humana, em uma sociedade e em uma cultura, em um certo lugar nesta sociedade. O que lhe é potencialmente oferecido é uma forma do mundo que evidentemente pode ser ampliada, mas não corresponderá jamais ao mundo em sua totalidade. Além disso, o mundo em que o sujeito vive e aprende é aquele no qual ele tem uma atividade, no qual se produzem acontecimentos ligados à sua história pessoal. Por outro lado, o sujeito não interioriza passivamente o mundo que lhe é oferecido, ele o constrói (ele o organiza, categoriza, põe em ordem, interpreta). A relação com o mundo constitui-se nessa co-construção (seletiva) do sujeito e de seu mundo. (p. 27-28)

Charlot (2000) também reflete sobre a importância da escola e da família na relação de interesse do aluno com o conhecimento. O pesquisador francês avalia que se a escola e a família tiverem uma leitura positiva do aprendiz, levando em conta sua história de vida, seus desejos e suas experiências cotidianas, muito contribuirão para a construção de boas relações com o saber. Assim, aprender sempre se constitui numa relação com o outro, numa interação com o mundo. Esse outro é aquele que problematiza suas questões, que o escuta, valoriza ou não seus interesses e opiniões, faz a revisão do seu texto, que o avalia etc.

Sabemos que todos nós procuramos conquistar nossa independência para sermos aceitos socialmente. Para alcançar o reconhecimento social, a relação que estabelecemos com o saber tem uma grande importância. Aprendemos para ampliar a nossa capacidade de relacionar com o outro e com a vida. Sabemos que, ao sermos reconhecidos pelo outro de forma positiva, frente à realização de tarefas e objetivos, passaremos a acreditar mais em nossos potenciais e capacidades. Com as crianças não é diferente. Na escola, o sucesso do aluno produz um forte efeito de confiança em si mesmo, potencializando sua autoestima. Sabemos também que o fracasso e a avaliação negativa do outro causam efeitos destrutivos na relação consigo mesmo. Charlot, ao ser indagado, em entrevista a Priscila Ramalho, sobre o que mais o mobilizaria, como professor, ao preparar as suas aulas, comenta:

Me preocuparia com a questão da auto-estima. O adolescente é frágil e tem uma imagem frágil de si mesmo. O saber deve permitir que ele reforce essa auto-imagem, ao invés de feri-la ainda mais como muitas vezes acontece. Porque quando o saber é uma fonte de sofrimento pessoal psicológico na sua auto-estima, você tende a desvalorizar esse saber que te desvaloriza. (Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006>. Acesso em: 15 mar. 2012)

Por fim, faz-se necessário pensar que essa relação com o saber, composta pelo EU (identidade) e o OUTRO (sociabilidade), é também mediada pelo objeto de conhecimento a ser aprendido. O objeto, aqui em questão, é a linguagem poética, sua leitura e produção.

Dois importantes aspectos justificam a relevância do texto poético no cotidiano da criança. O primeiro está diretamente ligado à compreensão da ordem do ser; sentimentos e emoções que aparecem escritas em um texto que emociona, diverte e brinca através da linguagem. Paulino (1999) propõe que a literatura se compara com a música ou a pintura, pois oferece a possibilidade do encontro com a sensibilidade.

[...] sendo a literatura uma arte, funciona como a música, ou como a pintura: não tem finalidade prática e imediata [...] seria um desenvolvimento da sensibilidade, que ocorre na criança pelo próprio ato de ler o livro, apreciando-o. Essa resposta revela o respeito pelo mundo da arte, mostrando que a experiência artística não é só a do autor no momento em que escreve, mas também a do leitor. (p. 52)

O segundo elemento está ligado à importância da liberdade de ideias, do desenvolvimento da subjetividade.

Na pauta escrita de um poema, são expressas sensações, imagens, percepções do poeta que são lidas de diferentes formas, conforme o leitor e os sentidos que este atribui à expressão poética.

Assim, o texto poético possibilita ao leitor, que pode também ser um escritor de poemas, a criação de imagens próprias, em que o mais importante é a produção de variados significados, que remetem o leitor a pensar, a sentir a vida e os seus acontecimentos, de forma subjetiva. O texto poético é um texto que mobiliza o leitor a investir na recriação de sentidos, sem a falsa pretensão de que a sua leitura corresponda *ipsis litteris* ao sentido que o autor atribuiu ao poema quando o escreveu, pois a linguagem poética, mais que outras linguagens, foge ao controle da exatidão, da certeza do sentido único, da busca da resposta para a pergunta: “o que o autor quis dizer?”.

Na organização do trabalho diário das escolas, poderíamos perguntar: qual é o lugar dado a um texto que demanda a palavra do aluno, seus sentimentos e sua sensibilidade para a arte de escrever? Um texto que, em si, prioriza o diálogo entre os acontecimentos da vida em seu cotidiano e as emoções que brotam através das palavras, da linguagem, na interação entre leitor e escritor?

Dessa maneira, cabe à escola desenvolver uma prática que ofereça textos que colaborem com uma convivência mais sensível do aluno consigo mesmo, com os fatos do cotidiano, com a vida e com o outro.

Com esse propósito, organizamo-nos para preparar e executar as atividades nas oficinas de poesia, o que pode ser percebido em um dos relatos de campo, referente ao dia 24 de março de 2011:

A poesia deve trazer a sensação de alegria. A poesia escrita pelos poetas, aquela que está nos livros, a poesia escrita por mim que não sou poeta, a poesia escrita pelos alunos, pela professora, a poesia que brinca e que faz rir. No ano passado, os poemas foram usados para teatralmente brincarmos com o corpo e as palavras. As crianças liam as poesias e buscavam forma de encená-las.

Agora, em 2011, as brincadeiras farão parte do nosso trabalho. Os textos poéticos irão contemplar essa ideia. Hoje fizemos a brincadeira com o lençol. Os alunos criaram uma série de jogos. Muitos deles queriam entrar para debaixo do lençol, outros queriam ser carregados pelo lençol. No final, uma aluna me disse: “Ô, professora, nós vamos escrever ou nós vamos desenhar? Vamos escrever sobre essa brincadeira. Foi tão legal!” “Escrever uma poesia?” - eu perguntei a ela. “Não sei se é uma poesia. Mas vamos escrever!”

O que me chamou a atenção foi o fato da aluna pedir que escrevêssemos sobre esse brincar. Ela não falou em escrever uma poesia; queria apenas registrar aquele momento em que todos nós rimos e nos divertimos. Queria escrever sobre aquilo; eu acho que sobre a alegria. (Fragmento do diário de campo de 24 de março de 2011).

As oficinas Letras e Laço buscavam, em sua organização, a construção de um ambiente de aprendizagem que considerasse a participação dos alunos e adultos baseada na escuta e na construção coletiva. John Dewey, autor que não desconsiderava o conteúdo, mas sim a maneira de trabalhá-lo, afirma em relação ao professor:

O que lhe importa, como mestre, são os modos por que a matéria se tornou uma parte daquela experiência; o seu interesse não está na matéria de estudo como tal, mas na experiência total e crescente da criança. Encarar assim as matérias do programa é encará-la psicologicamente. (DEWEY, 1978, p. 56)

Compartilhamos com esse autor a postura de que se deva priorizar as experiências e não os conteúdos nos ambientes educativos de formação. Esta seria uma das responsabilidades do professor envolvido no trabalho de ensino/aprendizagem.

Ao se priorizar as experiências, o objetivo do trabalho está focado no processo, entendido como os acontecimentos gerados na realização da atividade e que produz aprendizagem. Os conteúdos não são descartados. São como o alimento desse processo, aquilo que a atividade humana produziu e quer compartilhar. Porém, sem o engajamento do sujeito no processo e na atividade, não haverá aprendizagem significativa para ele.

Nas palavras de Charlot (2001):

Aprender é uma relação entre duas atividades: a atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender e a atividade na qual o sujeito que aprende e se engaja – sendo a mediação entre ambas assegurada pela atividade daquele que ensina ou forma. Em termos simples: para apropriar-se de um saber, é preciso introduzir-se nas relações que permitiram produzi-lo. O essencial não é repetir a própria atividade humana, tal como ela ocorre ou ocorreu, mas adotar, durante a atividade de aprendizagem, a postura (relação com o mundo, com o outro e consigo) que corresponde a essa atividade humana. (p. 28)

Ao professor, mediador entre a atividade produzida pelo homem e a atividade na qual o aluno está sendo engajado, cabe a tarefa de planejar, definir a apropriação da atividade e criar o ambiente favorável que amplie e nutre de significados a experiência do educando, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades. Os pressupostos de John Dewey para a educação não negam a organização, o planejamento, as atividades e os conteúdos, mas dão centralidade à experiência como fator primordial para o envolvimento da criança com o objeto de estudo. Para Dewey (1978, p. 56), “A matéria, tal como existe para o cientista, não tem relação com a experiência infantil. Está fora dela, alheia a ela.” Nesse sentido, o fato de a criança não conseguir construir relação entre sua experiência e os conteúdos de estudo leva-a à desmotivação.

Moreira, Pedrosa e Pontelo (2011) também trazem colaborações a esse respeito, ao refletirem sobre a relevância da criação de um ambiente favorável para despertar o gosto pelo aprender, que aqui se estende ao gosto de apreciar, ler e escrever poemas. Segundo eles,

O caráter previamente organizado de um ambiente de aprendizagem escolar expressa uma intenção de promover oportunidades de aprendizagem. Pode ser uma estrutura mais diretiva, centrada no professor e fundada na transmissão de conhecimentos, mas pode ser uma organização dinâmica, flexível, centrada nos aprendizes e na formação de sua autonomia. (MOREIRA; PEDROSA; PONTELO, 2011, p. 17)

Ao se pensar nessa organização dinâmica entre o aluno e o seu processo de conhecimento, faz-se necessário retomar a importância dada ao processo de construção das atividades que

serão propostas. Para isso, torna-se imprescindível a definição de metas e objetivos. Um objetivo para ser alcançado necessita de um contexto de ação concreto e coletivo; não pode ser uma determinação que vem de fora, imposta e colocada pelo professor, mas uma consequência que resulta da atividade posta em ação.

É novamente Dewey (2007) quem nos esclarece, nesse sentido:

O objetivo, assim que surge, é simplesmente um esboço provisório. O ato de tentar realizá-lo põe seu valor a prova. Se ele for adequado para conduzir com sucesso a atividade, nada mais é exigido, visto que sua função é estabelecer um alvo prévio; às vezes, uma simples sugestão pode bastar. (p. 18)

Essa importante discussão sobre os objetivos será retomada adiante, quando analisarmos as atividades desenvolvidas nas oficinas, que pretenderam manter uma estreita ligação com os interesses dos alunos.

Uma vez explicitada a relevância de um ambiente propício à interação dos alunos entre si e com o conhecimento, dedicar-nos-emos ao objeto de conhecimento aqui em questão, *o texto poético*, que promove uma linguagem estética e artística, abrindo caminhos e possibilidades para a construção do sujeito individual e social, em constante relação com o saber.

1.2. A criança e a poesia: do ensino à apreciação

Exposição de painéis com produções poéticas dos alunos; leitura de poemas de variados autores; produção de um “lençol” de retalhos usado como suporte para escrita e pintura de um poema feito coletivamente; apresentações poéticas teatralizadas para visitantes da Laço e diversas turmas da escola; produção de variadas versões de uma mesma história, biografias de escritores e poetas; apresentação de leituras de variadas obras de um mesmo autor; apresentação das professoras para os alunos; produção de *raps* escritos por alunos; produção de cadernos de poesias; participação em concursos de ilustrações de poemas; promoção de tardes poéticas, em que alunos e professores apresentam suas poesias preferidas e emocionam o público; intervenções no ambiente externo, como na criação de placas de identificação de árvores com informações científicas e textos poéticos; criação de livros de poemas de jardineiro, exposições de autorretratos e poemas sobre a vida. Eis algumas das atividades realizadas pelos alunos no *Projeto Letras e Laço*, em 2010 e 2011, descritas nos diários de campo.

Todas essas atividades tinham como objetivo favorecer o trabalho de apreciação do texto poético. O termo “apreciação” merece aqui um maior aprofundamento. Ele traz, em sua concepção, a ideia de processo. O apreciar não tem em si uma expectativa de mostra de resultados, refere-se ao ato de admirar, estabelecer um contato ao mesmo tempo sistemático e fluido, aberto ao deleite subjetivo. No processo de apreciação, está implícita uma preocupação com o caminho percorrido que mostra os acontecimentos em um fazer cotidiano.

Apreciar um poema escrito pelos alunos, apreciar o resultado de uma ação, a exemplo do lençol, feito coletivamente pelos alunos, tem aqui um valor de experiência de aprendizagem. O que mais importa não é o lençol em si. Seu valor não está nele mesmo, tampouco no poema escrito. Aqui, eles não têm um caráter de produto, mas de parte de um conjunto de ações realizadas que não podem ser analisadas isoladamente. O que importa são os acontecimentos surgidos no percurso desse fazer. O que importa é a mobilização que a atividade produz ao ser objetivada e desenvolvida. Cabem, aqui, as palavras de Guimarães Rosa (1994): “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (p. 46).

Cunha (1991) também contribui com essa concepção de aprendizagem ao buscar definir o caráter apreciativo do trabalho com poemas.

Ora, a área apreciativa é aquela que estabelece gosto, opções, atitudes, crenças, ideais, e cuja aprendizagem se faz através da discriminação orientada pelo prazer e desprazer. Nesse sentido, o processo de aprendizagem, deve ser o acúmulo de experiências acompanhadas de sensação agradável. (p. 52)

Muitas são as atividades voltadas para o ensino da literatura na sala de aula; no entanto, nem sempre elas favorecem essa apreciação. Como ressalta Cunha, é comum ouvir do adulto, quando questionado sobre por quê levar a leitura literária para as crianças, que “é preciso criar o hábito de ler”.

Porém, cabe aqui repensar sobre como criar esse hábito tendo como meta a construção do leitor e escritor *ativos*. Esse termo é usado por Cunha e tem a intenção de proclamar a responsabilidade da escola, ao desenvolver estratégias para que o aluno possa participar efetivamente nos atos de leitura e escrita, como sujeito de sua ação.

Seria, pois, muito importante que a escola procurasse desenvolver no aluno formas mais ativas de lazer – aquelas que tornam o indivíduo crítico e criativo, mais consciente e produtivo. A literatura teria papel relevante nesse aspecto. (CUNHA, 1991, p. 47)

É ainda Cunha quem chama a atenção para uma das importantes causas do pouco interesse das crianças pelo texto literário. Segundo ela, esse fato pode estar relacionado com as dificuldades da escola em compreender a função da literatura, deixando-a, assim, distante da sala de aula. Para ela, a matéria-prima da literatura, a palavra, serve tanto à informação quanto à arte. No caso da informação, quanto mais precisa ela for, mais ela cumprirá o seu objetivo: o de que mais pessoas compreenderão de maneira semelhante um dado fato. No caso da palavra como arte, deve ser vista de forma diferente: “Com a palavra arte- dá-se o contrário: ela é essencialmente conotativa. Quanto mais multívoca, quanto mais possibilidades de interpretação ela criar, mais será uma palavra poética. Não se pretende por isso mesmo, a igualdade de interpretação.” (CUNHA, 1991, p. 51-52)

A autora acrescenta que tanto a escola como a família confundem o sentido da literatura, acreditando que a busca da informação deve ser uma estratégia importante para que o leitor construa sentidos para esse texto.

Esse impasse, em geral, cria certo receio de se trabalhar com a poesia e divide a ação docente: ou o profissional opta por não trabalhá-lo, por configurar-se uma possibilidade de interpretação tão subjetiva que não se adapta a um modelo caracterizado por um padrão de “resposta esperada”, ou, para possibilitar um trabalho coletivo, escolhe-se e define-se “o” sentido para o texto, o que distancia o leitor-aluno de uma apreciação própria, uma estética particular.

Gebara, Micheletti e Peres (2000) também afirmam que a leitura e outras atividades relacionadas ao trabalho com a poesia nas salas de aula têm sido esquecidas ou relegadas a segundo plano. Segundo essas autoras, diversas são as causas que levam os professores a evitarem o trabalho com o texto poético, considerado como texto de difícil interpretação e, por esse motivo, ser pouco utilizado em sala de aula. As autoras citam importantes causas que alimentam essa postura.

Uma delas está ligada à forma como os livros didáticos tradicionalmente tratam os poemas. As atividades neles propostas costumam ter um caráter essencialmente interpretativo que solicita apenas a identificação de dados referenciais. Deixa-se de lado a importância da expressividade da linguagem poética e da unidade de sua construção, tomada como um todo

articulado, para o qual contam os sons, a organização das palavras e os efeitos expressivos que produzem, dentre outros aspectos próprios do gênero.

Outro fato elencado pelas autoras refere-se aos objetivos de se apresentar, aos alunos, os poemas em sala de aula. Segundo elas, o poema é usado como pretexto para trabalhos de memorização da representação gráfica de alguns fonemas e de ensinamentos de atitudes morais, valorizados pela escola e/ou pela sociedade.

Como descrito no volume 2 da coleção *Aprender e ensinar com textos*, o espaço do poema na escola dificilmente ultrapassará o das comemorações de datas cívicas ou festivas (...) ou aquele das aulas de Língua e Literatura – em que os textos poéticos ilustram os fatos semânticos e gramaticais... (GEBARA; MICHELETTI; PERES, 2000, p. 22)

Apesar dos avanços teóricos de trabalhos que se dedicaram a compreender a relevância do texto poético para se pensar sua carga expressiva, ainda hoje é comum, para muitos professores, esse texto ser utilizado apenas como fonte para exploração de formas gramaticais, exercícios de compreensão do que foi lido que pouco contam para a formação do leitor de poesia, e que, de maneira anódina, omitem a sua função estética e emotiva.

Ao fazer uso da linguagem poética, o ser humano se comunica, expressa pontos de vista, registra suas visões de mundo, se emociona e faz emocionar. Assim, o texto poético nos remete a experiências de vida, à construção da nossa história, à possibilidade de nos expressarmos e nos conhecermos.

Alves (2001) apresenta uma pesquisa feita por Pereira e Silva, na década de 1990, em que foram analisados vários manuais didáticos de 7ª e 8ª séries. Fez-se, naquela oportunidade, um levantamento de seções que indicavam modos como esses poemas são trabalhados nos materiais didáticos. Três seções, segundo a divisão proposta por Pereira e Silva, apontavam para aspectos preocupantes quanto à formação poética identificadas nos manuais. Elas serão comentadas a seguir, conforme exposição feita pelo pesquisador.

A - Seção “Estudo de texto”

Nessa seção, algumas situações de análise da compreensão do texto são colocadas como problemáticas por Alves: perguntas que nada ajudam na compreensão do poema; perguntas sobre a estrutura do texto, em que as respostas não podem ser encontradas; perguntas que desconsideram um mínimo de conhecimento de mundo do aluno, tratando-o - como um

incapaz à compreensão; perguntas que se fundamentam em preocupações ligadas às classes gramaticais, em detrimento de uma compreensão do estilo do autor.

A tipologia de perguntas acima relacionadas aponta a inadequação quanto ao que se concebe como compreensão da poesia. Nota-se a preocupação em produzir objetivos escolares para a leitura de poemas que priorizam a busca de informações pontuais que pouco contribuem para uma compreensão do gênero poético. Usa-se o poema para se compreender algo que está fora dele, ou seja, os aspectos acima relacionados já apontavam, naquela época, para os limites da compreensão do texto poético nos materiais didáticos.

B – Seção “Vamos praticar?”

Aqui os(as) autores(as) dos livros didáticos utilizam os poemas para a realização de atividades gramaticais, preocupados(as) em ensinar as classes de palavras e outros temas afins.

Nesse sentido, Alves nos indaga se ao reduzirmos um poema à análise gramatical, estaríamos contribuindo para a formação de leitores, assim como para uma aprendizagem de gramática. Segundo sugere o autor, não se faz nem uma coisa nem outra ao se adotar essa perspectiva de exploração do texto poético.

C – Seção “Criando e compondo“

Corresponde a um campo em que poemas aparecem como estímulo para outras produções escritas. Observa-se, nessa tendência, que a leitura de poemas é apenas um pretexto para se escrever textos em outros gêneros, mais valorizados pela escola.

As seções acima destacadas são representativas de propostas escolares de leitura de poemas que resistem ao tempo, talvez por não se desenvolverem metodologias para a leitura de poemas que as substituam.

As propostas de leitura de poemas presentes nos manuais didáticos servirão de contraponto para a análise do trabalho realizado nas oficinas Letras e Laço, considerando o que os alunos e professores participantes possam manifestar.

Outro aspecto que também dialoga com as práticas escolares de leitura diz respeito à importância das leituras orais de poemas. Muitos autores explicitam o caráter positivo da

apresentação oral de poemas como uma ótima estratégia para trabalhar aspectos da oralidade, como sonoridade, rimas e ritmo.

Cunha (1991) estimula esse procedimento:

(...) vejamos o que seria capaz de motivar, prender o aluno ao poema: a leitura expressiva. A professora deve preparar cuidadosamente essa leitura. Nunca deverá ser feita a primeira vista (de nenhum texto literário, menos ainda de um poema), nem pelo aluno nem pelo professor. (p. 121)

Alves (2001) acrescenta:

Outra questão problemática, nem sequer levantada nos manuais, é a da leitura oral do poema. Não é nada simples a realização oral de poemas. E sabemos que essa realização pode transformar num momento forte de convivência com o poema. Embora o valor atribuído à realização oral do poema não seja consenso entre os estudiosos da poesia, acredito que uma leitura expressiva, que realce, por exemplo, o ritmo, a sonoridade, e andamento do poema é um instrumento didático-pedagógico da maior importância para cativar e encantar o leitor. (p. 64)

De resto, é permitir que as crianças apreciem a beleza do gênero, atendendo ao apelo de Carlos Drummond de Andrade:

O que eu pediria à escola era para considerar a poesia primeiro como visão direta das coisas e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo que se identifica basicamente com a sensibilidade poética. (*apud* ALVES, 2001, p. 73)

Com outras palavras, Alves (2001) sugere proposta semelhante à do poeta:

Se os autores e autoras de livros de português levassem em conta o apelo dos poetas, possivelmente a poesia seria tratada de forma mais sensível [...] a ampliação do número de poemas nessas obras, com orientação de leitura que levasse em conta a dimensão estética do texto e não meramente técnica, seria bem vinda. (p. 73)

Apesar de todos esses questionamentos que em muito colaboram com o trabalho de utilização do texto poético na sala de aula, ainda há muito o que repensar. Parece que ler um poema em sala de aula tem sido uma opção aleatória, sem objetivos e roteiros previamente planejados, como se não existissem estratégias de leitura conscientes e objetivas, das quais o leitor pudesse lançar mão para interpretar o texto.

Diante de tantas questões colocadas, perguntamo-nos: quais são as mudanças esperadas no trabalho com o poema que de fato contam para a formação dos leitores? Esta pesquisa, mesmo não tendo sido realizada na escola, contou com a participação de uma turma de alunos de escola pública e também de sua professora, em um ambiente que propicia práticas de leitura e escrita de poemas diferentes daquelas que se realizam em contexto escolar. O

deslocamento de um espaço a outro, da Laço para a escola e vice-versa, colocou em diálogo concepções, práticas e mesmo modos de ler próprios de cada espaço, que deixam ver condições diversas e, às vezes, adversas da leitura de poemas. O trabalho com o gênero poético nas oficinas da Laço permitiu que se fizesse uma reflexão sobre vários aspectos que podem contribuir para a formação de leitores/escritores de poesia, seja na escola ou em outros espaços sociais.

Concluimos com as palavras de Charlot, que nos ajuda a esclarecer sobre a relação entre a criança que escreve e lê poesias, em atividade mediada pelo ensino e pela apreciação:

Existem, para o sujeito, objetos, situações, pessoas, formas de atividade, formas relacionais (relações com os outros, mas também consigo mesmo) que para ele, são mais importantes, são mais interessantes, têm mais valor que outras, correspondem melhor àquilo que ele é àquilo que ele é e pode ser – e que, portanto, valem mais a pena ser aprendidos. É essa relação (seletiva e hierarquizada) de sentido e de valor dos objetos, situações, etc. (inclusive consigo mesmo) que constitui a relação com o mundo do sujeito. O sentido e o valor de um saber (de um aprender), e portanto, também, a mobilização do sujeito neste aprender, são indissociáveis dessa relação com o mundo. (2001, p. 28)

2. CONTEXTO E PROTAGONISTAS

2.1. Escola, alunos e professores no enlaçar do trabalho

Os Parâmetros Nacionais Curriculares, resultado de intensas discussões no Brasil sobre as relações de ensino e aprendizagem, propõem uma escola que tem como objetivo a construção de um conhecimento produzido a partir de interações socioculturais. Desse ponto de vista, a escola deve ser um espaço de intercâmbio, no qual alunos e professores participam e transformam em aprendizagem as experiências vivenciadas em sala de aula e em seus meios de cultura.

Na organização do trabalho diário da escola, a construção de práticas de ensino, baseadas nessa ideia, possibilitará que os alunos se construam como sujeitos do processo de aprendizagem, estabelecendo relações mais significativas com o conhecimento.

Com essa expectativa, a de realizar uma proposta de trabalho que priorize o diálogo e a interpretação do que acontece em sala de aula, é que fui convidada, pela equipe da Laço, a desenvolver um trabalho com os alunos da Escola Municipal, parceira do trabalho com a Laço, que atende a população moradora do Aglomerado da Serra, na cidade de Belo Horizonte.

Desde que a Laço iniciou seus trabalhos na área de saúde mental, atendendo adultos em sofrimento psíquico, que a Escola Municipal vinha realizando demandas de parceria para que seus alunos fossem atendidos pela equipe de profissionais da instituição.

Assim, em reuniões com a equipe da Laço, as coordenadoras da Escola solicitaram a realização de duas frentes de trabalho. Uma delas foi o atendimento individual do aluno com o apoio médico psiquiátrico e psicológico. A outra frente foi a de um trabalho com grupos de alunos, pertencentes a uma mesma sala de aula, que demonstravam dificuldades de concentração, envolvimento e produção diante das propostas de ensino desenvolvidas pela escola.

Acordada a parceria, duas professoras e suas turmas de alunos, na faixa etária de nove a onze anos, foram as escolhidas pela coordenadora para a realização das atividades.

Dois critérios estiveram presentes nessa escolha. O primeiro, a demanda e o desejo das professoras em realizar o trabalho. Isso implicaria em incluir as oficinas da Laço no currículo das atividades de suas salas, com deslocamento semanal dos alunos da escola para a sede da Associação, durante uma hora e quarenta e cinco minutos. Outro critério baseou-se nas necessidades específicas das turmas, isto é, priorizar as que apresentassem um maior desafio para a equipe de educadores da Escola Municipal.

Nesse sentido, percebemos, desde o início do trabalho, uma preocupação da escola com os alunos. A equipe demonstrava abertura, interesse e parceria com o trabalho das oficinas. Em uma das turmas, os alunos, de uma forma geral, apresentavam atitudes de indisciplina, pouco envolvimento e dificuldades de leitura e escrita. Era um grupo de alunos visto pela equipe de educadores da escola como “difíceis”. Essa turma iniciou o trabalho conosco em 2010.

Devido às variadas dificuldades apresentadas em 2010, o grupo de alunos sofria uma sensível rotatividade de professores. Problemas de saúde e de falta de estímulo em estar com aqueles alunos afastavam as professoras do trabalho com o grupo. Em junho de 2010, a professora que assumiu o grupo, apesar das muitas dificuldades relatadas, manteve-se durante todo o restante do ano. No final de 2010, avaliamos com ela e a coordenação da escola que esse grupo deveria se manter junto em 2011, continuando com a mesma professora. Essa tomada de decisão justificava-se por termos percebido o crescimento do grupo em 2010, avaliando a necessidade de manter próximas essas crianças, que já se conheciam e aprendiam a se respeitar e a construir uma história coletiva. Essa decisão teve uma grande repercussão na escola, visto que era uma turma pela qual nenhuma professora desejava ser responsável.

Como decidido, em 2011 demos continuidade às oficinas com o mesmo grupo de crianças, totalizando 25 alunos. Destes, três saíram e quatro entraram para o grupo.

A segunda turma foi escolhida em função apenas do desejo muito grande da professora de continuar participando do trabalho. Assim, como a professora da primeira turma, a desta também era a professora de uma das turmas em 2010. Em 2011, ela queria que o trabalho continuasse com a nova turma para a qual fora designada.

Dessa maneira, dois grupos foram novamente atendidos em 2011. Um grupo de crianças novatas no trabalho e outro composto pelas mesmas crianças do ano anterior, com as mesmas professoras que já haviam desenvolvido conosco o trabalho em 2010.

Assim, percebemos a Escola Municipal como uma instituição interessada em ampliar as possibilidades de trabalho, especialmente aqueles que viessem a colaborar com a apropriação de diversas habilidades e competências pretendidas por ela, consideradas relevantes para serem ensinadas aos alunos e presentes no seu currículo.

Podemos perceber essas preocupações no próprio Projeto Pedagógico da Escola, em seu item 1, que trata de “A escola que queremos”, ao explicitar sua função social:

A Escola deve buscar promover uma educação de qualidade para todos os alunos. Deve ser um espaço inclusivo e democrático em que as relações humanas são trabalhadas, onde o aluno aprenda a conviver, a considerar os outros e suas diferenças, a respeitar todos os seres vivos e o meio onde vive. A escola precisa efetivar condições para garantia de múltiplas habilidades e conteúdos necessários à vida em sociedade; garantir meios para a permanência do aluno na escola; oferecer possibilidades de participação e acompanhamento dos pais e responsáveis no processo educacional de seus filhos. (Projeto Pedagógico da Escola Municipal parceira do trabalho.)

Sabemos que a escola pública brasileira tem sido alvo de constantes questionamentos e debates. Os motivos, um conjunto variado de fatores, explicitam a complexidade do seu trabalho nas mais variadas frentes de intervenção: o aluno, a família, o professor, os conhecimentos, o currículo, a cultura escolar, o fazer pedagógico, a relação com o mundo social e cultural do aluno. Enfim, age na escola uma multiplicidade de saberes e fazeres.

Segundo Koff, essas constantes críticas se justificam diante da postura assumida pela escola.

Muitas vezes considerada como uma instituição que não responde às exigências do mundo atual frente à sua complexidade ou entendida como um lugar desinteressante, distante da realidade na qual está inserida, ou, também, como um espaço que pouco dialoga com a(s) cultura(s) de referência de seus sujeitos, a escola vem sendo alvo de constantes questionamentos e debates. (KOFF, s/d, p. 1)

Assim, Koff (s/d) explicita que “as críticas se acentuam na medida em que são colocadas, em evidência, as inúmeras mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea e, diante das quais, a escola parece ser pouco sensível.”

Em contrapartida, é fato que a escola tem buscado saídas apostando em novas estratégias de trabalho, em parcerias com instituições e associações, à procura de troca de informação, encontros de discussão entre os envolvidos na busca de respostas para os problemas enfrentados.

Na tentativa de estabelecer esse diálogo, propusemos o desenvolvimento do trabalho coletivo que estamos analisando. Duas professoras da Escola Municipal, responsáveis pelas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, participaram como colaboradoras dessa prática de ensino, nomeada por nós de “Oficinas de poesias - Letras e Laço”. Fui a professora responsável pela organização, desenvolvimento e concretização do trabalho.

Com esse propósito, as duas professoras da Escola Municipal se colocaram à disposição e manifestaram interesse na parceria já mencionada, ajudando-nos a perceber os efeitos da construção de um ambiente de aprendizagem em que a poesia seria o objeto central do processo de conhecimento.

A demanda da escola apontou para dois importantes eixos de trabalho que nortearam a criação do espaço de aprendizagem e nos orientaram na busca de resultados que pudessem provocar mudanças. Os eixos foram: desenvolvimento de melhores relações dos alunos com a linguagem escrita, em especial com o gênero poético; melhor interação dos alunos entre si e com o conhecimento de uma forma geral.

2.2. A Associação de Apoio Social Laço

A Laço, Associação de Apoio Social, localizada no terreno do Parque das Mangabeiras, segundo o texto de referência usado neste trabalho, é:

uma entidade sem fins lucrativos fundada em 2002, a partir de uma intervenção, no Centro de Saúde da Prefeitura de Belo Horizonte, conduzida pela psiquiatra Inês Julião que, há mais de dez anos, atende a população do Aglomerado da Serra, um dos maiores bolsões de pobreza da capital mineira. (Texto de Referência da Laço, 2002)

Responsável pela realização das oficinas, objeto desta pesquisa, a Laço acompanha, aproximadamente, 600 pessoas, entre pacientes que necessitam de apoio clínico-psicológico, seus familiares e pessoas da comunidade, incluindo crianças e idosos.

Para este público, na sua maioria moradores do Aglomerado da Serra, a instituição oferece oficinas de informática, rádio, histórias, música, teatro, poesia, tapeçaria, bordado, crochê, cerâmica, papel reciclado e jardinagem.

A Laço originou-se de uma crença na capacidade de cada sujeito encontrar soluções para as próprias dificuldades. “A Laço aposta de forma radical nas possibilidades de cada participante e não os toma como deficientes. A clínica da Laço reconhece a limitação que cada um apresenta, como ‘uma diferença’.” (Texto de Referência da Laço, 2002)

Além do tratamento clínico psiquiátrico e psicoterápico, a Laço promove uma ruptura com o modelo assistencialista de abordar o problema do sofrimento psíquico e da exclusão, proporcionando um trabalho de construção corresponsável que estimule o inter-relacionamento. Para isso, oferece oportunidades de formação, capacitação e geração de renda por meio de atividades que permitem a inclusão a partir de suas produções, buscando na capacidade de cada um a resposta para o próprio destino. Além disso, a Laço oferece possibilidades para que cada participante se torne um colaborador e não apenas um beneficiado. “A circulação das produções oferece objetos que proporcionam a possibilidade de contatos, vínculos e enlaçamentos. Mantém a proposta do projeto aberto a toda a comunidade, sem tutela ou protecionismo, possibilitando a diminuição de estigmas.” (Texto de Referência da Laço, 2002)

A psiquiatra Inês Julião, a partir de sua prática no Centro de Saúde da Prefeitura de Belo Horizonte, situado no Aglomerado da Serra, constatou que seus pacientes frequentemente associavam o sofrimento psíquico à exclusão sociocultural. Sendo assim, propôs que se reunissem para criar alternativas que melhorassem sua própria condição.

Esses encontros tomaram grande dimensão, agregando outras pessoas da comunidade e tornando necessário um espaço próprio. Em maio de 2002, criou-se uma entidade jurídica, dando origem formal à Laço, que se instalou em uma sede no Parque das Mangabeiras. Cerca de 40 profissionais de diferentes formações atuam hoje como voluntários na associação. Entre eles, *designers*, psicólogos, educadores, médicos, advogados, administradores, técnicos de informática, assistentes sociais, artistas plásticos, engenheiros, artesãos e outros. A entidade mantém, assim, várias parcerias, entre elas:

a Fundação Municipal de Parques e Jardins, que disponibiliza o espaço no Parque das Mangabeiras; a Secretaria Municipal de Saúde; a PUC Minas, que disponibiliza estagiários de psicologia, comunicação e letras; o Hospital Raul Soares, oferecendo atendimento clínico à comunidade; a Associação Querubins disponibilizando curso de informática que oferece certificado reconhecido pela Microsoft. (Texto de Referência da Laço, 2002)

Entre os resultados já obtidos, destacam-se:

a estabilidade psíquica dos seus atendidos, a participação em atividades comunitárias fora da ONG, o acompanhamento feito por pacientes a outros pacientes da comunidade, a diminuição do número de internações (90%) e do uso de medicações (20%), a diminuição da solicitação de atestados para obtenção de benefícios, o aumento progressivo do número de pessoas da comunidade que assumem monitoria nas atividades das oficinas. Aumento do número de pacientes que voltam a estudar, inclusive com acesso a universidade. Aumento do número de pacientes que conseguem emprego: na construção civil, como faxineiros, como porteiros, no setor de segurança, como empregadas domésticas, e manicures. Aumento do número de pacientes que constituem família. Qualificação e inserção no mercado de profissionais na área de informática. (Texto de Referência da Laço, 2002)

Em 2003, a Associação recebeu da Associação Brasileira de Psiquiatria o prêmio Lilly de Inclusão Social. Em 2008 foi selecionada pelo Concurso de Experiências em Inovações Sociais, promovido pela ONU, entre os 20 projetos mais inovadores. A Laço tem o reconhecimento da Associação Mineira de Psiquiatria, além de instituições psicanalíticas que participam do atendimento e da promoção de grupos de estudos e seminários da área. Os efeitos do trabalho da Associação estão sendo estudados por um grupo de profissionais de diversas formações e subsidiam publicações.

Desde 2007, uma das ações da Laço consiste em realizar uma parceria de trabalho com a equipe de educadores da Escola Municipal, através de oficinas que são dadas a alguns de seus alunos. Essas oficinas, que consistem em realizar projetos envolvendo diversas áreas da linguagem, como as Artes Plásticas, a Literatura e a Música, têm se constituído como uma intervenção que busca redimensionar a relação dos alunos com os variados objetos de conhecimento, assim como analisar as contribuições dessa prática para a reflexão sobre o currículo desenvolvido pela escola, traduzido no dia a dia da sala de aula dos professores envolvidos no trabalho.

Em 2010 a Laço teve seu projeto aprovado pelo Ministério da Cultura para captação de recursos através do incentivo fiscal concedido pela Lei Federal de Incentivo à Cultura (ver anexo 2 e 3). Isto proporcionou a ampliação das oficinas de Letras com crianças e de Artesanato com mulheres da comunidade do Aglomerado da Serra.

3. O QUE SE PODE VER ATRAVÉS DA POESIA: ANÁLISE DAS “OFICINAS DE POESIAS - LETRAS E LAÇO”

De vez em quando Deus me tira a poesia.
Olho pedra, vejo pedra mesmo.
Adélia Prado

Neste capítulo, damos início à análise do trabalho intitulado “Oficinas de poesias - Letras e Laço”, sobre a apreciação do gênero poético, sua leitura e escrita, por crianças em contexto não escolar. Pretendemos observar em que medida o contato sistemático das crianças com o texto poético colaborou para a ampliação do gosto de ler e escrever literariamente, para além do espaço da Laço, favorecendo a presença da palavra poética dos alunos em situações escolares, cotidianas e nas próprias oficinas realizadas. É importante ressaltar que a análise da presença do texto poético em situações escolares e cotidianas só poderá ser feita ao verificarmos durante as oficinas realizadas na Laço, a recepção desses textos poéticos escritos em suas casas e ou em sala de aula da escola. Embora as oficinas tenham acontecido em um espaço não escolar, as práticas desempenhadas não se restringiam ao que se produzia ali, pois havia uma permanente troca com o ambiente escolar e também com o universo familiar. Sendo assim, esta pesquisa pretende acompanhar os acontecimentos ocorridos no trânsito entre a escola, as oficinas da Laço e o ambiente familiar do aluno.

Nesse sentido, torna-se importante compreender o caráter complexo desta pesquisa, que se propõe a revisar uma prática colocada em ação pela própria pesquisadora, em um fazer coletivo que envolvia as professoras e os alunos, e que pretende reconhecer os diferentes saberes envolvidos nessa ação. O que buscamos fazer nas oficinas que serão analisadas consiste em tentar romper com o modelo existente na educação de separação entre o saber teórico e o saber na ação. Queríamos nos interrogar sobre os conhecimentos implicados nessa prática e, assim, repensar o trabalho realizado.

Concordamos com Chartier (2007), quando aponta essa preocupação com estudos que focalizam as relações entre teoria e prática na vida profissional do professor: “As pesquisas realmente resultantes do pensamento e da ação dos professores permitiriam compreender como se aprende e se pratica um ofício (...) e como se melhora a eficácia do ensino.” (p. 187)

Como anteriormente dito, para o desenvolvimento desta pesquisa, os dados foram coletados por meio de registros em vídeo, acrescidos de anotações no diário de campo sobre as oficinas realizadas e também da coleta de produções poéticas feitas pelos alunos. Contou-se ainda com registros fotográficos que buscaram apreender cenas de todas as oficinas. Sendo assim, para as análises que serão apresentadas, faremos uso de registros dos planejamentos das atividades, relatos de campo com a descrição da execução das oficinas, transcrições dos vídeos, recolha de poemas apresentados aos alunos, poemas e desenhos produzidos por eles coletivamente e individualmente e fotografias que revelam cenas do trabalho realizado. Na apresentação das transcrições dos vídeos, serão usadas as seguintes abreviaturas para designar os sujeitos envolvidos: “PP”, a professora pesquisadora; “P”, a professora da Escola, e “A”, os alunos.

Novamente recorreremos às palavras de Chartier (2007) ao mencionar a importância de alguns instrumentos de pesquisa para se alcançar objetivos formativos:

As narrativas de práticas, as análises em situação de pesquisa-ação, o visionamento de gravações seriam então, ao mesmo tempo, excelentes meios para melhorar a ação dos profissionais da escola e formar aqueles que se destinam a esse ofício. (p. 187-188)

Para que seja possível a análise dos conhecimentos na ação, Chartier (2007) cita as propostas de Shon (1994): “para atingir o que Donald Schon chama de “saberes na ação” (knowings in action), é necessário que se tenha acesso, sob uma forma ou outra, aos dados diretos ou imediatos tirados da observação da ação” (p. 187).

Nesse sentido, estávamos, durante o trabalho realizado nas oficinas, atentas ao nosso fazer. Essa atenção se mostrava presente não apenas no sentido de uma atenção ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico que tinha seus objetivos e propósitos. Para além disso, duas contribuições se mostravam presentes e importantes.

A primeira, o olhar da professora, que no desenrolar do trabalho se manifestava com opiniões sobre os acontecimentos. A parceria no trabalho foi sendo conquistada na medida em que a poesia também passou a ser apreciada na sala de aula da escola e trazida para experimentações nas oficinas da Laço.

A segunda vinha da possibilidade de, através dos vídeos feitos semanalmente, analisar os acontecimentos e, assim, ter melhores condições para dar sequência às propostas.

Também Abdalla (2005) traz contribuições sobre a opção por uma metodologia de caráter participativo ou colaborativo, ao ressaltar o desafio inerente a essa escolha:

O desafio maior consiste em mostrar, ao grupo participante, os meios de se tornarem capazes de responder com maior competência aos problemas vivenciados, para, de forma interativa e coerente, experimentar soluções no caminho de diretrizes para uma ação mais transformadora. (p. 385)

Assim, com o propósito de repensar as possibilidades do trabalho com o gênero poético, esta pesquisa pretende investigar como as formas de ação assumidas pela pesquisadora na construção de seu saber profissional atuam sobre alunos e professora, em contexto de formação não escolar.

Tendo em mente as demandas da escola - de que o trabalho das oficinas pudesse colaborar com o desenvolvimento de melhores relações dos alunos com a escrita, possibilitando também uma melhor interação dos estudantes entre si e com o conhecimento de uma forma geral -, as oficinas buscaram articular os poemas escolhidos para leitura e escritos a partir das propostas que lhes eram dirigidas com os demais conhecimentos que estavam sendo construídos pelos alunos. Como exemplo desses conhecimentos, destacam-se o aprender a brincar, a colecionar, a pesquisar, a costurar, a ilustrar etc., presentes em atividades que estimularam a curiosidade e a disposição para que os alunos experimentassem e apreciassem o texto poético. Mais uma vez, torna-se importante lembrar que um dos objetivos das atividades era criar situações em que a poesia favorecesse o desenvolvimento da sensibilidade e da emoção, permitindo o encontro com a imaginação e a criação.

Ao serem analisadas as atividades, explicitaremos os seus objetivos e descreveremos parte do percurso realizado para, então, avaliá-lo.

Três conjuntos de atividades que englobam variadas situações de interação da criança com a linguagem poética podem ser resumidos da seguinte maneira:

1) *Do brincar com o lençol a jogar com as palavras: a contextualização da produção de um poema escrito coletivamente pelos alunos.* Discutiremos sobre a escrita significativa: a busca da compreensão do que se faz, sobre o que se escreve, sobre o que se programa fazer em um trabalho de grupo. Descreverei os passos que nos levaram à produção coletiva de um poema sobre uma brincadeira com um lençol e a produção de um lençol de

retalhos que serviu de suporte para a redação do poema, que gerou o desejo de escrever novos poemas, individualmente.

- 2) *A busca do sentido dos versos de Adélia Prado: “De vez em quando Deus me tira a poesia./ Olho pedra, vejo pedra mesmo”*. Trataremos nesse item do trabalho realizado a partir de um poema de Adélia Prado, que foi o primeiro texto a ser colado no caderno dos alunos. Diria que, como um caleidoscópio, múltiplo de olhares, a análise desse poema abriu caminhos para uma diversidade de recursos interpretativos.

- 3) *Os passeios dos cadernos de poesia dos alunos: o caderno como artefato social que transita em diferentes instâncias de convívio dos alunos*. Discutiremos a materialidade da palavra poética nos cadernos onde se registram e ilustram os poemas, suporte que oferece melhores condições para a apropriação dos mesmos. Nesse tópico analisaremos os acontecimentos que mostram a apropriação dos alunos desse artefato, entendido aqui não apenas como escolar, mas social. Será descrita a relação de conquista pela apropriação de um caderno que passa a representar a identidade do trabalho e a presença da subjetividade de cada aluno. Nesse sentido, acreditamos que novos significados foram dados a esse artefato.

Passaremos agora à descrição e análise pormenorizada de cada grupo de atividades.

3.1. Do brincar com o lençol ao jogar com as palavras: a contextualização da produção de um poema escrito coletivamente pelos alunos

Queria muito que o nosso primeiro encontro fosse regado a brincadeira... brincadeira numa oficina de poesia. Tomei, para mim, que o brincar poderia ser uma nova forma de resgate da emoção, da alegria e entusiasmo do grupo de alunos. Novamente, estaríamos ali por mais um ano, em um trabalho voltado para o desenvolvimento do encantamento com a poesia. Neste segundo dia de oficina, após uma reunião com a equipe da Laço, em que foram discutidas as metas do projeto intitulado “Laço fora de si”, iniciei um trabalho tendo a brincadeira como forma de nos “reconhecer” e nos “reencontrar”; um mote para dar início à construção de um campo fértil para mais um encontro com a poesia. Para o projeto “Laço fora de si”, caberia a realização de atividades que pudessem gerar um fazer, uma ideia posta em ação, uma construção feita a muitas mãos. O meu propósito era que os alunos percebessem que os nossos encontros seriam construídos a partir de um fazer coletivo, em que variadas linguagens como a brincadeira, a música, a arte de ilustrar, desenhar e colorir, entre outras, estariam nutrindo, lado a lado, o trabalho de apreciação do texto poético, através de atividades de leitura e de produção de poemas. (Fragmento do diário de campo, 17 de fevereiro de 2011.)

Tendo em mente esses objetivos, relatados no fragmento do diário de campo acima citado, no primeiro encontro com os alunos em 10 de fevereiro de 2011, tivemos uma conversa sobre o que seriam as oficinas de poesia e sobre o projeto “Laço fora de si”, que já estava sendo discutido pela equipe da Laço, composta pelos “oficineiros”, voluntários e direção.

Para dar início ao primeiro dia da oficina, o poema “Convite”, de José Paulo Paes, foi lido e apreciado por nós. Na atividade inaugural, a leitura desse poema foi feita com a intenção de ritualizar o primeiro encontro. Iniciávamos mais um ano de trabalho com o texto poético, e o poema “Convite” nos instigava a pensar sobre o que é poesia, como se pode perceber na sua proposta metapoética:

Convite

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como a cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

Após a leitura, fizemos uma primeira apreciação do poema. Ao relermos os versos em que Paes opina sobre o que é poesia e a compara com a brincadeira, um dos alunos diz não concordar com o autor. Nas palavras do aluno X, poesia assume outra dimensão:

PP: O que poesia para vocês?

A: poesia é rima, é verso que combina.

PP: O autor do poema nos fala que poesia é uma forma de brincadeira. Vocês concordam com ele?

A: Não. poesia é coisa séria. (Transcrição de vídeo, 10 de fevereiro de 2011.)

Ressalta-se o fato de muitos dos alunos terem concordado com a afirmação de que poesia é coisa séria. Uma possível interpretação sobre o que disse o aluno pode estar ligada a sua experiência com a poesia. Vista como um texto que se apresenta na escola em momentos “especiais”, aqueles que ritualizam acontecimentos ligados a homenagens a pessoas ou comemorações de datas cívicas, o aluno atribui à poesia uma seriedade dada pela cultura escolar.

Iniciávamos ali uma discussão sobre o que é poesia e sobre a relação dela com o brincar com as palavras, com a ludicidade e a descontração, que mais à frente será abordada.

Feita a leitura do poema, demos continuidade a nossas conversas e expliquei-lhes em que consistia cada uma das atividades: a “Oficina de poesias - Letras e Laço” e o projeto “Laço fora de si”. Busquei também escutá-los sobre os seus entendimentos, ideias e propostas a respeito dos assuntos tratados. A partir dessa conversa, as oficinas foram planejadas com os alunos. As atividades iniciais foram preparadas e organizadas, com o passar das semanas, em um trabalho com objetivos traçados coletivamente. A discussão sobre o projeto “Laço fora de si”, que a seguir será detalhado, culminou com uma proposta de produção de algum tipo de brinquedo ou brincadeira que, depois de prontos, seriam doados para crianças de alguma instituição. A partir daí, as “brincadeiras”, na oficina de poesia, foram ganhando força e presença.

Entre as muitas brincadeiras realizadas por nós, uma chamou a atenção dos alunos. Trouxe para eles dois lençóis de casal e com esses lençóis foram realizados variados jogos coletivos que serão descritos. A proposta consistia em confeccionar dois lençóis com retalhos que seriam costurados por todos e depois doados para que mais crianças e também os alunos pudessem brincar.

A seguir, apresentaremos o projeto “Laço fora de si”, cuja concepção explica a condução dos passos dados na brincadeira com o lençol, na escrita da poesia sobre esse brincar e na produção desses dois lençóis de retalhos, costurados pelos alunos e usados como suporte para o registro dos textos poéticos.

3.1.1 Sobre o projeto “Laço fora de si”: um encontro com o outro e consigo mesmo

Segundo Freire (2000), “o ser humano é naturalmente, um ser de intervenção no mundo, à razão de que faz a história. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto.” (p. 119)

Imbuída desse projeto de formação, que supõe a participação dos sujeitos, a Laço tem como propósito que todos os envolvidos estejam sempre atentos para o cuidado com o outro, desenvolvendo atividades em que os pacientes, as crianças e os profissionais se preocupem em realizar intervenções na comunidade, e que possam, para além do espaço da Laço, contribuir com a sociedade de uma forma geral.

Como já mencionado anteriormente, no fragmento do relato de campo, a proposta do Projeto “Laço fora de si” foi uma das razões que muito colaborou para a escolha da “brincadeira” como mote para o desenvolvimento das demais propostas realizadas durante o primeiro semestre de 2011.

A Laço propõe um programa inspirado na experiência cotidiana de seus participantes. Esse projeto surgiu a partir do depoimento de uma das pacientes da instituição, que, durante a oficina de Rádio, no mês de fevereiro, se manifestou da seguinte forma: “...gostaria de ajudar os desabrigados e órfãos das enchentes e tragédias do Rio de Janeiro...”

Segundo Julião (2011), fundadora e diretora da Laço, “constatar que, em determinadas circunstâncias, muitas pessoas estariam provavelmente em condições de vida ainda piores das de alguém com transtorno psíquico é algo que auxilia na melhora destes mesmos pacientes.” (JULIÃO. Texto de circulação interna sobre o Projeto “Laço fora de si”, 2011.)

Logo, concluiu-se que seria importante incorporar a ideia de ajudar, dar atenção, cuidar e ser solidário nas atividades que se realizavam no contexto da Laço. Após se envolver e se comprometer com o próprio tratamento, um passo adiante a ser dado por esses sujeitos seria o comprometimento com a resolução de outras questões da sociedade em que vivem, uma vez que assim se legitimaria sua condição de cidadã/cidadão. Desse modo, os participantes das oficinas fariam valer o direito à cidadania. Da mesma forma que o tratamento só se faz

produtivo quando são consideradas as dificuldades que o convívio nos coloca, como ordem do dia, também a cidadania precisa ser conquistada passo a passo.

Fortalecer os laços com a vida lá fora faz parte de algo sem precedentes na saúde mental. O tema encontra ressonância com a política de intervenções que a Laço sempre adotou interna e externamente. A proposta se constitui em uma campanha para construção de laços para além do próprio território.

No âmbito das “Oficinas de poesia - Letras e Laço”, aqui em questão, o projeto “Laço fora de si” também foi discutido com os alunos. Como poderíamos interagir com as pessoas, ou mesmo com outras crianças, e trocar com elas algo que pudesse fazê-las estar mais perto umas das outras, que sugerisse a busca de uma presença ativa do ser humano no mundo? Foi assim que um dos alunos da oficina sugeriu que fizéssemos brinquedos e os doássemos à escola.

No decorrer do projeto, foi possível verificar que as atividades lúdicas, especialmente aquelas marcadas por um laço afetivo, em que o fazer coletivo envolve participação e interesse, em muito contribuiriam para o desenvolvimento dos nossos objetivos.

A seguir, apresento um fragmento do diário de campo do dia 10 de fevereiro de 2011, que descreve a discussão que antecedeu a atividade lúdica com os lençóis:

Na oficina “Letras e Laços” do dia 10 de fevereiro, o projeto “Laço fora de si” foi discutido com as crianças. Ao problematizar junto a elas sobre o que podemos fazer pelas pessoas vitimadas pelas enchentes, muitas foram as ideias dadas pelas crianças...

As crianças, uma a uma, disseram sobre como poderiam ajudar. Inicialmente fizeram um levantamento sobre o que as pessoas deviam estar precisando. Nas palavras dos alunos, as pessoas precisavam de “casa, família, chuveiro, comida, ajuda, hospital, televisão, som, quarto, roupa, carro, cama, sapatos, roupa de cama, panelas, geladeira, cachorro”.... A aluna, ao mencionar cachorros, foi questionada por sua professora por entender que um cachorro seria uma boa ajuda para quem está em dificuldades em uma situação de enchente. Nas palavras da professora: “- Dar um cachorro para quem não tem, às vezes, nem uma casa...” A aluna 3 respondeu que muitas crianças podem ter perdido um cachorro na enchente e seria bom ganhar outro. Sorrímos todos, concordando com 3. A professora perguntou aos alunos, como eles, ainda crianças, realmente poderiam ajudar:

“- Não teriam como doar uma casa, ou uma geladeira!” A aluna disse que muitos deles não tinham roupas e nem muitas das coisas que mencionaram anteriormente. Então como poderiam dar algo se na verdade estavam precisando de receber? Outro aluno respondeu dizendo que eles não têm muitas coisas, mas podiam dar aquilo que não usam mais, como uma blusa que ficou pequena. A professora propôs que pensássemos em doar desenhos, poesias, bilhetes... Eu também dei minhas ideias: podiam fazer brinquedos, inventar brinquedos e dar para as crianças. Os alunos lembraram do poema “Convite”, inicialmente lido, e comentaram: “- Igual o poema disse... brincar de poesia”. (Fragmento do diário de campo, 10 de fevereiro de 2011.)

Iniciamos o trabalho tendo como meta proporcionar às crianças a possibilidade de brincar em uma oficina de poesia.

3.1.2 A brincadeira do lençol



FIGURA 1: Alunos brincando com os lençóis.

Fonte: Foto de Iara O. Silva Freitas, 2011.

No nosso segundo encontro, iniciamos as atividades em um espaço no pátio da Laço, chamado por nós de caramanchão. Dois grandes lençóis de casal foram tirados de uma sacola colorida (FIG. 1) e todos foram convidados a segurar nas extremidades dos lençóis para, juntos, balançá-los, de modo a produzir efeito de ventania. A partir dessa, muitas outras brincadeiras foram sendo criadas na oficina. As crianças entravam debaixo dos lençóis, passando de um lado para outro, levantavam os lençóis bem alto para que os seus cabelos pudessem balançar com o vento produzido etc. A brincadeira preferida consistiu em jogar dentro do lençol a sandália de uma das crianças, que era, então, lançada ao ar no movimento sincronizado de todos. Competições entre equipes foram também realizadas. Numa dessas brincadeiras a sandália tinha que ser jogada dentro do lençol da equipe contrária. Na alegria de fazer o lençol “ventar” e a sandália “voar”, a brincadeira demandava a participação de outro amigo, parceiro ao lado, além de uma entrega de si mesmo no envolvimento com a equipe.

Abaixo, fragmento do relato de campo do dia 17 de fevereiro de 2011, no qual se pode verificar o passo a passo do acontecimento.

Iniciei o dia de hoje fazendo brincadeiras com o lençol. Levei dois lençóis e realizamos jogos de equipe. Dois grupos fizeram um campeonato de brincadeiras diante das propostas:

- Que grupo mantém mais tempo o chinelo dentro do lençol?
- Que grupo consegue manter mais alto o chinelo dentro do lençol?
- Que grupo consegue manter durante mais tempo dois chinelos dentro do lençol?

Convidei as crianças a fazer novas propostas para o campeonato.

O aluno 4 propôs que cada equipe enviasse para o lençol da outra equipe a sandália. Quem conseguisse mais vezes acertar o lençol do outro ganharia a competição. A ideia foi aceita e muitas tentativas, de acordo com as regras sugeridas pelo aluno 4, foram feitas. (Fragmento do diário de campo, 17 de fevereiro de 2011.)

Os alunos iam, assim, se constituindo como grupo. Brincavam, riam, competiam, se exaltavam e avaliavam a participação de todos. Era com essas brincadeiras que, em muitos encontros, dávamos início aos trabalhos das oficinas. O brincar, coletivamente, propiciava a participação maior dos alunos nas atividades subsequentes, favorecendo uma melhor interação entre eles. Quando iniciávamos as atividades sem a brincadeira do lençol, sempre havia um aluno que se manifestava de forma questionadora, demandando a realização da brincadeira.

A respeito do poder de fascinação do homem pelo jogo, Huizinga (2007) nos pergunta sobre o que há de realmente divertido no jogo:

Por que razão os bebês gritam de prazer? Por que motivo o jogador se deixa absorver inteiramente por sua paixão? Por que uma multidão imensa pode ser levada ao delírio por um jogador de futebol? (...) E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo. (p. 5)

Nesse envolvimento lúdico os alunos se conheciam mais, contavam uns com os outros, cobravam uma maior participação dos outros e de si mesmos. Ao se aproximarem para a realização de atividades coletivas, mostravam-se mais dispostos a trocar ideias, a escutar e valorizar a presença do colega e, dessa forma, laços de amizade iam se tornando visíveis.

Também Gouveia (2007) aponta contribuições sobre a atividade do brincar, presente nas ações das crianças:

O caráter lúdico medeia a ação da criança no mundo. Em suas atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados, buscados pelo adulto, mas no prazer de sua execução. Prazer que vem de brincar com os objetos, os seres e a linguagem, emprestando-lhe um sentido que vai além da realidade imediata. (p. 121)

Com frequência, iniciávamos as oficinas com as brincadeiras do lençol. As crianças pediam para que a brincadeira fosse sempre repetida. Comecei a perceber que ela foi se tornando um ritual de abertura, que marcava o encontro do grupo de alunos para dar início às oficinas.

Segundo Gouveia, outra característica da relação que a criança estabelece com o mundo é o seu caráter de repetição. Nas palavras da autora:

Ao brincar, ou desenvolver uma atividade que lhe dá prazer, o sinal de sua satisfação é dizer - de novo, imediatamente após o fim da atividade (...) mediante a repetição, a criança ordena as suas emoções, disciplina seu mundo interno, dando-lhe logicidade. (GOUVEIA, 2007, p. 127)

O gosto pela repetição da brincadeira do lençol demonstrava o desejo de organizar as emoções e de fortalecer os vínculos que se estabeleciam entre os seus participantes. Assim, após as brincadeiras com os lençóis, que duravam aproximadamente 20 minutos, as atividades que envolviam o texto poético eram realizadas.

Do brincar com o corpo ao brincar com as palavras constrói-se um projeto de criação de histórias, conforme nos ensina Souza (1994):

É na linguagem e por meio dela que construímos a leitura da vida e da nossa própria história. Com a linguagem somos capazes de imprimir sentidos que, por serem provisórios, refletem a essencial transitoriedade da própria vida e da nossa existência histórica. (p. 21)

Na transição do brincar para o escrever poeticamente sobre esse brincar, buscou-se ressaltar que a linguagem também pode ser explorada como uma forma de jogo, pois é plástica, dinâmica, e oferece material sonoro, visual, rítmico, dentre outros aspectos relevantes para o desenvolvimento da sensibilidade, na busca da superação da oposição razão e sensibilidade. Gouveia (2007) trata dessa superação e destaca a importância da formação estética para o homem:

Tal reflexão sobre o sentido dos jogos na constituição humana trazendo para o campo filosófico um objeto tradicionalmente pouco considerado tem em vista superar uma visão do homem como sede de razão, apontando a importância do desenvolvimento das sensibilidades, fundamentos de uma formação estética. (p. 119)

A autora, ao chamar a atenção para o caráter estético do jogo, que possibilita ao homem transcender a dicotomia razão/emoção, nos traz as reflexões de Schiller. Segundo Gouveia (2007), Schiller, ao discutir o conceito de jogo, destaca a sua dimensão estética, que, no seu compromisso com a realização do belo, busca o equilíbrio, a perfeição, ritualizando a experiência humana.

Para a concretização da nossa tarefa maior e final, que seria a escrita coletiva de um poema sobre a brincadeira do lençol e a confecção de dois lençóis de retalhos, onde seriam pintados

os versos dos poemas escritos coletivamente, fomos organizando os caminhos pelos quais deveríamos passar e que a seguir serão evidenciados. Essa descrição seguirá a ordem de evolução dos acontecimentos. Sendo assim, daremos sequência aos relatos das oficinas que envolveram a construção dos objetivos acima citados: do brincar com o lençol ao “jogar” com as palavras.

3.1.3 Ilustrando a brincadeira do lençol

As atividades eram planejadas de acordo com os acontecimentos que marcavam as oficinas realizadas. Abaixo, um fragmento de um dos planejamentos que pretendia objetivar a construção de significados para a escrita de um poema sobre a brincadeira do lençol.

Na sede da Laço, faremos uma atividade de desenho da brincadeira realizada. A proposta é que os alunos façam uma troca de desenhos. Esse primeiro desenho, realizado no ano, será trocado com um colega, numa atividade de sorteio de “amigo oculto”. Durante a atividade de desenho, os alunos escutarão um cd, da palavra cantada, que fala de brincadeiras e alegrias de criança. Cada aluno escreverá seu nome e na sorte vão tirar o nome do colega para presenteá-lo. O desenho será colado no caderno de poesias. Assim, através da brincadeira, da troca, da música e da atividade de desenho, passo a passo, vamos construindo a ideia da “Laço fora de si”. A ideia de produção dos lençóis de retalhos será hoje retomada e o projeto para a sua realização será discutido com as crianças e posteriormente com as bordadeiras. Pais, avós e os pacientes da Laço serão envolvidos nesse projeto. Suas brincadeiras serão escutadas e, quem sabe, uma bela exposição de brinquedos e brincadeiras poderá ser realizada. Tenho como intenção levá-los ao Museu dos Brinquedos. (Fragmento de registro do planejamento da oficina, 17 de fevereiro de 2011.)

O planejamento acima mostra o grau de abertura do que se previa a respeito do curso das ações. Muitas ideias relacionadas ao eixo principal – a passagem da brincadeira para o jogar com palavras – não se concretizaram, mas se apresentaram como possibilidades no plano orientador; outras surgiram na interação com as crianças no curso das ações.

Após as brincadeiras ao ar livre, os alunos se mostravam cheios de ânimo e voltavam para a sala onde aconteciam as oficinas da Laço. No primeiro dia, após a brincadeira com os lençóis, foi proposto aos alunos que fizessem desenhos que representassem a atividade lúdica realizada anteriormente. Era comum ouvir deles que não sabiam desenhar, que seus desenhos eram feios, eles se mostravam resistentes a desenvolver o que havia sido proposto. Aos poucos, encorajados por nós – pesquisadora e professoras –, passaram a desenhar e os desenhos foram ganhando detalhes: novos objetos, formas, movimentos e cores.

Abaixo, mais um fragmento de um dos relatos de campo, escrito após a realização da oficina do dia 17 de fevereiro de 2011:

Muitos disseram não saber desenhar. Mostrei a eles o desenho feito pela professora e o feito por mim. Durante a atividade de desenho, o aluno disse não saber desenhar e se negou a fazer a atividade. Também fui fazer o meu desenho e convidei um dos alunos que não queria desenhar, para observar o desenho que estava sendo feito por mim. Ele gostou da ideia e, logo que me viu tentando desenhar, me pediu uma folha de papel e iniciou o seu desenho. Uma facilidade em representar foi mostrada por ele. Elogiei-o muito e vi claramente a sua admiração pelo seu próprio trabalho. (Fragmento de relato de campo, 17 de fevereiro de 2011.)

Durante três encontros, o foco dos trabalhos recaiu sobre atividades voltadas para os desenhos. Era interessante ver como eles iam sendo refeitos a partir de cada brincadeira vivida, assim como da apreciação dos desenhos dos colegas. Sandálias e detalhes que as envolviam eram acrescentados, crianças ao redor do lençol iam sendo desenhadas, os movimentos das brincadeiras iam ganhando visibilidade nos traços feitos.

Abaixo, seguem três ilustrações feitas pelos alunos sobre a brincadeira do lençol.

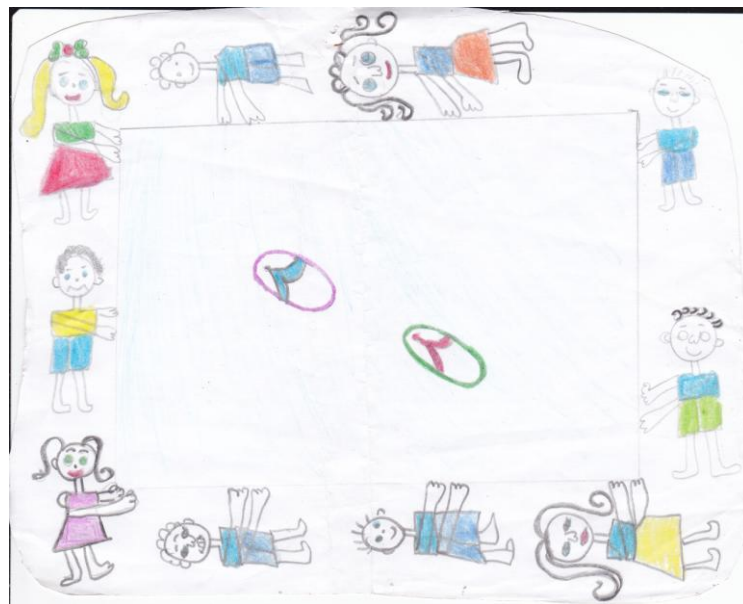


FIGURA 2: Desenho de aluno sobre a brincadeira do lençol.
Fonte: Caderno de poesia do aluno



FIGURA 3: Desenho de aluno sobre a brincadeira do lençol.
Fonte: Caderno de poesia do aluno.

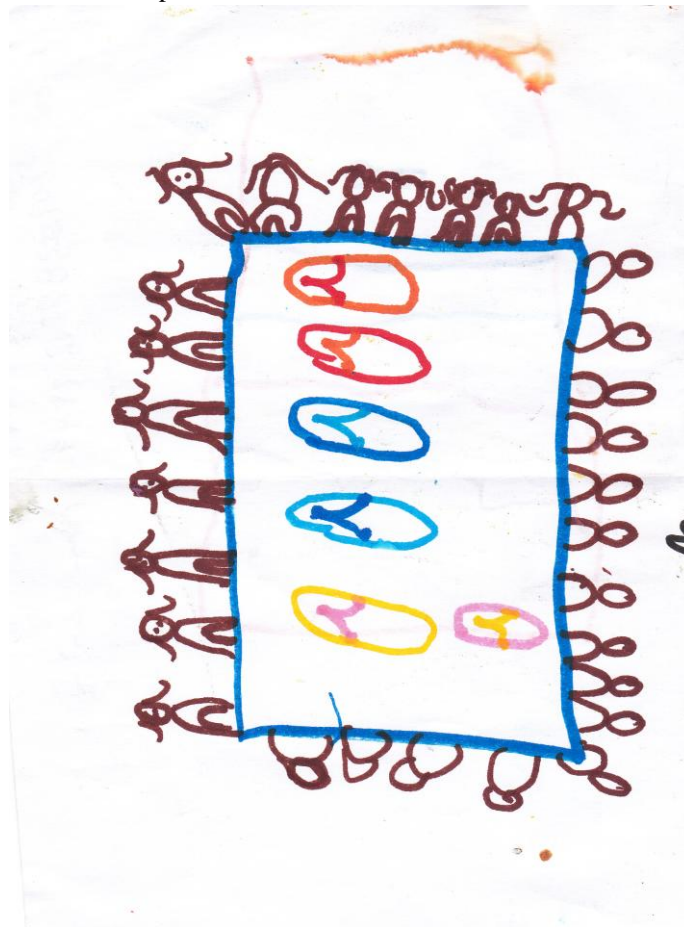


FIGURA 4: Desenho de aluno sobre a brincadeira do lençol.
Fonte: Caderno de poesia do aluno.

Sob o título “O significado do desenho: os vários olhares do educador”, Silva (1997) discute sobre a importância da experiência de desenhar na escola e destaca: “Através dessa ação criadora, a criança constrói continuamente hipóteses originais sobre a realidade no seu encontro com o mundo. A arte do desenho não é uma cópia da realidade e sim a expressão da sabedoria da criança. (p. 7)

E ainda sobre as estratégias de ensino do desenho, torna-se favorável levar a criança a refletir sobre o seu próprio traçado, organizando mentalmente e no papel a distribuição dos elementos no espaço da folha, a observação das formas, a percepção dos ângulos e retas. “A observação e discussão, entre elas [crianças], dos seus próprios desenhos, em situações de troca e uso de bons modelos, é uma conduta importante no processo de ensino e aprendizagem do desenho.” (SILVA, 1997, p. 7)

Já Lima (1997) nos chama a atenção para a função narrativa do desenho:

Contar uma história, registrar um fato, gravar uma imagem, idéias, emoções... são várias as finalidades da ação de desenhar (...) O fascinante no desenho e na pintura é que através deles, o ser humano pode partilhar sua narrativa com outros indivíduos, tanto com seus contemporâneos quanto com aqueles que vivem em outras épocas históricas, outros contextos, outras culturas. (p. 12)

Variadas atividades proporcionaram aos alunos ilustrar suas compreensões e emoções sobre a brincadeira do lençol. Muitos deles iam se mostrando mais seguros e suas competências passavam a ser percebidas. Nesse percurso, um importante fato merece ser mencionado. A professora A, que também era convidada a ilustrar, teve a oportunidade de mostrar aos seus alunos a sua facilidade e competência para desenhar. Admirados com a beleza dos desenhos feitos pela professora, tiveram a oportunidade de tê-la como modelo, o que proporcionou melhores relações entre eles. Pediam a ajuda dela e se mostravam encantados com a descoberta de terem uma professora com tamanha destreza para essa tarefa. A professora, por sua vez, também se mostrava envolvida e disponível para ajudá-los durante suas produções, mostrando-lhes sempre a importância de a ilustração representar suas interpretações sobre o que se quer representar.

No decorrer do trabalho, variados poemas que eram apresentados aos alunos também iam sendo ilustrados.

Sobre esse aspecto, Ramos e Panozzo (2005) refletem sobre a ilustração como uma manifestação do texto lido pela criança ou pelo adulto.

A ilustração propicia uma primeira entrada na interpretação do texto, entendido como um todo de sentidos, e age como um componente importante para o leitor atribuir significados, uma vez que participa do processo de constituição dos sentidos ali criados. (RAMOS; PANOZZO, 2005, p. 38)

Nessa etapa do trabalho nas oficinas, os cadernos ainda não haviam sido entregues aos alunos. Porém, eles já sabiam que era no caderno que os desenhos seriam colados. A apreciação dos desenhos de cada um era uma intervenção sempre feita por mim e pelas professoras. Quando seus desenhos sobre a brincadeira do lençol ficaram prontos, foram observados de mão em mão, em uma roda.

Buscávamos valorizar algum aspecto do desenho de cada aluno. Assim, propus que admirassem cada desenho e dissessem o que cada um tinha de interessante e de novidade. Elogios e críticas de um aluno ao desenho do outro aconteciam e faziam parte da construção do “aprender” a desenhar. O que muito nos interessava era que aquela atividade ampliasse o olhar para as possibilidades de representação daquela brincadeira e motivasse as crianças a construir significados para aquele trabalho.

Uma das estratégias usadas para atingir esse objetivo era a de valorizar a produção individual de cada aluno. Ao ser valorizado, cada aluno teria melhores condições de também valorizar o seu colega e, assim, envolver-se de forma mais positiva com o seu processo de aprendizagem, que exige troca, escuta e interação.

Uma “brincadeira de amigo oculto” foi sugerida por mim. O “presente” seria dar o seu desenho para o colega, cujo nome foi tirado no sorteio. Apesar de terem gostado da ideia, mostraram-se resistentes em perder os próprios desenhos. Assim, surgiu a proposta de dar ao colega uma cópia de sua ilustração. Iniciava ali um trabalho de valorização da produção do outro e que seria compartilhada numa brincadeira de amigo oculto.

Essa atividade tinha também como intenção a ampliação do campo de representações sobre a brincadeira do lençol, para que, no momento de escrever um poema sobre esse brincar, os alunos tivessem conquistado maiores significados para essa produção. Prontos os desenhos e

sorteados os nomes dos colegas que receberiam de presente as suas primeiras produções, os alunos aguardavam ansiosamente a chegada do caderno.

Torna-se relevante mencionar a presença marcante do caderno de poesia, suporte onde individualmente os alunos registravam o trabalho com o texto poético e os desenhos que produziam. Esse caderno, suporte material pessoal de cada aluno, era utilizado para registrar os poemas escritos por eles, para colar os poemas entregues para a leitura, para ilustrar as brincadeiras e os poemas escritos e lidos a partir delas, para copiar poemas apresentados pelas professoras nas salas de aula da escola e também para o registro de poemas escolhidos em suas casas. Outros aspectos sobre a relevância desse caderno serão tratados adiante, como um dos temas de análise.

A seguir, serão destacadas as atividades com poemas, apreciados pelos alunos, em situações de leitura e ou de escrita, no desenvolvimento deste trabalho.

3.1.4 As poesias que se enlaçavam com o brincar, com a formação da identidade do grupo de alunos e com os momentos do cotidiano

É importante destacar que a poesia estava sempre presente em todas as atividades e trazia novos significados para aquele fazer compartilhado. Com os cadernos em mãos, muitos poemas foram apreciados e colados no caderno de poesia. Três deles serão aqui analisados. Um levado aos alunos por mim, outro pela professora e outro por uma aluna da oficina. Apesar de trazerem conteúdos diferentes, pretendiam resgatar a “narrativa”, a história que ali estava em construção. O poema “Convite” retomava a relação entre a brincadeira e a poesia; o poema “Diversidade” explicitava as “diferenças” entre os sujeitos, e o poema “O que faz você feliz?” recuperava os bons momentos da vida.

Analisaremos os efeitos da leitura do poema escrito por Paes, que, em uma segunda leitura feita pelos alunos, no dia 24 de fevereiro de 2011, proporcionou os entendimentos que a seguir serão apresentados.

O poema de José Paulo Paes destaca a ludicidade da poesia quando a compara com as brincadeiras e ressalta a matéria específica que a faz diferente: a palavra. Os versos apontam, assim, para as estreitas relações entre o brincar e as palavras. Podemos verificar que o autor

busca criar a imagem da poesia como um tipo de brinquedo que é sempre novo por ser feito de palavras e possível ser recriado, reinventado a cada nova leitura. Por esse motivo, o poema foi escolhido para dar início às atividades naquele espaço de formação literária que se constituía nas oficinas da Laço. Propiciava analogias entre o jogo e a poesia, ideia explorada por inúmeros estudiosos da linguagem poética, como Huizinga (2007):

(...) A ordenação rítmica ou simétrica da linguagem, a acentuação eficaz pela rima ou pela assonância, o disfarce deliberado do sentido, a construção sutil e artificial das frases, tudo isso poderia consistir-se em outras tantas manifestações do espírito lúdico. Não é de modo algum uma metáfora chamar à poesia, como fez Paul Valéry, um jogo com as palavras e a linguagem: é a pura e mais exata verdade. (p. 147)

A recepção do poema de abertura pelos alunos, registrada em vídeo, apresenta elementos que favorecem a compreensão da linguagem poética e que revelam as relações que eles passam a estabelecer entre o brincar e a poesia, entre as palavras com aquilo que é sempre novo, que não se perde, como se perde um objeto que se desgasta com o tempo.

Trazemos a transcrição da atividade, registrada em vídeo:

(PP faz a leitura do poema “Convite”, de José Paulo Paes. Finaliza a leitura e inicia uma conversa com os alunos sobre o entendimento do poema.)

PP: “Como a cada dia que/ é sempre um novo dia./ Vamos brincar de poesia?”

A: José Paulo Paes.

PP: José Paulo Paes é o poeta que escreveu essa poesia. Vamos, então, conversar sobre o que escreveu o poeta. Olha essa parte: ”poesia/ é brincar com palavras,/ como se brinca/ com bola, papagaio, pião./ Só que/ bola, papagaio, pião/ de tanto brincar/ se gastam.” Vocês concordam com isso? Piões, bolas e papagaios...

A- Papagaio?

PP - O papagaio que o autor está falando aqui é a pipa!

A: Aquela que quebra o bambu....

A: É. Rasga o saco...

A: As palavras não perdem da mão.

PP: É, as palavras não perdem... A gente reinventa o tempo todo, não é verdade? Agora olhem bem... ele está comparando a palavra com a água do rio que é sempre...

A: Azul!

PP: É... azul também. Mas o autor diz que é sempre nova. Por quê?

A: Porque no rio a água não é parada.

A: Não! Ela vai e vem.

PP: E também está sendo comparada com o dia. Olha aqui: “Como a cada dia/ que é sempre um novo dia.” Vocês já repararam que o dia de ontem não foi igual ao dia de hoje?

A: Não!

PP: Existe dia igual?

A: Eu acho que existe!

PP: Você acha que existe? Tudo que você faz num dia você vai fazer igualzinho no outro?

A: É sim. Se num dia a gente brinca com o pano e no outro também.

PP: Pois é.... brincar de pano... Olha aqui, gente, o que o aluno A falou: “- Ô PP, se em um dia brincamos de pano e no outro também, o dia fica igual”. Mas eu pergunto: a brincadeira foi a mesma?

A: Não!

PP: As formas como brincamos com o lençol foram as mesmas? O que vocês sentiram com a brincadeira em um dia foi a mesma coisa do outro dia?

A: Não! (Transcrição de fragmento do Vídeo 1 – 010, 24 de fevereiro de 2011.)

Podemos observar na conversa transcrita a intenção de focalizar a relação que o poeta cria, em seu poema, entre a poesia e a brincadeira com as palavras, as palavras que se recriam, as palavras e a novidade, as palavras que oferecem, por sua dinamicidade e plasticidade, infinitas possibilidades de efeitos sonoros, rítmicos e de sentidos.

A temática do poema, que é um meta poema, destaca a condição de brincadeira que não se gasta, que é sempre nova e, assim, metaforicamente, se constrói a imagem da água do rio que corre e é sempre nova, e do dia como algo que também é sempre novo, com novos acontecimentos, mesmo que as narrativas do cotidiano apresentem rotinas que o organizam. Está em jogo uma materialidade da natureza que se renova no discurso. Assim, a ideia de curso do rio está ligada à inesgotabilidade das palavras, cujos sentidos sempre se renovam.

Retomaremos o diálogo descrito acima, entre a pesquisadora e os alunos, para destacar as ideias mencionadas sobre a “inesgotabilidade das palavras”, que, segundo Paes, não se gastam, e, segundo o aluno, não se “perde das mãos”. O aluno demonstrou, com a sua resposta, uma adesão ao pacto poético que se pretendeu estimular na discussão do poema. Ele foi capaz de se deslocar da experiência da brincadeira de soltar pipas, sujeita à instabilidade da perda do papagaio, para associá-la à brincadeira com as palavras e sua permanência. Ele captou a analogia que o poeta sustentou nos seus versos.

Outro interessante aspecto no discurso do aluno refere-se ao conceito de “novo”. Sobre esse aspecto, relembramos as palavras poéticas de Paes, em um fragmento do poema “Convite”:

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam...

Sobre isso, recorreremos novamente à transcrição de fragmento do Vídeo 1 – 010, de 24 de fevereiro de 2011, acima citado.

O aluno, ao discordar do comentário feito pela PP sobre o dia que é sempre novo, mostra o que pensa a respeito do que para ele é algo novo. Ele se baseia nas ações realizadas. Para ele, o que se faz de forma repetida não pode ser novo. O que é, então, ser novo para o aluno?

Ele parece captar que existem regularidades e repetições que, tanto no jogo como nos acontecimentos do dia a dia, são componentes fundamentais para o estabelecimento de uma rotina. Para ele, aquelas repetições podem ser essenciais no reconhecimento do que não é novo.

A análise do poema possibilitou uma conversa com os alunos sobre o que pode ser visto como novo, o que pode ser transformado, aquilo que pode ser recriado. O dia e suas novidades, assim como a palavra e suas possibilidades.

3.1.5 O poema “Diversidade”

Esse poema foi escolhido e apresentado aos alunos pela professora, na sala de aula da escola e registrado no caderno de poesia dos alunos. Ele foi copiado de um livro didático e sua autoria era desconhecida pela professora. O poema, segundo a professora, trouxe colaborações para o momento vivido pelo grupo. O grupo de alunos da professora era formado por crianças com uma grande diversidade de dificuldades e competências. No que diz respeito às dificuldades dos alunos, uma característica que chamava a atenção dos educadores envolvidos era a agressividade entre eles. Mostravam-se com dificuldades de respeitar as limitações dos outros, escutavam-se pouco e frequentemente se ofendiam. Buscávamos, assim, uma organização do trabalho coletivo e a valorização de cada um nesse processo. Nessa perspectiva, segundo a

professora foi feita por ela a escolha do poema “Diversidade”, pois, em sua análise, ele abriria possibilidades para a discussão sobre as diferenças entre as crianças e favoreceria a reflexão sobre o papel e a importância de cada um. A seguir, o poema Diversidade, assim apresentado aos alunos pela professora.

Diversidade

Um é magrelo
 Outro é gordinho
 Um é castanho
 Outro é ruivinho
 Um é tranqüilo
 Outro nervoso
 Um é birrento,
 Outro é dengoso
 Um é ligeiro
 Outro é lento
 Outro é sardento
 Um é preguiçoso
 Outro animado
 Um é falante
 Outro é calado
 Todos humanos bem diferentes
 Assim assado todo mundo é gente.

Segue a transcrição de um vídeo:

PP: Hoje vamos fazer, no nosso caderno de poesia, nossa primeira produção poética do ano de 2011. Já lemos muitas poesias, já começamos o caderno, mas ainda não fizemos uma poesia.

P: Mas nós já colocamos duas.

PP: Vocês já colocaram duas poesias lá na sala de aula, no caderno de vocês? Que legal!!!

P: Quem quer ler para a PP a que a gente colocou? Tem gente que ainda não colocou! Mas não são feitas por eles, foram duas poesias que a gente trabalhou.

PP: Quem quer ler para mim a poesia?

A: Eu! Eu ! Eu! Eu leio...

PP: Lê para mim aluno. Espera aí, gente! Vamos escutar!

A: Vamos ler todo mundo junto!

(...)

PP: Muito legal! E de quem que é esse poema?

P: Não sabemos não!

PP: Não? Bem... olha aqui gente, quando vocês forem pesquisar um poema, é muito importante tentar descobrir quem é autor porque, de repente, eu posso colocar meu nome aqui e falar que eu sou a autora desse poema... e isso é errado, não é? Então vamos sempre estar atentos a isso, não é professora A?
 Conta para mim, X, onde você conseguiu esse poema?

P: Estava no livro!

PP: No livro didático?

P: É.

PP: Vamos ouvir o aluno. (O aluno começa a leitura do poema. O aluno se levanta.)
Isso!

A: “Diversidade”. ”Um é magrelo/ o outro é gordo”.

PP: Gordinho!

A: Um é castanho o outro é ruivo, um é branco o outro é negro, um é ... (E assim o poema vai sendo lido pelo aluno B. Em seguida, PP propõe uma leitura coletiva do poema. Todos leem juntos e durante a leitura o aluno diz para o grupo:)

A: O aluno “A”, é o preguiçoso. Ele não faz nada que a professora manda...

PP: Não é assim que devemos nos referir aos colegas. Não é sempre que o aluno A não faz nada. Aqui mesmo nas oficinas ele tem colaborado muito com o trabalho...

(Transcrição de fragmento de vídeo, 17 de março de 2011.)

O poema foi copiado, sem constar sua autoria, no caderno de poesia pelos alunos da professora, de próprio punho, em atividade na sala de aula da escola. Os alunos chegaram à oficina contando sobre o novo poema que estava no caderno e pediram para ler o poema para PP. Assim, o poema foi lido por eles, coletivamente. Discutimos sobre o entendimento dele para o grupo. Relacionamos o texto com as atividades da brincadeira e com as atividades realizadas nas oficinas, após as brincadeiras. Discutimos sobre as formas com que às vezes nos apresentamos diante do mundo. Às vezes estamos animados, outras vezes não. Às vezes nos mostramos preguiçosos, em outras não. Falamos sobre a contribuição de cada um dos alunos, sobre o respeito que devemos ter com as pessoas e com as diferenças existentes entre cada um deles.

Apesar de a professora se mostrar sensível às demandas do trabalho no que se refere à necessidade de discutir a relação entre os alunos, ao ter escolhido esse poema ela não percebeu um fundo maniqueísta, que pode reforçar estigmas: o preguiçoso e o animado; o falante e o calado etc. Podemos ter preguiça em um dia e no outro estar animado: isso não pode ser um traço que define os sujeitos.

Esse fato, ao mesmo tempo em que revela o interesse da professora em ampliar o contato dos alunos com o texto poético, criando espaços também na escola para a leitura de textos poéticos, traz em si a marca das diferenças que precisam ser realçadas.

Outro relevante aspecto observado refere-se ao interesse da professora e dos alunos em mostrar o poema para mim. Entende-se que é possível ver nesse acontecimento os laços sendo estabelecidos entre o trabalho da oficina e o trabalho da escola.

Assim, podemos perceber o que foi dito anteriormente sobre a presença de um fundo maniqueísta: por melhor que sejam as intenções, pode reforçar estereótipos e estigmas - o preguiçoso e o animado; o falante e o calado, o esperto e o desanimado etc. A escolha do poema na escola para ser colado no caderno das oficinas da Laço acaba por exibir a condição de trânsito de um espaço a outro, e das práticas de leitura de poemas que se promovem nesses espaços. Essas práticas indicam diferenças, como a do não reconhecimento da importância da autoria – o poema foi lido na escola sem se mencionar o autor? – ou a do modo de condução da discussão dos sentidos do poema – a questão dos estigmas foi discutida no ambiente escolar? Muitas outras questões podem ser levantadas a partir do encontro, no caderno, de poemas lidos em um ambiente e outro.

3.1.6 O poema “O que faz você feliz?”

A lua, a praia, o mar
A rua, a saia, amar...
Um doce, uma dança, um beijo,
Ou é a goiabada com queijo?

Afinal, o que faz você feliz?

Chocolate, paixão, dormir cedo, acordar tarde,
Arroz com feijão, matar a saudade...
O aumento, a casa, o carro que você sempre quis
Ou são os sonhos que te fazem feliz?

Um filme, um dia, uma semana
Um bem, um biquíni, a grama...
Dormir na rede, matar a sede, ler...
Ou viver um romance?

O que faz você feliz?

Um lápis, uma letra, uma conversa boa
Um cafuné, café com leite, rir à toa,
Um pássaro, ser dono do seu nariz...
Ou será um choro que te faz feliz?

A causa, a pausa, o sorvete,
Sentir o vento, esquecer o tempo
O sal, o sol, um som
O ar, a pessoa ou o lugar?

Agora me diz,
O que faz você feliz?

(Sem referência bibliográfica.)

O poema “O que faz você feliz?” foi-me dado de presente por uma aluna. Ao iniciarmos a oficina, uma aluna me procurou dizendo ter um presente para mim. De dentro do caderno de poesia tirou uma folha de revista, que trazia registrado o poema. A aluna disse ter lido, gostado e ter tido vontade de me dar.

Abaixo o diálogo entre nós, no momento em que a aluna me ofereceu o poema:

A: Ô PP, eu trouxe para você.

PP: O que é isso?

A: Uma poesia.

PP: Uma poesia para mim? Obrigada. De onde você trouxe?

A: Eu ganhei e estou te dando.

A: É mentira, PP. Ela roubou do salão.

PP: Roubou? Como assim?

A: Não roubei não. Eu estava no salão de beleza com minha mãe e vi essa poesia na revista, aí eu arranquei da página e trouxe para você.

PP: Você pediu para a dona do salão?

A: Não, senão ela não ia me dar.

A: Pois é, PP. Ela roubou...

PP: Olha... o seu colega tem razão. Você não pode fazer assim. Podia ter pedido ou então feito um xerox e depois devolvido a revista, não é?

A: É.

PP: Bem, então vamos ler esse poema que a aluna trouxe para mim? (Fragmento do diário de campo, do dia 24 de março, 2011 .)

PP fez a leitura do poema para todos os alunos da oficina. Ao final, pediu aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa e marcassem, no poema, cinco ações, descritas ali, que também os faziam felizes. Os alunos, em euforia, se mostravam envolvidos com a proposta. Buscavam se identificar com a emoção do autor.

Podemos verificar o curso dessa atividade, na transcrição abaixo:

A: Isso sim!

A: Ah... isso não...

A: A pausa... o que é isso, PP?

PP: Para mim, são aqueles momentos em que damos uma pausa. Paramos para ficar à toa, pensar, descansar, ficar de boabeira...

A: Ah... eu gosto de ficar à toa, das férias!

A: Oh... tem férias aqui! Marca, então!

A: Você não vai fazer, PP?

PP: O quê?

A: Marcar o que te deixa feliz. O que te deixa feliz, PP?

PP: Ler essa poesia! (Risos dos alunos, da P e da PP.)

PP: Então eu e a P vamos fazer também.... (Transcrição de fragmento de vídeo, 24 de março de 2011.)

Esse diálogo nos mostra que o poema permitiu a aproximação do leitor/aluno com as emoções, sentimentos íntimos que os mobilizam para a alegria de viver, suscitados pelo texto. Nessa busca de identidade, percebe-se a liberdade de se “imaginar” feliz, resgatando suas histórias de vida no encontro com a linguagem poética.

Podemos verificar esse processo de construção através do discurso dos alunos, que souberam, por exemplo, relacionar a pausa propiciada pelas férias a outras situações vivenciadas em nosso cotidiano. No poema “O que faz você feliz?”, a linguagem poética, de forte apelo sonoro com o uso de rimas, conduz os alunos ao mundo da imaginação, em que se evocam situações, acontecimentos e sentimentos referentes ao vivido. Através da linguagem poética usada pelo autor do poema, as experiências do cotidiano —ultrapassam essa realidade, reconstruindo-a na imaginação. Nas palavras de Gouveia (2007):

Mas o que é a imaginação? Falando grosso modo é a capacidade de elaborar imagens, tanto evocando objetos e situações vividas como formando novas imagens. A imaginação funda-se numa relação com o sensível, ao mesmo tempo que rompe ao representá-lo por meio de imagens. (GOUVEIA, 2007, p. 126)

Tamanho efeito gerado pela leitura do poema, ao possibilitar aproximação da experiência pessoal do aluno e de suas emoções, propiciou, no encontro do dia seguinte, a proposta de se escrever sobre o que nos deixa feliz.

A exemplo, vale a pena destacar dois poemas escritos por alunos, diante da pergunta: “O que faz você feliz?”

Na praia vejo o mar e me sinto no ar
Gosto de tomar sorvete e deitar na grama verde
Tomar uma vitamina de abacate
E no quintal comer os vermelhinhos tomates. (poema escrito pela aluna , março de 2012.)

Bicicleta que é coisa de atleta
No campo Capivari fazer um gol para a Dri. (poema escrito pelo aluno , março de 2012.)

Podemos perceber nos poemas acima o que diz Gouveia (2007, p. 116) sobre o pensamento de Piaget, no que se refere à linguagem. Segundo Piaget, a função maior da linguagem seria sua possibilidade de representação, tanto no sentido de simbolizar objetos, como pensamentos.

Assim, o mar, o sorvete, a grama, a vitamina, os tomates são os “substantivos/objetos” pertencentes ao mundo íntimo da aluna e por ela simbolizados em seu poema. No caso do segundo poema, escrito pelo outro aluno, seu verso “No campo Capivari, fazer um gol para a Dri” é representação do seu pensamento, traduzido em um desejo a ser realizado. Os dois alunos utilizaram elementos semelhantes aos do poema “O que faz você feliz?”, na qual o autor fala da lua, da rua, do beijo, da goiabada com queijo, da pausa, das férias, do instante, escolhidos segundo uma seleção que projeta um leitor jovem, seus desejos e vivências.

Concluindo, a análise do poema “O que faz você feliz?” suscita duas relevantes questões, que merecem destaque. A primeira delas refere-se aos sentidos que o poema pode favorecer. “O que nos faz felizes?” é uma pergunta que permite imaginar e resgatar variados sentimentos do viver, múltiplos acontecimentos presentes na vida, porque, de forte apelo subjetivo, ela provoca os desejos.

Manoel Para de Barros (1998), tudo pode ser assunto da poesia. Segundo o autor:

As coisas sem importância são bem de poesia
Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma
E que você não pode vender no mercado
Como, por exemplo, o coração verde dos pássaros
Serve para poesia. (BARROS *apud* GOUVEIA, 2007, p. 129)

Entendemos, assim, nas “Oficinas de poesias - Letras e Laço”, que assunto para poesia pode ser tudo aquilo que favorece o entendimento do *ser*. Tudo aquilo que remete aos fatos vividos e que podem ser ressignificados pela linguagem, pela ação de fazer e de sentir.

A segunda importante questão, presente nessa análise, está relacionada ao episódio em que uma aluna me presenteia com um poema e para isso comete um pequeno furto. Como aquele que levado pelo desejo e emoção, *tira uma rosa do jardim do vizinho*, também ela tirou o poema da revista do salão de beleza.

Embora a pesquisadora tenha se manifestado negativamente quanto ao gesto da aluna, uma análise de sua motivação permite avaliá-lo positivamente. Nesse ato, podemos ver uma possível conquista de mais e novos espaços para o texto poético na vida da criança, não apenas na escola, nos arredores de sua casa, em locais frequentados por ela e por sua família. A aluna, ao manifestar seu desejo de, espontaneamente, levar o poema para a “Oficina de poesias - Letras e Laço”, demonstrou que a leitura, no caso poética, passou a ocupar um outro lugar na sua vida cotidiana. Não só na oficina ela se interessava pela poesia; isso acontecia também em outros espaços de leitura, como confirmava a “prova do crime”. Operou-se, nesse fato, o trânsito da poesia de um espaço a outro. No salão de beleza, o poema sendo lido em uma revista; na Laço, o mesmo poema sendo lido e compartilhado por muitos, colegas e professores, em uma oficina de poesia. A leitura ganha, com o exemplo, um significado social. A criança se coloca como divulgadora da leitura e, nesse movimento, se mostra como apreciadora do gênero poético.

Lembramos aqui do conceito de apreciação, anteriormente citado, desenvolvido por Cunha (1991), como sendo a atividade que “estabelece gosto, opções, atitudes, crenças, ideais, e cuja aprendizagem se faz através da discriminação orientada pelo prazer e desprazer” (p. 32). A aluna passa a ‘apreciar’ a poesia e quer compartilhar esse gosto com os colegas da Laço.

3.1.7 A escrita coletiva de um poema sobre a brincadeira do lençol

Depois de variadas atividades que envolviam a brincadeira do lençol e a leitura/apreciação de poemas, decidimos que escreveríamos coletivamente o nosso primeiro texto poético de 2011. Seria um poema sobre o brincar com o lençol. Discutimos sobre acontecimentos e emoções gerados a partir da brincadeira. Inicialmente, propus aos alunos que respondessem três perguntas: Quais foram os materiais utilizados para a realização da brincadeira?; Quais foram os acontecimentos gerados com a brincadeira?; Quais foram os sentimentos e as emoções provocados a partir da brincadeira?

Para cada aspecto, variadas respostas foram dadas. Para a primeira pergunta, falaram sobre o lençol, as sandálias havaianas, os sapatos, os colegas, as mãos dos alunos. As respostas para o segundo item concentraram-se em sandálias voando de um lençol para outro, vento no rosto, risos, brigas entre as equipes, vaia de uma equipe para outra, desenhos da brincadeira, realização da mesma brincadeira em suas casas e com os colegas na rua. Por fim, a terceira questão gerou as seguintes palavras: alegria, amizade, brincar, sorrir, divertir, chorar...

Logo depois, propus que dessem possíveis títulos para o poema que iria ser escrito coletivamente. Tinha como pressuposto que, ao elegermos os variados títulos, estaríamos nos nutrindo com ideias, emoções, sentidos e palavras para a escrita do poema.

Muitos foram os títulos sugeridos: A brincadeira; O lençol amarelo; Boa brincadeira; O lençol colorido; O lençol divertido; Lençol flutuando no ar; A brincadeira do chinelo.

Abaixo, segue a transcrição do vídeo do dia 24 de março de 2011, no qual podemos verificar as intervenções iniciais de criação do poema. Aqui observamos as propostas de escolha dos possíveis títulos, atividade que contribuiu para inspirar a redação do poema.

PP: Bom, além do material que usamos na brincadeira, o que acontecia nela?

A: Jogava o chinelo...

A: Jogava o chinelo para o outro.

A: Pro alto!

PP: Pro alto! Para o céu, não é verdade? O que a brincadeira fazia com vocês? Quando vocês estavam ali jogando, o que vocês sentiam?

A: Alegria!

A: Aventura!

PP: O que mais? Aventura...

A: Vento no rosto!

PP: Vento no rosto? É isso mesmo, não é? Bom... então, nós vamos fazer o seguinte. A primeira coisa que nós vamos pensar, antes de juntos escrevermos a poesia, é em um título provisório para ela, porque pode ser que depois a gente mude esse título, tudo bem? Alguém tem alguma ideia de título para essa poesia?

A: “A brincadeira”!!!

PP: Então tem aqui uma possibilidade. Alguém tem outra ideia?

A: “O lençol amarelo”!

PP: Legal! “O lençol amarelo”.

A: ‘Fessora, “A brincadeira” foi muito boa!

PP: Pode ser também que ”Boa brincadeira”, pode colocar aqui na frente, usou a brincadeira. “Boa brincadeira”. Juntou o título dele com o outro título, não pode? Agora o nosso lençol não era amarelo, ele era branco! Mas nós vamos fazer um lençol de retalhos, não vamos?

A: “O lençol colorido”.

PP: Vou pôr aqui! “O lençol colorido”.

A: “O lençol divertido”!!

PP: Esse aqui é bacana, não é?

A: O lençol flutuando lá. ”O lençol flutuando no ar”!

A: “O lençol com chinelo”!

A: Eu sei!!! Eu sei!!! “A brincadeira do chinelo”.

A: “A brincadeira do lençol com crianças”.

PP: Vamos fazer uma coisa, vamos deixar esses títulos escritos aqui e depois a gente decide qual deles vai ser o escolhido. Aqui já tem uma inspiração pra gente... (Transcrição de fragmento de vídeo n. 2002, 24 de março de 2011.)

Essa sucessão de ideias, movimento dado à palavra que se vai escrever, ao texto que se vai construir, provocava o grupo para o desafio da escrita coletiva, da escuta do outro, da valorização de ideias e propostas. Sobre a importância do outro para o engajamento da criança em qualquer atividade, Gouveia (2007) aponta:

Outra característica a se destacar na ação infantil é seu caráter coletivo. A produção da criança se dá a partir da interação com seus pares. Ela precisa do outro: colegas, irmãos, adultos para se ancorar e desenvolver suas atividades, principalmente quando essas envolvem o novo, o não sabido. (p. 132)

A brincadeira do lençol se revelava, ao ser escrita, uma narrativa de acontecimentos também vividos coletivamente. Uma descrição que, como em toda narrativa, se compunha de um relato sobre as etapas vividas pela brincadeira, em uma sucessão de fatos.

Podemos observar alguns desses aspectos nos trechos, transcritos abaixo, do vídeo do dia 24 de março de 2011:

PP: Bom, vamos iniciar a escrita da poesia. Primeira coisa... quem gostaria de começar o primeiro verso dessa poesia?

A: Divertido... (Várias crianças falando ao mesmo tempo.)

PP: Vamos começar do início?

P: Espera aí, quem quiser falar faz igual ao aluno.

PP: Agora não é mais dar o título não, agora é escrever a poesia. Quando a gente começa a fazer uma poesia, que fala sobre uma brincadeira, nós temos que pensar desde o início da brincadeira. Qual foi a primeira coisa que surgiu quando começamos a brincar com o lençol? A primeira vez que nós vimos aquela brincadeira... Eu tirei dessa sacola colorida... O que eu tirei dessa sacola?

A: Foi um lençol!

PP: Podemos até começar com isso, da sacola colorida... O que surgiu da sacola colorida? Pode ser assim? (Conversas das crianças.)

A: O lençol mágico...

PP: Depois nós podemos falar de magia mesmo, ficou mesmo parecendo aquela brincadeira de mágico. Então, olha, vou começar aqui: da sacola... pode ser?

P: Vai prestando atenção porque dessa frase tem que fazer as outras!!

PP: Da sacola colorida... da sacola colorida...

A: ...saiu um lençol colorido

A: ...um lençol mágico.

PP: Da sacola colorida saiu um lençol mágico?

A: É!

PP: Que legal, por que vocês acham que esse lençol pode ser chamado de mágico? Vocês estão vendo a beleza da poesia... Esse lençol tem alguma magia? Ele é mágico?

A: É!

P: Não de verdade. O lençol é mágico?

A: Não!

PP: Mas nas nossas mãos ele não ficou mágico?

A: Sabe o que o lençol faz? Ele descansa!

PP: É a gente pode falar disso depois, então, olha... da sacola colorida saiu um lençol...

A: Colorido... mágico!

PP: Mágico ou colorido? Eu acho que o mágico é mais legal porque já tem o colorido aqui em cima, senão vai ficar com duas palavras "colorido"! Então da sacola colorida saiu um lençol mágico, ok! Já que nós estamos falando em magia, em mágico, agora como nós vamos dar continuidade, como que esse lençol se tornou mágico e por quê? Nós temos que falar porquê que ele está mágico!

A: Porque ele pula! Voa...

PP: Mas como? Ele ficou nas mãos? No chão? Foi segurado por vocês? Pela mão de vocês?

A: Nas mãos!

PP: Primeira coisa, não foi vocês que seguraram ele? Será que não está na hora da gente falar disso, não?

A: Segurei no vento.

PP: Segurou no vento? Depois não foi a sandália que foi no vento, não? (Os alunos dão várias ideias ao mesmo tempo.)

P: Quando você tirou da sacola, o que fez com o lençol?

PP: Se a gente pôr assim... muitas mãos. Muitas mãos de quem?

A: De pessoas!

PP: Vocês são só pessoas?

A: Crianças!!

PP: Vamos ver se essa frase cabe aqui? Muitas mãos

A: De crianças... e de adultos!

PP: Olha se eu estou escrevendo correto. Vocês vão lendo para ver se está certo. Da sacola colorida sai o lençol mágico. Muitas mãos de crianças...

A: ...que pegou no lençol mágico!

PP: Balançavam...

A: As havaianas!

PP: Antes de balançar as sandálias nós experimentamos jogar o lençol para o alto. Então, balançavam o quê?

A: O lençol!!! O lençol!!!

PP: Balançavam?

A: Com mágica!

PP: Mas mágica já tem, vamos tentar uma outra palavra!

A: Com as letras!!!

PP: Olha bem, vamos pensar, da sacola colorida saiu um lençol mágico, muitas mãos de crianças balançavam....

A: O chinelo, balançavam o chinelo mágico!

A: O ar.

PP: Balançavam o ar? Ou o vento?

A: O sol...

A: As nuvens.

PP: Balançavam até as nuvens? Interessante, não é? O que vocês acham?

A: Balançavam de um lado para o outro.

PP: É, mas isso aí foi quando a gente começou a jogar o chinelo! Daqui a pouco nós vamos chegar lá... (Transcrição de fragmento do vídeo n. 2002, 24 de março de 2011.)

Acreditávamos que a colaboração de todos, alunos e adultos (a professora e a professora pesquisadora), traria para o grupo a positividade da experiência de criar, mediada pela interação. Nessa interação, a criança precisa do outro, que o fortalece ao apoiar suas ideias, ou mesmo o questiona ao discordar de suas ideias.

Desse modo, buscávamos a cumplicidade da criança na produção do poema, motivando a expressão da subjetividade na condução da escrita, conforme ensina Charlot (2001): “Aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior - reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas só pode ter êxito se encontrar (ou produzir) um movimento interior do sujeito.” (p. 26)

Tudo isso, expresso em um fazer coletivo, favorece o exercício da construção da sociabilidade própria das “Oficinas de poesias - Letras e Laço”, em que as crianças mostram suas ideias, constroem seus argumentos, se posicionam perante o grupo, defendem ou abrem mão de seus pontos de vista. Sobre esse aspecto, podemos observar no relato abaixo a queixa do aluno de não ser escutado, de não se fazer ouvido.

PP: Quem falou das nuvens? Até as nuvens... agora... o que balançava até as nuvens?

A: O lençol!! O lençol!!

PP: Mas será que no lugar do lençol nós podemos colocar o pano? O pano...

A: ...da magia... da lua

PP: O pano...

A: ...que vem da magia!!

PP: Uai, está ficando bonito! O que vocês acham? Pode colocar isso?

A: Pode!!!

PP: O pano que vem da magia? Agora eu acho que a gente poderia falar que magia é essa!

A: A magia, a magia do lençol!

PP: Agora essa magia do lençol fazia o que com a gente? Vamos escutar...

P: Eu tenho uma ideia aqui... balançava até as nuvens, vamos colocar que transformava em magia!

PP: Interessante... transformavam em magia. Agora nós podemos colocar aqui o que transformava em magia! Depois nós vamos passar a limpo! Agora vamos pensar o quê? Primeiro não teve aquela brincadeira com vocês debaixo do pano?

P: Foi!

A: Teve mesmo.

PP: Então, o que nós vamos colocar?

A: Uma aventura debaixo do pano!

PP: Pode ser... aventura debaixo do pano?

A: É!

A: *Tudo isso que eu estou falando não tem nada a ver!*

P: Então pensa antes de falar!

PP: Quem é que falou isso? Ah! (nome da criança), é claro que tem a ver!

A: *Tudo que eu falo vocês mudam depois!*

PP: O que você falou que nós mudamos? Deixa só eu contar uma coisa para vocês... produção de um poema coletivo tem dessas coisas mesmo, porque são várias ideias e não dá para a gente colocar todas essas ideias. Sabe o que vamos fazer depois? Uma produção individual sobre essa poesia! Aí cada um vai fazer a sua poesia!

PP: Da sacola colorida saiu um lençol mágico, muitas mãos de crianças balançavam até as nuvens, o pano que transformava em magia... (Transcrição de fragmento do vídeo n. 2002, 24 de março de 2011.)

Como observado na transcrição da atividade acima, os alunos e professores se colocavam nessa atividade buscando e aprendendo formas de dizer e escutar as palavras de cada um, em um movimento de negociação de um processo que, no fazer, gerava dúvidas, conflitos, soluções e tomadas de decisão.

Apesar desses propósitos, as dificuldades próprias do fazer coletivo estavam ali presentes. O aluno, ao se sentir excluído do processo, se manifesta claramente e pede que a sua palavra seja levada em consideração, conforme destacado ao final do diálogo.

P, incomodada com as colocações do aluno, que ela julgava não serem coerentes com aquilo que ela esperava ouvir, ou com o modelo que a escola tradicionalmente lhe ensinou como certo, se mostrou impaciente e disse a ele que, se pensasse melhor, teria mais chance de ser

ouvido. Nas palavras de P, resquícios de uma interação tipicamente escolar, levados para o ambiente da Laço, se mostraram presentes. Nessa situação, a voz do professor predomina e controla a voz do aluno. Este, mesmo podendo se apresentar de forma confusa, mal elaborada ou mesmo sem atenção à atividade em desenvolvimento, mostra-se presente em um movimento de expressão de sua palavra. Assim, diante de sua fala, que, na leitura da professora, pouco contribui, percebe-se que esta acaba por se deixar levar por hierarquias e formas de condução pouco dialógicas da interação em sala de aula, instaladas no sistema escolar, e, algumas vezes, transferidas para as oficinas.

PP busca valorizar a queixa do aluno e mostra ao grupo o conflito presente na atitude de escutar todas as opiniões e realizar escolhas sobre o que registrar, em um trabalho de produção coletiva de um poema. Apesar disso, a valorização da insatisfação do aluno não é suficiente para que uma solução imediata se dê. Mesmo tentando reconhecer a palavra do aluno que se sente excluído do processo, PP não encontra caminhos para incluir sua palavra no texto em construção, mostrando que, apesar de explicitado e reconhecido o conflito, este permaneceu presente.

O fato de a escrita do poema ser realizada em uma produção coletiva, entendida por nós, como uma experiência relevante para o trabalho de formação da atividade de escrita poética, a inclusão das ideias e palavras dos alunos nem sempre foi aceita. Essa situação evidenciou um problema, sobretudo por ser em uma atividade com poesia: o de que se deve primar pela liberdade de opinião, de escolha, enfim, de estilo! Portanto, cabe repensar a necessidade de buscar estratégias para que os alunos se sintam mais devidamente contemplados, em um exercício permanente de escuta e problematização de cada opinião dada por eles.

É novamente Gouveia (2007) quem explicita possíveis aprendizagens desenvolvidas nas atividades que exigem escuta do outro, escolhas nas opiniões, e tomadas de decisão - ações presentes na experiência aqui relatada.

É através da participação nas atividades coletivas que a criança aprende suas regras, formas de realização sem que isso seja verbalmente expresso. A observação atenta das ações das demais crianças, o caráter assistemático e não intencional da aprendizagem, aliados à participação na atividade coletiva constituem as principais estratégias de aprendizagem das ações infantis. (p. 133)

Abaixo, mais um recorte da atividade, que apresenta o fluir das negociações vistas como movimento de aprendizagem.

PP: O que mais que acontecia? Os olhos brilhavam... e o que mais para a gente fechar esse poema. (Os alunos fazem sugestões variadas.)

A: Alegria animada.

PP: Olha que legal! Alegria animada. Muito bom! Parabéns. Os olhos brilhavam, alegria...

A: Animada na selva!

PP: ...alegria animada! (Conversas e risos dos alunos sobre a frase acima, proposta pelo aluno.)

P: Aluno! Chega de brincadeira!

PP: Então, olha! Os olhos brilhavam alegria animada. A gente precisa de terminar o poema. Como que a gente vai fechar?

A: Obrigado pela brincadeira!

A: Vai ter um final feliz...

PP: Final feliz?

PP: Vamos pedir uma ajuda!

A: Já sei... dela! (se referindo à estagiária)

PP: Da estagiária? Então vamos perguntar para ela... P propôs “em uma tarde ensolarada”. Vamos perguntar se ela tem uma outra ideia para combinar com a tarde aqui? (Todos os alunos leem o poema ao mesmo tempo. Não é possível identificar.)

TODOS: Da sacola colorida saiu o lençol mágico, muitas mãos de crianças balançavam até as nuvens o pano que transformava tudo em magia. Aventura debaixo do pano, crianças correndo daqui pra lá, de lá pra cá. Sandálias tiradas dos pés flutuando pelo ar, pelo sol, pelas ondas do lençol. Os olhos brilhavam, alegria animada em uma tarde ensolarada.

Estagiária: Podia colocar alguma coisa de poesia no final!

PP: Flutuavam pelo ar! Pelo sol, pelas ondas do lençol. Os olhos brilhavam, alegria animada... podia ser também de poesia?

Estagiária: Em uma tarde ensolarada, o lençol virou poesia.

PP: Em uma tarde ensolarada, o lençol virou poesia? (Alunos e a professora dão opinião sobre o poema.)

PP: Pode ser, não é isso? Numa tarde ensolarada, o lençol...

P: Um lençol, brincadeira e poesia.

PP: Um lençol, brincadeira e poesia. Bacana demais, não ficou bacana?

A: Ficou! (Transcrição de fragmento do vídeo n. 2002, 24 de março de 2011.)

Nessa construção coletiva, podemos observar o que propõe Silva (2012) ao se referir a uma das essências do trabalho poético, presente nos poemas de Barros.

Em Manuel de Barros, essa arqueologia das palavras constitui uma das essências do trabalho poético, e a invencionice infantil (do menino que no poema “Oficina”, por exemplo, inventa a fivela de prender silêncios”, o parafuso de veludo”, e o “alicate cremoso” (...)). (SILVA, 2012, p. 241)

Também no poema “Boa brincadeira”, podemos destacar algumas “invencionices” infantis, tais como o “lençol mágico”, “balançavam o ar”, “balançavam as nuvens”, “aventura debaixo do pano”, “alegria animada”, que demonstram uma experimentação com a inventividade linguística. O aluno, ao se referir ao lençol como “mágico”, justificou sua ideia dizendo que o lençol descansa, pula, voa... Para esse aluno, a palavra “mágico” se mostra como uma metáfora que representa um estado de prazer, de descanso, que o lençol lhe oferece.

Depois de escrito o poema, em uma votação, escolheram “Boa brincadeira” como título.

A seguir o poema escrito coletivamente:

Boa brincadeira

Da sacola colorida
Saiu um Lençol mágico.
Muitas mãos de crianças
Balançavam, até as nuvens
O pano que transforma tudo em magia

Aventura debaixo do pano
Crianças correndo daqui para lá... de lá para cá.
Sandálias tiradas dos pés
Flutuavam pelo ar, pelo sol, pelas ondas do lençol.

Os olhos brilhavam
Alegria animada
Com lençol, brincadeira e poesia
Numa tarde ensolarada.

(Produção coletiva dos alunos da sala 6, março de 2011.)

Os alunos quiseram copiar o poema no caderno nesse mesmo dia. Disseram que queriam escrever no caderno com a letra deles. Expliquei que na próxima oficina traria o poema digitado e xerocado para todos, como era de costume. Eles insistiram; queriam copiar aquele poema naquele momento, no caderno que já representava o suporte dos registros que narravam e identificavam os acontecimentos daquelas oficinas.

Todos, deitados no chão, copiaram o poema em seus cadernos.

3.1.8 O suporte para receber o poema “Boa brincadeira” - A costura dos retalhos do lençol



FIGURA 5: Atividade de costura dos lençóis, com a participação das costureiras da Oficina “Tramas e Laços”.

Fonte: Iara O. Silva Freitas, 2011.

Já com o poema escrito, iniciamos a confecção do lençol de retalhos, que seria feito para ser doado para a Laço ou para a Escola Municipal Senador Levindo Coelho, como anteriormente combinado. Esse lençol, como um *brinquedo* sendo feito pelos alunos, seria costurado por eles e receberia o texto do poema “Boa brincadeira”. Recebemos as costureiras e bordadeiras das oficinas de costura da Laço. Conversamos sobre o nosso trabalho, sobre as nossas idéias. Contamos-lhes que queríamos fazer um grande lençol de retalhos, costurado pelos alunos e que receberia o texto do poema.

Os alunos costuraram um retalho no outro, fazendo uso de linhas coloridas. Eu e a professora percebemos que os alunos se mantiveram concentrados na atividade. Todos dispostos e curiosos com a atividade de costura. Durante a oficina assim se comportaram, o que muito chamou a nossa atenção e das costureiras. O lençol começou ali a ser produzido. Um lençol de muitas cores.

Observamos, nos relatos abaixo, as escolhas dos alunos, que envolviam seus gostos pelas cores e suas surpresas ao imaginarem como ficaria o lençol após a atividade de costura dos retalhos de variadas cores.

A: Eu quero esses dois retalhos! Quero o azul com o amarelo.

A: Eu não. Quero vermelho com amarelo.

A: Ah ... eu azul com azul.

A: Não dá, fica feio azul com azul.

A: Fica não. Azul claro com o escuro? Vai ficar muito colorido.

A: PP, como vamos escrever o poema aqui? Com tinta? (Fragmento do diário de campo, da atividade do dia 31 de março de 2011.)

A atividade transcorreu com a participação dos alunos na composição do lençol de retalhos, que depois se tornaria o suporte para o poema escrito coletivamente. Escrever um poema ganhava, assim, o estatuto de ação concatenada a outras ações em torno da poesia. Brincar, ler, escrever, costurar ganhavam um alcance estético, dimensão que passava a interessar às crianças.

Oliveira (2009) discute sobre a necessidade de a escola se preocupar e incluir em suas atividades o trabalho com as diferentes linguagens, privilegiando a dimensão estética. Segundo a autora, deve-se dar à criança a oportunidade de conhecer, apreciar e analisar as produções humanas.

Trabalhar com a leitura das linguagens estéticas significa poder atuar diretamente no desenvolvimento da percepção e da imaginação criadora da criança e do jovem, ampliando tanto as possibilidades de contato com o universo da arte, de maneira mais específica, quanto das possibilidades de contato com o mundo em termos mais gerais. (OLIVEIRA, 2009, p. 174-175)

A seguir, ainda buscando analisar a produção do lençol em sua dimensão de recepção e circulação do texto poético produzido coletivamente, analisaremos a escrita dos versos do poema “Boa brincadeira” nos retalhos do lençol costurado pelos alunos.

1.3.9 Os versos do poema “Nos retalhos do lençol”



FIGURA 6: Versos do poema escolhidos pelo aluno.
Fonte: Iara O. Silva Freitas, 2011.

Em seguida, no decorrer das oficinas, apresentamos aos alunos os retalhos costurados por eles e analisamos o resultado. Colocamos no chão todos os retalhos e apreciamos a costura feita. Realizada essa avaliação, partimos para um importante momento: os versos do poema nos retalhos do lençol. Primeiramente o poema foi escrito no papel *kraft* e, coletivamente, os alunos escolheram os versos que queriam reescrever nos retalhos.

Ao finalizarem a tarefa, combinamos que, na oficina seguinte, pintaríamos o texto, já escrito nos retalhos, com cola colorida. Escrevemos, com canetas hidrocor, o poema nos panos.



FIGURA 7: A pintura do poema nos retalhos.
Fonte: Iara O. Silva Freitas, 2011.

Como combinado, iniciamos o trabalho de pintura do texto do poema. Fizemos uso de cola colorida. Discutimos sobre as cores no pano, os tons, os cuidados na hora de pintar. Os alunos foram vendo o resultado da pintura e se mostravam admirados: “Nossa, PP, está ficando bonito!”

Durante toda a oficina os alunos se dedicaram a essa atividade. É novamente Gouveia (2007) quem nos ajuda a compreender esse envolvimento do aluno no que diz respeito ao caráter da expressão estética da atividade de confecção do lençol para a inscrição da poesia.

Essa necessidade de expressão estética vai traduzir-se numa farta produção artística, em que a criança lança mão das mais diferentes linguagens para expressar seu mundo. Ela pinta e desenha, canta, dança, representa, em que o fazer artístico torna-se dimensão fundamental de sua subjetividade. Nessa ação, ela transita pelas diferentes linguagens estéticas, experimentando diversos tipos de materiais, recursos e temáticas. (GOUVEIA, 2007, p. 129)

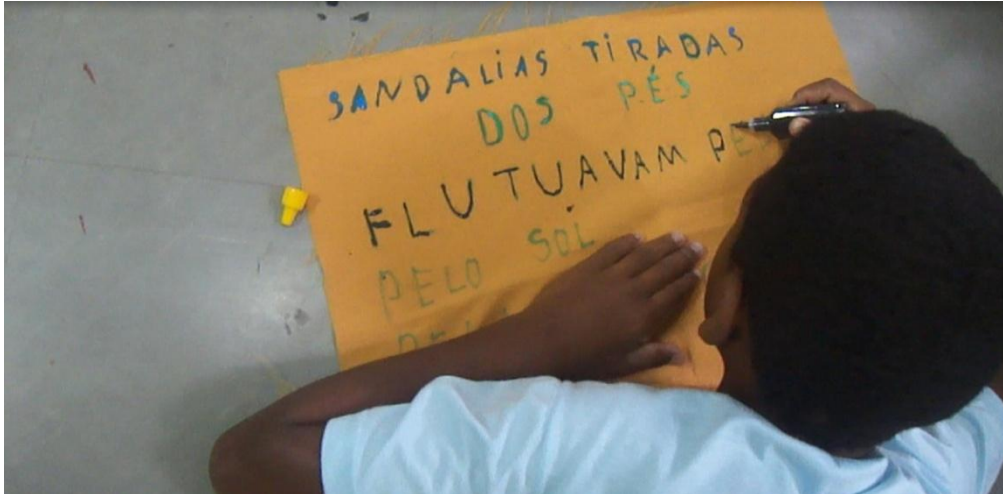


FIGURA 8: Escrita dos versos do poema “Boa Brincadeira” nos retalhos de pano.
 Fonte: Iara O. Silva Freitas, 2011.

Os retalhos de lençóis, agora com versos e rimas sobre uma brincadeira reinventada em um novo suporte, “o lençol brinquedo” feito por eles, traduziam naquele momento um forte elo com a subjetividade daquele grupo de alunos. Da experiência estética da escrita poética da brincadeira do lençol à experiência estética de fazer o lençol, uma multiplicidade de linguagens estava presente: a escrita, a costura, a pintura, o brinquedo e o brincar.

Camargo (1982) afirma sobre a relação da criança com as artes plásticas:

Trabalhando com materiais de arte, a criança se exercita motoramente, pode expressar seus sentimentos, reproduzir sensações, organizar conceitos etc. – tudo isso numa atividade única que não divide a criança em compartimentos, mas, ao contrário, a ajuda a encontrar uma síntese entre elementos os mais diferentes. (p. 153)

Concluindo esse percurso, no qual todo o processo, acima descrito, revelava um enlaçar de significados atribuídos ao fazer poético, finalmente apresentamos aos alunos o lençol que havia ficado pronto. Propus que fizéssemos os arremates da lateral do lençol com linhas coloridas. Cada aluno escolheu uma parte do lençol e, em roda, no chão, finalizaram a produção do lençol de retalhos.



FIGURA 9: Alunos dando acabamento no lençol.

Fonte: Iara O. Silva Freitas, 2011.

Daí em diante, muitas brincadeiras com os novos lençóis aconteceram. Os alunos tiveram a oportunidade de, juntos, realizarem um trabalho programado coletivamente, em que a brincadeira e a poesia se enlaçavam numa busca incessante de produção de significados, no desenvolvimento da sensibilidade e da criação.

3.2 - A busca dos sentidos dos versos de Adélia Prado: “De vez em quando Deus me tira a poesia./ Olho pedra, vejo pedra mesmo.”

Como já mencionado anteriormente, a busca da compreensão do poema de Adélia Prado possibilitou, através da metáfora da pedra, a reflexão sobre a relação da poesia com a vida, os objetos e o cotidiano. Para isso, algumas questões suscitadas foram fundamentais para o prosseguimento do trabalho nas oficinas: Sobre o que trata as palavras de Adélia Prado?; Que conceito sobre poesia podemos perceber nas palavras da autora?; Que imagens elas criam em nossos pensamentos e que sentimentos nos provocam?

Apresentei aos alunos os versos de Adélia Prado com a intenção de que eles contribuíssem para a permanente reflexão, presente nas oficinas, sobre “O que é a poesia e a que ela serve”.

Estávamos iniciando um trabalho com o texto poético e nosso propósito era de que os alunos tivessem a oportunidade de ler, escrever e refletir sobre a poesia. Na ordem de chegada, foi o primeiro texto poético a ser colado no caderno dos alunos. Era o texto de abertura, aquele que “ilustraria” a primeira página do caderno.

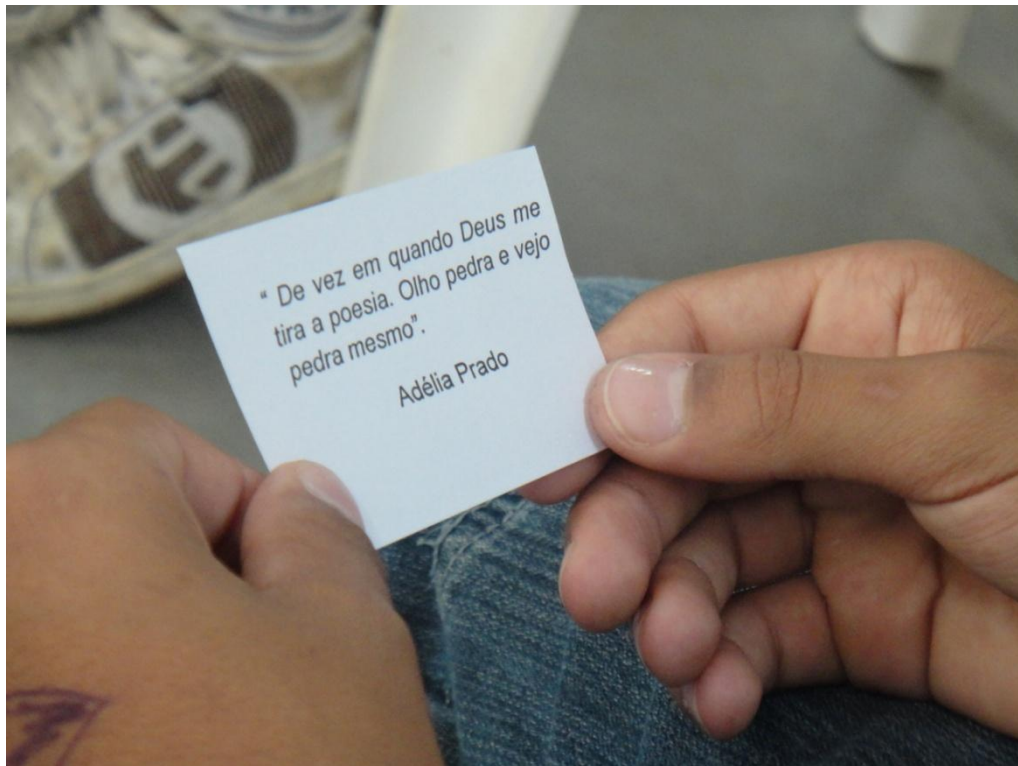


FIGURA 10: Primeira leitura feita pelos alunos dos versos de Adélia Prado.
Fonte: Iara O. Silva Freitas, 2011.

Adélia Prado, em seu poema, nos trazia, naquele momento, um importante conceito sobre a poesia. Sem pressa, suas palavras passaram a “frequentar” nossas oficinas, em atividades de busca de compreensão sobre o texto poético – o seu fazer e a sua função. O que mais pode ser visto nas pedras além delas mesmas? O que os alunos poderiam compreender nas palavras de Prado e em quê isso os ajudaria a melhor interpretar e sentir o texto poético?

O poema permitiu que o conceito de poesia fosse analisado através do próprio texto poético, em uma atividade metapoética. O conjunto de acontecimentos que será apresentado pretende revelar o propósito maior da oficina: a possibilidade de apreciação da poesia por jovens alunos, ainda crianças.

Machado (2012), ao refletir sobre as definições formuladas por vários poetas ao responderem à pergunta “O que é poesia para você?”, amplia essa discussão ao dizer que não pode haver apenas um conceito que possa abarcar todas as possibilidades de significação da poesia. Os conceitos serão sempre múltiplos, diferentes de pessoa para pessoa, de poeta para poeta e até mesmo de leitor para leitor.

A autora menciona a impossibilidade de um conceito poder representar a diversidade de experiências que o contato com a poesia nos possibilita e pergunta: “Mas será que é possível, por meio de uma definição, dar conta de toda a gama de experiências que abarcamos como experiência poética?” (MACHADO, 2012, p. 266). Em seguida, a autora prossegue:

Se o jovem gosta de escrever poemas, com certeza definirá a poesia segundo o seu modo de criar, único e inigualável, até que a experiência da leitura lhe mostre que muitos outros jovens e adultos escrevem de uma maneira muito próxima à dele ou de um modo totalmente estranho ao seu processo de criação. (MACHADO, 2012, p. 266-267)

Nesse sentido, visando mostrar a variedade de definições dadas à poesia, Machado ainda (2012) nos apresenta duas definições citadas por Augusto de Campos: “A de Paul Valéry que a define como ‘hesitação entre o som e o sentido’ e a de Ezra Pound: ‘Uma espécie de matemática que nos dá equações não para imagens abstratas, triângulos, esferas, etc., mas equações para as emoções humanas.’” (p. 265)

Para Valéry, “a poesia não é vista nem como materialidade sonora e nem como produção de sentidos, tomados separadamente. Ela é o que se produz entre a forma e o conteúdo” (MACHADO, 2012, p. 265). Já para Pound, “ela resulta de um trabalho que supõe uma

atividade lógica - uma espécie de matemática poética – para expressar emoções humanas”.
(MACHADO, 2012, p. 266)

Assim, no intuito de construirmos modos de compreensão individuais e coletivos para os poemas que se liam e se escreviam, os versos de Adélia Prado - “De vez em quando Deus me tira a poesia./ Olho pedra, vejo pedra mesmo.” - nos instigaram, nas “Oficinas de poesias - Letras e Laço”, a ver a poesia como aquilo que nos permite dar novos sentidos para a realidade, olhando para além do objeto em si.

Nessa metáfora, a pedra que parece ser estática, aparentemente igual, desprovida de novidades, como a “pedra” que, a todo momento, se vê na rua, pode ganhar, através da linguagem poética, um novo olhar em que se vê uma diversidade de cores, formas e significados.

Segue o registro do vídeo do dia 17 de março de 2011, em que os alunos relatam as primeiras interpretações sobre o que o poema anuncia.

(Os alunos fazem a leitura do poema de Adélia Prado, de forma lenta e pausada.)

PP: Então eu vou ler em voz alta: “De vez em quando Deus me tira a poesia./ Olho pedra e vejo pedra mesmo.” O que será que ela quis dizer com isso?

A: Que estou vendo uma pedra

PP: (...) O que mais podemos ver em uma pedra? O que podemos observar nelas?

A: Cor!

PP: Cor... podemos observar para que determinados tipos de pedras servem, os cristais servem para uma coisa...

A: Os desenhos!

PP: Os desenhos da pedra não é? E de repente se não tem poesia, a gente vê uma pedra pelo caminho e pode nem achar essa pedra interessante. Pode nem observar que essa pedra é bonita, não ter vontade de pegar essa pedra e colocá-la enfeitando um vaso, enfeitando algum lugar (...)

Mas quem aqui conhece tipos de pedras diferentes?

A: Eu!

PP: Que tipo de pedra você conhece? Me fala o nome de uma pedra

A: Ah eu não sei o nome não.

A: Pedra verde!

PP: Uma pedra verde, qual que será uma pedra verde?

A: Uma pedra colorida, já vi, já vi!

PP: Tem a turmalina, tem o cristal rosa tem o quartzo. (Transcrição de fragmento do vídeo 007, 17 de março, 2011.)

No primeiro contato dos alunos com esse poema, foi possível perceber as dificuldades que este apresentava na compreensão de seus sentidos. Como acima descrito, uma primeira leitura foi feita para que, adiante, os versos de Adélia Prado pudessem ser relidos mais vezes. Eu lhes disse que depois, em outro dia, iríamos ler novamente o poema e conversar mais sobre ele. Inicialmente, tinha como intenção chamar a atenção dos alunos para um novo olhar sobre as pedras, sobre aquilo que nos parece comum e pouco observável no cotidiano.

No desenrolar das oficinas, variadas atividades iam sendo realizadas e, entre uma proposta e outra, os alunos espontaneamente traziam pedras para mostrar a todos os colegas e às professoras.

Podemos observar esse movimento na transcrição do vídeo do dia 14 de abril de 2011, em que a professora questiona os seus alunos quanto às pedras que eles pegavam para trazer para a oficina. Segundo a professora, essas pedras estavam sendo recolhidas por alguns dos alunos na porta da escola, não correspondendo, assim, na leitura dela, a uma ‘seriedade com o trabalho’. Segundo depoimento da professora, as pedras trazidas por eles para as oficinas eram muitas vezes encontradas perto da escola, ou no caminho entre a Escola e a Laço (durante suas vindas para as oficinas), o que demonstrava, em sua avaliação, uma falta de comprometimento com a proposta de observar as pedras encontradas em seus caminhos e associar o gesto de observá-las à ideia expressa no poema.

Podemos verificar essa opinião da professora a seguir:

PP: A P me disse que tem uma fofoca para fazer sobre vocês? O que é? (PP se dirigindo a P.) Você tem mesmo?

P: Tenho!

PP: Então vamos lá... Gente! Vamos todos assentar...

P: Ô, PP, essas pedras que eles te deram, você não devia nem considerar porque você não pediu para eles pegarem uma pedra qualquer no caminho.

A: Eu encontrei uma, mas esqueci em casa!...

P: Esqueceu em casa... Então, não adiantou. Assim não é possível! Eles estavam ali fora catando pedras, na hora de vir para cá. (Os alunos foram entregando as pedras...

variadas pedras...) (Transcrição de fragmento do vídeo n. 3 – 5015, 14 de abril de 2011.)

Através desse breve relato, podemos perceber duas manifestações dos envolvidos. Primeiramente, da professora ao chamar a atenção dos alunos para a atitude de como melhor observar as pedras pelos caminhos. Aqui, a professora diz que a ação de observar, de encontrar nas pedras algo que os faz achá-la bonita e interessante, não deve ser feita de qualquer maneira, ao acaso. Por outro lado, a atitude dos alunos de encontrar, à sua maneira, a pedra que quisessem trazer para a oficina, já demonstrava um determinado tipo de interesse e envolvimento, talvez não percebido pela professora. Assim, as pedras iam sendo trazidas pelos alunos e eram chamadas por eles de “nossa coleção”.

Numa das oficinas, quando olhávamos o conjunto de pedras trazidas por todos, um aluno mencionou que estávamos com sorte e com poesia. Registrei sobre esse momento no diário de campo:

Hoje, ao observarmos as pedras, os alunos se lembraram dos versos de Adélia Prado e recorreram ao caderno. Conversamos muito sobre as pedras e a poesia de Adélia Prado. Essa conversa está gravada no vídeo de hoje, de 14 de abril, n.4 013. Começamos a fazer a poesia sobre as pedras. No final da oficina um aluno me procurou e disse:

A: Nossa! Estamos cheio de pedras bonitas. Deus não tirou a nossa poesia, não é, PP?

A: Estamos com sorte.

PP: Estamos com poesia. (Fragmento do diário de campo do dia 14 de abril)

Nesse diálogo podemos perceber que, para o aluno, o conceito de poesia, nesse caso, estava atrelado à capacidade de encontrar pedras bonitas e interessantes. Ao conseguirem olhar, observar e catar as pedras, isso significaria que estariam tendo a poesia perto deles. Aqui a metáfora se apresenta: ter pedras bonitas é igual a ter poesia. O objeto, ou seja, a pedra, que potencializa sentidos poéticos, correspondia à poesia e não à sua ausência, ou seja, à “pedra mesmo”, dos versos de Adélia Prado. Para Tudor Vianu:

Uma metáfora pressupõe a alternância, na consciência, de duas séries de representações: 1º, uma série de semelhança entre a realidade designada em sentido próprio pela palavra respectiva e a realidade designada por ela em sentido metafórico; 2º, uma série de diferenças entre as duas realidades. A metáfora é a constante psicológica da percepção de uma unidade dos objetos através do véu de suas diferenças. (*apud* RAMOS, 2011, p. 122)

‘Pedra’, objeto e palavra, passava, assim, nas oficinas, a simbolizar uma unidade entre a sua realidade bruta, da condição de “pedra mesmo”, e a possibilidade de poesia. O processo de

discussão da poesia, nas oficinas, transitou da palavra-imagem ‘pedra’ ao seu referente, a “pedra mesmo”, para, então, voltar à palavra-imagem, dia a dia ressignificada pelos participantes.

Também a imaginação merece aqui um destaque especial. É ela que nos permite desenvolver um pensamento criativo, percebido nas falas dos alunos. Ao se referirem às pedras, lembraram da presença da sorte e da poesia. Nesse sentido, fizeram um exercício de imaginação. E é a imaginação que nos permite criar possibilidades para além do real.

Segundo Gouveia (2007), a imaginação

A imaginação, ao lado da razão, constitui um mecanismo básico de apreensão do mundo. Nossa cultura habituou-se, porém, a pensar a imaginação como característica da criança ou do artista apenas, e não como processo inerente de compreensão do mundo. (p. 125)

No nosso caso, aqui relatado, a imaginação permitiu que o aluno, ao observar as pedras, transportasse essa ação para o sentimento de se imaginar perto da poesia, “perto da sorte”.

Na oficina, logo após a observação das pedras, avisei aos alunos de que teriam uma surpresa. De tanto olhar para as pedras do “meu caminho”, aquelas encontradas em minha casa, havia me lembrado de minha infância e acabei fazendo um poema. Segue a transcrição que mostra a apresentação do poema, escrito por mim, aos alunos:

PP: Olha aqui, pessoal... Hoje eu tenho uma poesia para mostrar para vocês. Ela foi feita por mim e fala sobre a minha infância e sobre as brincadeiras com as pedras que eu realizava no meu tempo de criança. Eu me lembrei do texto da Adélia Prado e me inspirei para escrever essa poesia.

A: “De vez em quando Deus me tira a poesia./ Olho pedra e vejo pedra mesmo”!

PP: Isso mesmo! Vocês já sabem de cor o poema?

A: Eu sei.

PP: Posso ler para vocês?

A: Pode. (PP inicia a leitura do poema “Infância”.)

PP: “Infância”

Olho para a pedra e vejo um coração,
Lembro de Maria e de sua alegria.
Olho para a pedra e vejo uma bolinha,
Lembro dos quintais e dos jogos de amarelinha.
Olho para a pedra e vejo uma brincadeira,
Lembro das Cinco Marias e das tardes de encanto e euforia.

(...) muita conversa sobre a poesia...

A: Vamos copiar no caderno?

PP: Eu trouxe para vocês colarem no caderno.

A: A poesia fala sobre um tanto de brincadeiras que você fazia.

P: Eu também brincava muito de Cinco Marias. (Fragmento do vídeo n 7 003, do dia 26 de maio de 2011)

No final da oficina, o aluno me perguntou se eu era poeta. Registrei esse fato no diário de campo.

A: PP, você também é poeta?

PP: O que você acha que é ser poeta?

A: Ah... é quem escreve poesia!

PP: Então eu sou poeta.

A: Nós também escrevemos poesia. (Fragmento do diário de campo, sobre o conteúdo do vídeo 7 003, 26 de maio de 2011.)

Cabe também aqui chamar a atenção para a importância do modelo do adulto, ou mesmo de seus pares, para a formação da criança e, em especial, para o seu processo de aprendizagem. Ao escrever um poema e apresentar aos alunos, estou mostrando a eles que poesia pode ser escrita por qualquer um, não apenas por um poeta distante, não conhecido. Quem está próximo deles também pode escrever poesia.

Ao lerem o poema escrito por mim, os alunos fizeram uma afirmação e uma pergunta: “Sua poesia fala de muitas brincadeiras que você fazia.”; “Você também é poeta?”.

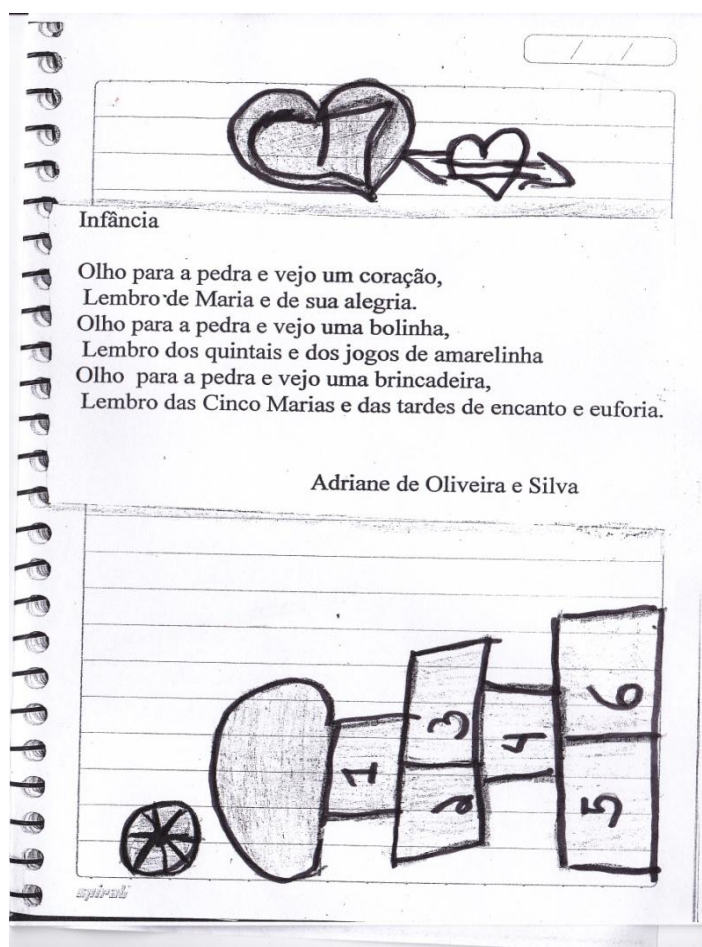


FIGURA 11: poema “Infância” colado e ilustrado por um aluno em seu caderno de poesias, no dia 26 de maio de 2011.
Fonte: Caderno do aluno.

O adulto, aqui se tratando da PP, tornou-se um modelo para o aluno. Ao perguntar se PP é poeta e, logo em seguida, afirmar que eles também já escreveram poesia, os alunos comparam-se a PP e veem na ação realizada por PP (a de escrever um poema) uma proximidade que os tornam parceiros de uma mesma experiência.

Gouveia (2007) nos chama a atenção para a importância da imitação do adulto no processo de desenvolvimento da criança e exemplifica:

Ao imitar um adulto lendo um livro, a criança o faz de maneira ativa. Ela não reproduz a ação concreta da leitura adulta, mas a ressignifica, de acordo com sua compreensão do seja o ato de ler e do seu conceito de objeto livro. Assim, ela lê as gravuras, lê de cabeça para baixo, experimenta diferentes formas de interação com esse objeto, a partir da imitação do ato adulto. Suas ações não são aleatórias, elas significam um diálogo com a cultura humana, materializada nesse artefato – o livro. (p. 124)

No caso aqui evidenciado, estamos tratando da apropriação de um modelo de adulto que escreve poeticamente sobre sua história de vida. Assim, ao vivenciar situações em que

percebe o adulto que o acompanha em tarefas e atividades como um escritor de poemas, o aluno apropria-se desse modelo e constrói seu repertório cultural nessa interação.

Ainda Gouveia (2007) nos ajuda a pensar sobre essa importante relação que se estabelece entre o adulto e a criança:

Nesse sentido o processo de desenvolvimento individual da criança é necessariamente histórico, à medida que se dá a interação com artefatos historicamente produzidos. A imitação pode ser compreendida como estratégia cognitiva de apropriação da cultura humana. (p. 124)

Seguindo a descrição do vídeo de 14 de abril, podemos avaliar que o poema “Infância” também serviu como mote para a realização de mais duas brincadeiras. A brincadeira das Cinco Marias e a das Pedras, que passavam dos retalhos de um lençol ao outro, também foram realizadas e a seguir serão descritas. Nessas brincadeiras, queremos ressaltar a presença da poesia como uma linguagem que traduz essa experiência.

É Gouveia (2007) quem novamente nos esclarece: “É por meio da linguagem que as experiências são subjetivadas, significadas e compartilhadas. A criança o faz por meio de um sistema de signos cuja objetividade se impõe à experiência, ao mesmo tempo em que a modela.” (p. 115)

Na descrição abaixo, a brincadeira das Cinco Marias começa a ser compartilhada. Essa brincadeira, que fez parte do universo infantil de PP, foi resgatada e ressignificada.

PP: Então, semana que vem vou trazer umas pedrinhas e ensinar vocês a jogarem Cinco Marias. No meu tempo a gente jogava com pedras, nos quintais. Hoje em dia, as Cinco Marias são feitas sabem como? Enroladas num saquinho, apertadinhas com areia. Hoje eu vou apenas mostrar como se joga... (PP, com cinco pedras pequenas, mostra o jogo aos alunos.)

A: Eu quero! Eu quero!

A: Eu sei! Eu sei!

PP: Você já sabia?

A: Aprendi com minha irmã! (Transcrição de fragmento de vídeo n. 3 – 5015, 14 de abril de 2011.)

Dessa forma, a brincadeira das Cinco Marias, aqui vista como um artefato histórico, faz parte de uma cultura que, de geração a geração, de quintal a quintal, traduz uma forma de brincar e

se relacionar com o outro, podendo ser compreendida como uma estratégia de aprendizagem da cultura humana.



FIGURA 12: Alunos jogando Cinco Marias.
Fonte: Iara O. Silva Freitas, 2011.

Após a costura dos retalhos que comporiam o lençol, atividade relatada no item 3.1.8, inventamos uma brincadeira que consistia em passar de retalhos a retalhos, pequenas pedras de seixo rolado. A consigna era não deixar cair as pedras, que deveriam se manter dentro dos pequenos panos. As pedras e os retalhos, objetos presentes na construção do nosso fazer, marcaram nessa brincadeira um encontro contemplado de sentidos. *Pedras, lençóis, brincadeiras e poesia*, substantivos que, fígados pela ludicidade, possibilitaram um deslocamento dos significados dos objetos, mediados pela imaginação.



FIGURA 13: Alunos brincando com os retalhos e as pedras.
Fonte: Iara O. Silva Freitas, 2011.

Na oficina seguinte, do dia 14 de abril, iniciamos as atividades com a observação minuciosa da coleção de pedras. Pedras trazidas por PP, P e os alunos. Tínhamos como intenção que os alunos passassem a ter um olhar mais curioso sobre as pedras. Acreditávamos que quanto mais observações pudessem fazer sobre aquele objeto, anteriormente pouco observado por eles, mais oportunidades teriam de ampliar seus conceitos sobre aquilo que nos parece ser pouco mutável, provocando o desenvolvimento de um novo olhar sobre a realidade, sobre aquilo que se vê, mas pouco se observa. Nesse sentido, a poesia estaria aqui favorecendo uma atitude admirativa, instigando os alunos a uma prazerosa observação do já conhecido. As pedras, que vão passando de mão em mão, são curiosamente apreciadas.

(PP apresenta aos alunos a sua coleção de pedras e aquelas trazidas por eles.)

A: Que legal essas pedras!

A: Diferentes!

PP: Diferentes em quê?

A: Uma grande e transparente.

A: Essa é furada.

A: Por que ela é furada?

PP: Porque a água do mar batia nela e com o tempo ia fazendo esses buraquinhos.

A: Essa é verde e redondinha....

PP: São muito diferentes, não é? Essas pedras fazem vocês lembrarem alguma coisa? (Eu perguntei o que essa pedra lembrou a vocês.)

A: Lembrou o texto.... lembrou o texto!

PP: Qual texto?

A: O texto da pedra!

PP: Quem dá conta de lembrar o texto? Como é que começa?

A: Hoje Deus.... quando Deus...

A: *Quando Deus me tira a poesia eu só vejo pedra e é pedra mesmo!* (Risos.)

PP: Quase! Olho para a pedra. Então vamos procurar no caderno? (Muitos alunos abrem o caderno.) Então lê para a gente!

A: “De vez em quando Deus me tira a poesia./ Olho pedra, vejo pedra mesmo.” Adélia Prado. (Leitura lenta e segmentada.)

A: É. Ajuda a gente a ver as pedras mais bonitas. (Transcrição de fragmento de vídeo – 4013, 14 de abril de 2011)

Assim, o poema de Adélia Prado colaborou para que os alunos enxergassem nas pedras suas variadas belezas, sensibilizando e colorindo a materialidade das coisas, dos objetos, dos acontecimentos, do cotidiano. Compreensões do poema foram se apresentando. Nas palavras do aluno, no trecho acima, ao dizer que “a poesia ajuda a gente a ver as pedras mais bonitas”, um conceito de poesia estava sendo explicitado, uma possível interpretação se deu no sentido de que a poesia permite ver mais beleza nas coisas.

3.2.1 Escrevendo um poema sobre as pedras

Nesse mesmo dia, propusemos aos alunos que juntos escrevêssemos mais um poema, um poema sobre as pedras. Abaixo, na descrição da atividade de redação do poema das pedras, feita coletivamente, concordamos com Bordini (1986) quando afirma que “a poesia, para a criança, pode ser a faísca que acende a admiração, a capacidade de surpreender-se, de abrir-se sem reservas...” (p. 39)

Segue o registro desse momento:

PP: Se cada um de vocês fosse escrever uma frase para compor a nossa poesia, o que cada um de vocês diria?

A: Eu falaria que a pedra vale ouro!

PP: Vou começar a escrever! Olha o que eu estou escrevendo. Por enquanto, não é uma poesia pronta não, depois vamos lendo e, juntos, transformando o texto em uma poesia. Pegar nossas melhores ideias e fazer uma poesia. O que você falou?

A: Foi o A.

PP: Pedra que vale ouro!

A: Pedra brilhante! Pedra cristalina!

PP: O que mais?

A: Pedras roxas, pedras de muitas cores! Várias pedras de cada cor.

PP: Quer ver... roxa! E onde é que é que a gente encontra as pedras?

A: Na montanha!

Na água, na areia da praia. Na ilha!

Ô professora! Na roça, no parque, no Oceano Atlântico!

No rio, professora! Na roça que eu vou, no chão você vê um monte de pedras dessa aqui.

A: Na floresta! No mar!

PP: O que mais sobre pedra vocês podem me falar?

A: Na loja de ouro!!

PP: Além da gente encontrar pedras nesses lugares, tem outros lugares... que a gente pode encontrar?

A: Na loja do baiano.

PP: O que é a loja do baiano?

A: Loja de baiano é uma loja perto lá de casa....

A: Na loja de mineiro.

A: Tem cristal, cristalina!

A: Pedras no chão.

A: Pedras no caminho

A: Pedras para escalar

PP: Bem, vou ler as frases que anotei aqui. Pedra que vale ouro, roxas, muitas cores, várias pedras, lilás, pretas, azuis, amarelas, transparentes. Nas montanhas, nas ilhas, na água, no parque, na praia, no rio, na roça, no mar. Na loja do baiano, na loja do mineirinho, pedras no chão, caminhos de pedra, pedras de escalar... Ficou parecendo uma poesia? O que vocês acharam?

A: Pareceu um texto! Só a última parte que ficou parecendo poesia!

PP: Qual?

A: A que repete a pedra, pedra, pedra...

PP: Por quê?

A: Ah... ficou parecendo... eu acho.

A: A pedra rimou!

PP: Essa vai ser uma atividade que vamos fazer semana que vem! Tentar ver, por exemplo... Tem alguma palavra que combina com ouro?

Estagiária: Tesouro!

PP: Vocês concordam? Tesouro pode entrar aqui nessa poesia?

A: Ouro e tesouro. As pedras são um tesouro.

PP: Vou anotar aqui em baixo

PP: Na semana que vem nós vamos pegar esse texto aqui e tentar fazer muitas rimas!

PP: Brilhante combina com qual outra palavra?

P: Diamante!

PP: Diamante! Vou colocar aqui. Diamante não é uma pedra?

A: É.

PP: Essa ideia da professora pode entrar aqui?

A: Não! Sim!

PP: Diamante não combina com brilhantes?

A: Combina! (Transcrição de fragmento de vídeo 3 – 4014, 28 de abril de 2011.)

Assim, é possível ver nessa construção coletiva uma tentativa de compreensão sobre o que vem a ser uma poesia. A poesia, para o aluno, não pode ser um conjunto de frases sobre um determinado assunto. Essas frases devem ter ritmo, repetição, rima. O aluno, ao dizer que a parte do texto que lhe parece ser uma poesia é “a que repete a pedra, pedra, pedra...”, está explicitando um conceito que supõe a organização das palavras e a materialidade sonora produzida.

Aqui, recorremos mais uma vez a Cunha (1991):

O ritmo, elemento essencial a toda arte e à poesia, deverá ser fortemente marcado no poema para crianças. A rima, que naturalmente é um acessório na poesia, agrada-lhes muito. Esses elementos marcam mais uma vez o objetivo lúdico da criança, diante sobretudo da poesia. (p. 119)

Também Micheletti e Peres (2000), ao analisarem o poema de Mário Quintana intitulado “Ritmo”, nos trazem contribuições a esse respeito.

Ritmo lembra música, lembra construção deste e de outros poemas, mas não só. Ritmo remete também a etapas, da vida ou de um dia - algo rotineiro, regular. Esta regularidade aparece no poema tanto no plano do conteúdo (há um retrato de atividades diárias) como na forma (a estrutura em si). Se ritmo implica *distribuir de maneira regular, repetir*, neste texto de Quintana, ele se instaura pela **repetição** de estruturas sintáticas, de palavras e de sons. (p. 53. Grifo das autoras.)

Como combinado, no decorrer do trabalho voltamos a ler as frases escritas que comporiam o poema da pedra.

PP: Vamos fazer uma atividade de tentar ler as frases que escrevemos sobre as pedras e, brincando com as palavras, deixar a poesia mais rimada, mais interessante, mais sonora.

A: O quê que é sonora?

PP: Sonora é aquilo que traz um som agradável nas palavras, que combinam, que rimam, as palavras que combinam umas com as outras. Olha que interessante... Vou ler as frases que anotamos: pedra que vale ouro, roxas, muitas cores, várias pedras, lilás, pretas azuis, amarelas, transparentes. Nas montanhas, nas ilhas, na água, no parque, na praia, no rio, na roça, no mar. Na loja do baiano, na loja do mineirinho, pedras no chão, caminhos de pedra, pedras de escalar. Em baixo das frases, nós escrevemos: diamantes, flores, aparente, maravilha. Vocês lembram por quê que nós escrevemos essas palavras aqui em baixo? A palavra tesouro rima com o que aqui?

A: Ouro!

PP: Então nós temos que dar um jeito de colocar a palavra “tesouro” mais próxima do ouro para poder rimar. Vamos tentar! Então como que ficaria, pedra que vale ouro, pedras brilhantes...

A: Aí. Coloca o tesouro depois de brilhante.

A: Um tesouro!

PP: Olha só isso aqui... como que já ficou bonito. Depois, roxas, muitas cores, várias pedras, lilás, pretas, azuis, amarelas, transparentes. Diamante era para rimar com o quê?

A: Ante... brilhante

PP: Vamos ver se vai dar: pedra que vale ouro, pedras brilhantes, um tesouro. Roxas muitas cores.

A: Flores. Flores rima com cores.

P: Então, fica assim:
Pedras brilhantes

Um tesouro. Roxas, muitas cores
Várias pedras como flores.

A: É. Ficou legal.

A: Rimou!!!

PP: Vamos continuar: Nas montanhas, na ilha, na água aparente
No parque, na praia, no rio, na roça, no mar

A: Na água transparente.

A: Na água aparente.

A: Na água aparente, que aparece.

PP: Então fica assim: Nas montanhas, na ilha, na água aparente
No parque, na praia, no rio, na roça, no mar
Na loja do baiano, na loja do mineirinho. Aqui no mineirinho tinha que ter alguma
coisa que rimasse com mar! Na loja de quem? Tem que rimar com mar!

P: Nome de gente, que rima com mar! Osmar...

PP: Pode ser? Na loja do Osmar?

A: Pode.

PP: Vamos ver se vai rimar: na loja do Osmar, na loja do mineirinho,

P: Pedras para escalar e Na loja do Osmar... Vamos colocar perto de mar. Assim
rima.

A: É. Rima com mar.

PP: Então ficou assim: Nas montanhas, na ilha, na água aparente
No parque, na praia, no rio, na roça, no mar, pedras para escalar
Na loja do Osmar. Na loja do Mineirinho
Caminho de pedras, pedras no caminho

Mas ficou bonito! Caminho de pedras.
Pedras no caminho é diferente de caminho de pedras! Ficou bonito!

A: Joias de pedra!

A: Ô professora! Põe o Rio das Velhas aí.

PP: Põe o quê?

P: O Rio das Velhas!

PP: Por que o Rio das Velhas? Qual que é a sua proposta?

A: Todo rio tem pedra...

A: Não.

PP: Não rima. Tá pronta a nossa poesia! O que você acha?

A: Tá bom... (Transcrição de fragmento do vídeo n. 5 023, 28 de abril de 2011.)

A seguir, o poema completo, produzido coletivamente:

poema da pedra

Pedra que vale ouro
Pedras brilhantes
Um tesouro
Roxas, muitas cores
Várias pedras como flores.
Nas montanhas, na ilha, na água aparente

No parque, na praia, no rio, na roça, no mar
 Pedras para escalar
 Na loja do Osmar
 Na loja do Mineirinho
 Caminhos de pedra
 Pedras no caminho

Finalizando, percebemos nesse registro a presença não apenas do exercício de transformar palavras em frases que rimam e, assim, em um poema como também de condensar, em um mesmo espaço, variados sentidos atribuídos à pedra. O seu valor, seus brilhos e suas cores, locais onde se encontram, onde se vende e, por fim, pedras no nosso caminhar.

Dessa maneira, a produção do poema foi marcada por um permanente ajustamento que se deu de forma contínua e crescente, com propostas pessoais, emoções e desejos, juízos e avaliações coletivas sobre conteúdos, formas e rimas, atravessado por experiências subjetivas dos alunos-poetas.

De acordo com Bordini (1986),

essa fala infantil nunca atingirá o nível de auto-consciência da linguagem que preside o discurso poético adulto, mas guardará algumas de suas características fundamentais: o jogo com as palavras, seja nas brincadeiras rimadas, na invenção de adivinhas, ou de cantigas ritmadas que dão vazão a vitalidade típica do ser humano em início de jornada. (p. 55)

Ressaltamos aqui a importância das atividades que favorecem a escrita de poemas pela criança. A criança, ao viver situações em que ela possa fazer uso da linguagem poética, está experimentando vivências linguísticas, estéticas e existenciais que possibilitam essa expressão humana. Na metáfora da pedra, a poesia permitiu enxergar nas pedras sua variada beleza, sensibilizou e coloriu a materialidade dos objetos, dos acontecimentos, do cotidiano.

Assim, torna-se necessário entender que o principal objetivo do trabalho com poemas na escola, do ensino-aprendizagem da poesia, é estimular o percurso criador dos alunos, privilegiando os processos de realização da produção poética e não o produto final.

Podemos verificar no diálogo que segue, registrado acima, a concepção do aluno sobre o seu entendimento da relação entre aquele que escreve poemas e aquele que se torna poeta. Importa aqui a desmistificação do poeta que está apenas presente nos livros, distante do aluno, dotado de um saber que apenas a ele, “poeta”, pode pertencer. O aluno, ao se mostrar surpreso ao ler um poema escrito por PP, nos indaga se o ato de escrever poesia é uma atividade

possível apenas ao poeta. No diálogo, o aluno parece constatar que PP e eles (alunos) são escritores de poesia e, portanto, podem ser poetas.

A: PP, você também é poeta?

PP: O que você acha que é ser poeta?

A: Ah... é quem escreve poesia!

PP: Então eu sou poeta.

A: Nós também já escrevemos poesia.

Ao favorecermos o gosto poético na infância, que pode resultar não apenas em ler poemas, como também em escrever poemas estamos colaborando para que a criança possa desenvolver significados para essa atividade fundamental ao desenvolvimento humano. Ao escrever poemas, a criança tem a oportunidade de recriar suas experiências de vida e desenvolver a imaginação. Daí a importância de que na infância exista tempo para a escrita de versos, momentos para criações poéticas e, especialmente, espaços para partilhar com os outros os poemas feitos. Assim, as crianças se desenvolverão como atores de sua cultura, estarão dialogando consigo mesmas e com o mundo.



FIGURA 14: Alunos(as) escrevendo poesia.

Fonte: Iara O. Silva Freitas, 2011.

3.3 - Os passeios dos cadernos de poesia dos alunos: o caderno como artefato social que transita em diferentes instâncias de convívio dos alunos

Os cadernos têm tradicionalmente, na escola, uma função de organização dos conteúdos dados, de avaliação e de controle. Normalmente, são usados para registrar as matérias dadas pelos professores, exercícios voltados para cópia, treino de letra e atividades de casa. Neles, os professores mostram aos alunos suas avaliações, por vezes negativas. Frases e palavras, a exemplo de “muito bom” ou “fique atento”, acrescidos de certo e ou errado, ficam inscritas pelo professor no caderno do aluno. Assim, esse caderno torna-se um artefato produzido pela escola e para a escola. Ao aluno, cabe nele mostrar o melhor de si, pois se torna instrumento de controle e punição.

Ao mesmo tempo, o caderno é também visto pelas famílias como instrumento de observação e análise sobre o que o professor ensina. As famílias, através do caderno, avaliam se as informações estão sendo “repassadas” aos alunos. Se a organização do caderno não vai bem, é um sinal de que o professor não tem se dedicado com eficiência à tarefa de ensinar. Ele é também, nesse sentido, um instrumento de controle do trabalho do professor. Assim sendo, esse artefato foi se tornando objeto de controle das relações de ensino e aprendizagem, tanto por parte da escola como das famílias.

Os alunos, nessa perspectiva, não puderam atribuir ao caderno nenhum valor diferente daquele construído pela escola e pela família. Os cadernos, suportes onde se registram as tarefas da escola, fazem parte de uma lista de material que, após usado, se torna descartável, pois não trazem, em sua memória escrita, o caráter subjetivo da aprendizagem que deve ser guardada.

Nesta seção, tentarei descrever algumas situações que nos mostram como o caderno de poesias foi se tornando, para muitos dos alunos, um artefato carregado de significados, em que a relação com o saber pode ser vista estabelecendo um movimento entre a interioridade e a exterioridade, entre sentido e eficácia, fazendo valer o sentido de apropriação e aprendizagem, conforme as reflexões de Charlot (2007):

aprender é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu, é “interiorizá-lo”. Contudo, aprender é também apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo... que existe antes que eu aprenda, exterior a mim. A problemática da relação com o saber recusa-se a definir a aprendizagem partindo apenas do movimento daquele que aprende ou das

características daquilo que é aprendido. O que importa, como já se explicou, é a conexão entre o sujeito e o saber, entre o saber e o sujeito. (p. 20-21)

Através dessa concepção de saber, buscaremos compreender a importância desse caderno no sentido de vê-lo como uma prática em construção, que acolhe variados elementos da subjetividade do sujeito. Narrativas “escritas” e “desenhadas” de uma história construída nas “Oficinas de poesias - Letras e Laço” tiveram nos cadernos de poesia um acolhimento, um espaço para recriação da experiência.

Durante as oficinas, o caderno sempre esteve em evidência como o material impresso de referência onde foram registradas as várias atividades desenvolvidas ao longo do ano. Essa evidência se mostra não apenas pelo fato de ele ser um artefato que propicia a organização dos acontecimentos das oficinas, mas especialmente por ser um objeto que traz em si a construção individual da subjetividade de cada um dos alunos. Ali estão à mostra os desenhos, como forma de interpretação das emoções e compreensões dos textos lidos; estão os poemas escritos coletivamente e que representam momentos partilhados com o outro; estão os textos dos colegas, que tiveram a coragem de se expressar para o grupo; estão os textos que os levaram a ler em público, mostrando suas preferências. Um caderno que reunia e carregava as boas lembranças dos acontecimentos; imagens escritas que os colocavam como sujeitos de suas histórias.

Seguem, abaixo, algumas situações selecionadas que ajudam a compreender a importância desse caderno como artefato de mobilização entre o conhecimento e o desejo de aprender, entre a interioridade e a exterioridade, entre sentido e eficácia, no decorrer das oficinas.

Na transcrição do vídeo do dia 17 de março podemos observar:

PP: Olha, gente, nesse caderno vocês vão escrever poesias, desenhar, colorir, copiar poesias... É um caderno que vocês vão usar para registrar tudo o que quiserem das nossas oficinas.

A: Pode escrever o meu nome nele?

PP: Claro! O caderno é de vocês. Cada um vai fazer com o caderno o que quiser. Ele não é só para desenhar e escrever o que vai acontecer aqui na oficina. Vocês podem escrever e copiar os poemas que vocês mais gostarem, o que os pais de vocês gostarem, se a mãe quiser desenhar, ou a irmã...

A: Eu não vou deixar a minha irmã desenhar nele, não!

A: Eu vou! Minha irmã desenha bem.

P: Gente... um minutinho. A PP falou em deixar levar para casa os cadernos, mas eu não vou deixar, porque vai e não volta. O irmão pequeno rasga, não sei quem tira a folha para escrever lista de compras que tem que fazer e aí o caderno volta daquele jeito. Depois um dia a gente combina, quando tiver cheio de coisas, aí se vocês tiverem cuidado com ele, vai para a casa de vocês.

A: Vai voltar!!! Não vai acontecer isso não 'fessora!

A: Ah 'fessora, a gente quer levar...

PP: Olha, gente, nós vamos conversando. Quem sabe vocês vão ter cuidado com o caderno e aí a professora deixa levar, não é P? Semana que vem a primeira coisa que nós vamos fazer é colar esses dois desenhos aqui. O desenho feito por vocês e o que o seu amigo oculto te deu de presente! Combinado?

A: Fazer igual amigo oculto do Natal.

PP: Isso mesmo, igual amigo oculto que fazemos no Natal. (Transcrição de fragmento do vídeo n. 022, 17 de março de 2011.)

No trecho registrado acima podemos ver a decisão da professora de não permitir que o caderno fosse para a casa dos alunos. Duas leituras podem ser feitas dessa atitude. A primeira revela a posição da professora em relação ao pertencimento das produções dos alunos. Essa postura abraça a ideia de que o caderno de poesia é um artefato produzido pela escola e para a escola. À escola cabe o controle sobre ele. O que escrever e o que desenhar devem ser experiências a serem realizadas unicamente na Escola ou na Laço, mas especialmente deve se manter sob o domínio dos educadores.

Outra leitura também possível está ligada ao valor que a professora dá a esse caderno. Revela-se aí uma importância relevante atribuída ao caderno pela professora. Ela não quer que o caderno estrague, suma ou mesmo não volte para a escola e para as oficinas. Em sua experiência, os alunos não demonstram cuidados com os seus materiais escolares, o que provavelmente aconteceria com o caderno de poesia.

Notamos na fala dos alunos uma insatisfação com a decisão da professora, que optei em respeitar. Aos poucos, no decorrer das atividades, teríamos oportunidades de discutirmos essa e outras questões. Acreditávamos que seria a mobilização dos alunos, vista aqui como a entrada e a manutenção do sujeito na atividade, o fator determinante para a possível mudança da posição inicial da professora.

Charlot (2007) nos revela a importância da mobilização dos alunos para a construção do saber:

Uma metodologia coerente com a problemática deve se centrar no problema da mobilização do sujeito no campo do saber (do aprender) ou no confronto com este ou aquele saber – mais precisamente ainda. Deve se centrar nas fontes dessa mobilização e nas formas que ela assume. (p. 23)

A seguir, daremos continuidade às descrições do dia 24 de março, com o propósito de compreender como os alunos foram estabelecendo suas relações com esse artefato, em um movimento que se pretendia continuamente mobilizador.

Após variadas atividades já descritas anteriormente em que, no caderno, foram registrados vários poemas, como “poema da pedra” e “Convite”, ilustrações, desenhos da brincadeira dos lençóis e outros poemas copiados em atividade na escola, os alunos coletivamente escreveram o poema sobre a brincadeira do lençol.

Ao final da escrita do poema “Boa brincadeira”, no dia 24 de março, ainda restava algum tempo para a realização de outra atividade. Perguntamos, então, aos alunos o que poderíamos fazer. Eles, em sua maioria, disseram que queriam mesmo era copiar no caderno o poema “Boa brincadeira”, que haviam acabado de fazer. Informei que traria o poema digitado e xerocado para todos, na próxima oficina. Eles insistiram; queriam copiar aquele poema naquele momento, no caderno que já representava o suporte dos registros que narravam e identificavam os acontecimentos daquelas oficinas. Então, todos, deitados no chão, copiaram o poema.

Segue o registro dessa situação na transcrição da gravação do dia 24 de março de 2011.

PP: Parabéns para todos. A poesia ficou muito legal. Na próxima oficina trago ela digitada para vocês colarem no caderno.

A: Não. Vamos copiar agora.

PP: Agora não... Não vai dar tempo de copiar e vocês têm que chegar na escola no horário certo.

A: Dá sim.

PP: Até a gente colocar as mesas, mudar as cadeiras de lugar... vai demorar. (Alguns alunos já com o caderno aberto.)

A: A gente copia deitado no chão.

PP: Não precisa, gente. Eu trago para vocês o poema xerocado.

A: Xerocado não. Vai ser com a letra da gente.

A: É professora, com a letra da gente é legal.

A: É. Deitado no chão é legal.

P: Decidem logo... senão não vai dar tempo de nada.

A: Copiar e desenhar o poema.

PP: Mas deitados no chão?!

A: É. É... (Risos dos alunos e da professora. Os alunos foram assentando no chão para copiar o poema que estava escrito em uma folha de papel *kraft*, no centro da sala.) (Transcrição da gravação n. 10010201, 24 de março de 2011.)



FIGURA 15: Alunos copiando o poema “Boa brincadeira”.

Fonte: Iara O. Silva Freitas, 2011.

A atividade de cópia não é uma experiência nova para os alunos e, portanto, não é para eles algo que produz novos significados. Diante disso, mostramo-nos surpresas com a clara manifestação do desejo de fazerem a cópia do poema da brincadeira do lençol. Na nossa

análise, essa demanda estava ligada a dois motivos. O primeiro nos levava a crer que essa cópia não se referia à cópia de um poema qualquer. O poema havia sido produzido coletivamente e traduzia a vivência de uma brincadeira significativa para o grupo.

Pereira discute as relações entre a literatura e o jogo e manifesta a noção de que essas duas linguagens se nutrem e possuem características que se aproximam. Nas palavras de Pereira (2007), “Todas as características do jogo são perfeitamente aplicáveis à produção e à recepção do texto literário, para as quais se requer um estado de liberdade coletiva e pessoal que adquire as formas do desejo e do empenho.” (p. 32)

Na escrita coletiva do poema do lençol, foi possível verificar esse movimento, que se mostrou não apenas no empenho de se escrever sobre algo que estava repleto de sentidos, mas que também buscou harmonizar as diferenças de ideias e resolução de conflitos. Como nos jogos, esses conflitos também se mostraram presentes durante a escrita do poema “Boa brincadeira”: nos momentos de escolha entre uma ideia e outra dada pelos alunos sobre o que melhor se adequava ao poema; nos momentos de busca das propostas que melhor traduziam os acontecimentos vivenciados na brincadeira; nas escolhas das palavras que comporiam os versos e sua sonoridade.

Nesse sentido, o desejo de copiar o poema sobre a brincadeira do lençol apresentou-se naquele momento como uma apropriação da experiência realizada.

O segundo motivo, que parece ter levado os alunos ao desejo de realizar a cópia do poema, refere-se à realização dessa atividade em um “caderno” que, como um “álbum”, estava sendo composto pelos “retratos” dos acontecimentos ocorridos durante as nossas oficinas. O pedido para que o poema fosse escrito no caderno com as *suas letras* era mais um indício de que aquele caderno já se apresentava, aos alunos, como um artefato pessoal, carregado de identidade. O caderno, suporte organizado para a materialização da realização desse desejo, cumpriu mais uma vez o seu papel.

Entre a escola e a Laço, o caderno ia e vinha. A ideia de que ele circulasse entre outros espaços de convivência dos alunos ainda não podia ser realizada. A professora, imbuída de suas razões, conforme análise feita anteriormente, se mostrava resistente à ida do caderno para outros espaços de convivência dos alunos.

Esta permissão, que poderia ou não ser dada pela professora, parecia estar condicionada a uma mudança de postura dos alunos com relação ao cuidado com seu material escolar. Tornarem-se mais responsáveis com os materiais da escola seria, para ela, um sinal de que mereceriam ter a liberdade de levar os cadernos para suas casas.

Apesar de esse fato ser um importante episódio, que, com certeza, estava interferindo na construção social daquele conhecimento, podíamos supor que a resolução do conflito se daria de forma coletiva, através de situações que vivenciaríamos. Essa seria uma importante aprendizagem, em que todos nós aprenderíamos. A mim caberia relativizar os argumentos da professora, respeitando o seu lugar e construindo espaços para que o diálogo pudesse acontecer. Fazia parte dos nossos *objetivos* que o caderno de poesia pudesse, além de se tornar um artefato pessoal, carregado de subjetividade do aluno, também se tornar um artefato social. A poesia, vista aqui como uma forma de expressão dos sentimentos da vida, deveria ser livre para não se tornar uma linguagem escolar e de propriedade da escola.

Cunha (1991) nos alerta sobre a liberdade necessária ao trabalho com a poesia:

A poesia, fruto da sensibilidade, visa a sensibilidade do leitor, a emoção, a pura beleza. De todos os gêneros, deve ser o menos comprometido com aspectos morais ou instrutivos. Portanto, é inconcebível não só escolhê-la como utilizá-la em função de outras disciplinas (ciências, estudos sociais, gramática) ou reservá-la para sessões cívicas ou festivas. Por ser o que é, a poesia precisa de um campo mais livre. (p. 121)

Na busca desses objetivos, de que a poesia pudesse se estender ao cotidiano do aluno e, assim, se fizesse presente em outros espaços, tínhamos a certeza de que o trânsito do caderno, nos mais variados ambientes frequentados por eles, favoreceria a construção da relação entre o texto poético e a representação do mundo da criança.

Para melhor entendimento do que compreendemos por objetivos, recorremos a Dewey (2007):

(...) é absurdo discutir sobre o objetivo da educação – ou de qualquer outro empreendimento – se as condições não permitem prever os resultados e não estimulam uma pessoa a olhar para a frente e vislumbrar o efeito de determinada situação (...) um objetivo, como um fim antevisto, da direção à atividade; não se trata de visão frívola de um simples espectador, mas algo que influencia os passos tomados rumo ao fim. (p. 14)

Visto assim, estávamos todos nós não como “simples observadores”, mas como sujeitos desse conflito, voltados para uma reflexão e uma ação sobre os “passeios” que o caderno poderia e

deveria dar. A professora estava ali, sendo ouvida em seus argumentos e, certamente, repensando suas decisões. Os alunos, ao ouvi-la, construiriam suas opiniões e sentimentos. Teriam que conquistar seus argumentos e, assim, se apropriarem dos “caminhos” que iriam escolher para o caderno. Eram também convidados a rever suas atitudes e, ao mesmo tempo, vivenciariam situações em que era exigido deles o desenvolvimento de sua autonomia. Que argumentos e atitudes deveriam buscar para convencer a professora de que aquele pequeno caderno poderia transitar em outros espaços para além da escola e da Laço?

A mim, cabia ser mediadora dessa situação de impasse, contribuindo para que os alunos, progressivamente, se apropriassem daquele artefato como um objeto que simbolizasse seus conhecimentos, estampados nas folhas do caderno.

No dia 14 de abril, tivemos mais uma novidade. A professora relatou para a pesquisadora a atitude de os alunos se dirigirem à coordenadora da escola para pedi-lhe que lhes ajudassem a convencer P sobre a possibilidade de levar os cadernos de poesia para suas casas. Segundo ela, eles haviam feito, na escola, um abaixo-assinado solicitando a “liberdade” de trânsito do caderno.

Abaixo o registro do vídeo:

P: Ô, PP, essas pedras que eles trouxeram, você não devia nem considerar. Porque você não pediu para eles pegarem uma pedra qualquer no caminho...

A: A Coordenadora falou!

P: A Coordenadora é outra coisa, ela nem sabe sobre esse assunto das pedras! Aí a conversa com a Coordenadora começou porque a metade deles não trouxeram a autorização até hoje para participar da Laço. Então, se eu fosse levar ao pé da letra, metade ia ter que ficar na escola.

PP: Por quê?

P: Precisa ter autorização para sair da escola e metade não tem, aí eu fui falar com a Coordenadora que o bilhete vai e não traz de volta. Aí a Coordenadora me disse que eles foram pedir a ela para eu deixar levar o caderno de poesia para casa.

PP: Eles estão pedindo para ela?

P: É. Vai e não volta, manda autorização para casa e não traz, pede o ‘para casa’ há duas semanas e não vem.

PP: Ô, pessoal, o que acontece, gente? Tem que ouvir essas coisas que a P está dizendo. (Transcrição de fragmento de vídeo n. 5015, 14 de abril de 2011.)

Assim, no desenrolar das oficinas, era frequente ouvir dos alunos o pedido para levarem seus cadernos para casa. Prometiam à professora que não o perderiam e não o esqueceriam em casa. Estava se aproximando o final do semestre e os alunos entrariam de férias. Um aluno me pediu, baixinho, mas próximo da professora, para levar o caderno para sua mãe ver. “Depois das férias eu trago ‘fessora”. Respondi que iríamos ver com P.

Em um momento em que os alunos realizavam uma atividade de desenho, a professora, em conversa comigo, avaliou o crescimento do grupo de alunos. Segundo ela, era visível a melhora nas relações dos alunos, entre eles e, em especial, com a leitura e a escrita. Segundo ela, estavam lendo melhor, apresentavam mais capricho com os cadernos da escola, as letras estavam com um traçado bem mais bonito, manifestavam, dessa forma, uma valorização da escrita. Ela perguntou sobre a possibilidade de os cadernos irem para as casas e se perderem, o que sinalizava um movimento de relaxamento do controle em direção ao risco inerente à liberdade.

A seguir transcrevo parte do diário de campo do dia 7 de julho, em que registro a conversa realizada entre nós.

Hoje fui procurada por P, durante o tempo em que os alunos ilustravam o caderno. Comentamos sobre a mudança de postura dos alunos. Como estavam mais calmos, mais envolvidos nas atividades e mais respeitosos entre si.

P me disse sobre sua avaliação do grupo. Segundo ela, os alunos tiveram uma melhora grande na aprendizagem da leitura e da escrita. Estavam lendo melhor, apresentavam mais capricho com os cadernos da escola, as letras estavam com um traçado bem mais bonito.

Ela se mostrou preocupada com a possibilidade de deixar o caderno ir para a casa dos alunos e não voltar.

P: E se o caderno perder?

PP: Conseguimos outro para ele.

P: E todo o trabalho? E as poesias?

PP: Eu tenho quase todas digitadas. O aluno cola tudo de novo e depois ilustra.

P: Mas não vai ser a mesma coisa.

PP: Claro que não. Será um outro caderno, mas ele terá de novo a oportunidade de refazê-lo. Todo mundo já perdeu algo. Eu já e fiquei triste demais com isso. Ninguém perde nada de propósito. Se alguém perder também vai aprender com isso. Será uma aprendizagem para ele e para os outros.

P: É. Vou conversar com eles. (Transcrição de fragmento do diário de campo de 7 de julho de 2011.)



FIGURA 16: Alunos mostrando o caderno de poesias.

Fonte: Iara O. Silva Freitas, 2011.

Após as férias, no nosso primeiro dia de oficina em agosto, dia 11, os alunos chegaram dizendo:

A: Temos uma surpresa hoje para você. A P que vai dizer.

PP: Surpresa? Que bom.

A: Fala 'fessora.

A: Fala 'fessora!

P: Calma, gente. Vou falar. Sabe o que é? Combinei com eles que eles vão poder levar os cadernos para suas casas.

A: Eh.... (Gritos e risos. PP bate palmas.)

PP: Vamos bater palmas!! (Todos batem bateram muitas palmas)

P: Calma. Mas olha aqui, PP. Eu combinei que eles vão ter muito cuidado com o caderno e não vão deixar em casa, senão no dia da oficina vão ficar sem as poesias, sem fazer as atividades. Quem não trouxer os cadernos não virá para a oficina. Não combinamos isso? (Fragmento do diário de campo do dia 11 de agosto de 2011)

Os risos e palmas mostraram a satisfação de todos. Todos se mostravam contentes. A professora também se mostrava contente. Ela também havia conquistado os seus propósitos. Os seus objetivos também se mostraram conquistados. Os alunos deveriam repensar suas atitudes para com o trabalho desenvolvido na escola.

Nas palavras de Dewey (2007),

Na escola, a aprendizagem deveria ser contínua à que transcorre fora dela. Deveria haver livre interação entre ambas. Isso só é possível quando existem numerosos pontos de contato entre os interesses sociais de uma e de outra. Uma escola pode ser concebida como tendo um espírito de companheirismo e atividade compartilhada, mas a representação ou caracterização que sua vida social faz do mundo além de seus muros talvez não seja muito diferente da que se faz em um monastério. (p. 128)

No segundo semestre o caderno foi para as casas dos alunos. Era frequente chegarem com os cadernos com poesias copiadas de livros, ditadas por seus pais ou parentes e com novas ilustrações. Dois alunos perderam seus cadernos. Novos cadernos foram dados, e as poesias novamente colocadas.

Nessa experiência, os alunos se mostraram presentes. Presentes na oficina, presentes na escola, presentes na vida.

No dia 7 de julho registramos um diálogo que nos ajuda a compreender um dos significados dados pelos alunos ao trabalho aqui descrito.

A: Aquele dia você não veio.

PP: Foi mesmo. Eu tive que ir para minha cidade. E na semana anterior foi feriado. Então, nós ficamos muitos dias sem o nosso trabalho. Eu quero combinar com a P para repormos esse dia. Ter mais um dia de trabalho.

A: Ah, não. Mais um dia de aula, não!

A: É. Ficar em casa é bom demais. Aí a gente fica em casa à toa, tranquilo, no computador.

PP: Ah é? Então belém, belém. Você não estava achando ruim eu não ter vindo na semana passada?

P: Ela está falando do trabalho aqui na oficina. Não é o de todo dia na escola não.

A: Ah bom... Graças a Deus, mas aqui não é estudar, não.

PP: Ah, não? Aqui vocês não estudam, não?

A: Aqui é aprender.

P: É. Eles falaram que aqui não é estudar, não. Aqui é aprender. (Transcrição da gravação n. 10041001, 7 de julho de 2011.)

Em momentos como este relatado, os conceitos de aprender e estudar estavam presentes. Para o aluno, estudar é aquilo que a escola define como necessário. Aquilo que ele deve saber, que está presente no currículo da escola. O aprender é algo que se mostra presente no desejo do

aluno, que se elabora através de atividades construtivas e contínuas, que propicia uma interação com a vida social, envolvendo trocas, cooperação e projetos coletivos.

Considerações finais

Escrevendo poemas, depurando suas emoções frente às coisas, o poeta abarca o símbolo no seu instante mais vivo - o instante criador - em que algo penetra no homem e ali produz sua cicatriz, sua moradia em palavras. (PAIXÃO, 1991, p. 123)

As considerações finais de um trabalho de pesquisa referem-se, normalmente, a uma etapa de encerramento. Porém, esse encerramento não pode ser entendido aqui como o fim de uma reflexão, que apenas se iniciou, mas o fechamento, que precisa ser feito, de um trabalho. Para isso, faz-se necessário colocar em evidência algumas das suas ideias mais relevantes, que se mostraram presentes e em diálogo ao longo dos capítulos desta dissertação.

É necessário um olhar cuidadoso sobre três aspectos: o processo de formação dos educadores aqui envolvidos, orientadores das oficinas e professora; os objetivos e as ações do trabalho realizado e suas relações com o saber; o encontro do conhecimento com a poesia, enquanto um texto que sensibiliza e transforma.

Quanto ao primeiro, fui professora durante alguns anos do Ensino Fundamental. Nos últimos 20 anos, tenho atuado, especialmente em duas frentes, como formadora de professores. Uma, de cursos de formação, como autônoma, em que, frequentemente, apresento e discuto uma proposta de trabalho, construída através de uma experiência do fazer sobre o ensino da leitura e escrita, assim como possíveis metodologias que favoreçam o trabalho na escola.

A outra frente consiste em uma atuação diária e muito próxima junto a uma equipe de professores de uma Escola Cooperativa (Coopen BH/ Espaço Escola), de Ensino Fundamental, em que cotidianamente construímos uma prática de trabalho envolvendo uma ampla discussão sobre objetivos, estratégias, metodologias e conteúdos.

Nessa trajetória, sempre esteve presente em meu trabalho uma discussão sobre o saber conferido pela ação: o que, como educadora, estou propondo realizar com os alunos; o que, de fato, realizamos, como realizamos e quais os resultados que o trabalho nos apresenta. Apesar desse conjunto de intervenções, direcionar as minhas inquietações diárias nessa escola esteve sempre presente, uma necessidade de avanço que se constituiria no aprender a estabelecer um

diálogo mais profundo e maduro entre os saberes teóricos e os saberes da ação, no sentido de construir uma real compreensão sobre o processo que envolve o revelar de um trabalho em ação.

Ainda nessa escola, como fruto do resultado dessa inquietação, íamos buscando, enquanto equipe, formas de melhor compreender o que se fazia. Relatórios descritivos de atividades; textos que buscavam refletir sobre o fazer; programas de ensino (desenvolvidos como conteúdos); reuniões em equipe e individuais com os educadores; escuta de famílias e permanente avaliação com os alunos faziam parte do movimento dessa busca, em meu percurso com esses professores. Realizávamos também, ao longo desse trabalho, algumas tentativas de chegar mais perto da compreensão do que fazíamos, ao filmarmos algumas atividades desenvolvidas, na busca de uma melhor análise do realizado.

Porém, a minha inquietação se mostrava sempre presente. Percebia, em minha atuação com os professores, que fazemos uso apenas dos dados do nosso discurso sobre o que fazemos e que nos escapa a análise da ação em si. Nesse movimento, crescia em mim a necessidade de experimentar, com mais profundidade, a realização de uma pesquisa sobre um trabalho que se propusesse a buscar esse avanço.

Estava claro, para mim, que muito me acrescentaria a realização de uma pesquisa em que, como pesquisadora, pudesse me aproximar de um fazer compartilhado. Ia se tornando necessário um momento para melhor compreender o que eu, como educadora, formadora de professores e professora, estava fazendo em minhas ações. Percebia que estava presente em minha prática como formadora uma ação que se traduzia em um discurso de que “sabíamos o que fazíamos”, deixando sempre a impressão de que, às vezes, os saberes já estariam ali prontos, disponíveis para resgate, restando apenas relatá-los.

Compreendi que seria preciso o desafio de estar na condução de um trabalho junto a crianças. Neste sentido, nos anos de 2008, 2010 e 2011, na Laço, assumi um trabalho que me deslocava do lugar de formadora de professores para atuar diretamente com os alunos, como professora das oficinas .

Ao procurar a Faculdade de Educação da UFMG para o desenvolvimento do Mestrado, busquei uma orientação no sentido de construir estratégias para melhor compreender essas

questões que se mostravam presentes. Acreditava, assim, que, ao me formar melhor, analisando o meu próprio fazer, teria condições favoráveis de interagir melhor com os professores com os quais trabalho, de colaborar na busca de estratégias para os tornarem observadores críticos do que fazem em seus cotidianos.

Assim, me coloquei interessada em aprender a transitar melhor, analisando uma dupla situação. De um lado, os saberes da minha ação, constituído por mim como professora / “oficineira” dos alunos da Escola Municipal parceira do trabalho. De outro, os saberes como formadora de professores, na medida em que o trabalho era realizado sob o olhar atento e constante das professoras dos alunos, que, através da minha ação, também refletiam sobre o seus fazeres e os ampliavam em propostas de parceria com o trabalho resultante das oficinas. Como pesquisadora, aprendia a tomar distância do fazer para, em sua análise, buscar um diálogo com outros pesquisadores, com as professoras e com o conhecimento posto em atividades.

A metodologia escolhida por nós seria a da explicitação dos acontecimentos das oficinas em seu fazer cotidiano, através da observação e análise dos vídeos que traduziam esse fazer. Como pesquisadora e formadora de professores, eu teria a oportunidade de “aprender” a olhar através das câmeras que registravam aquilo que era feito e não mais apenas dito. Teria a oportunidade de sair do plano do discurso para o plano da leitura real dos acontecimentos. Acreditei que essa experiência me ajudaria como educadora a aprender a observar e analisar o trabalho, para além do que conseguimos dizer sobre ele.

Nesse percurso, reunimos algumas importantes conclusões. As dificuldades vivenciadas por mim, como professora dos alunos, não se relacionavam apenas às questões advindas das metodologias e objetivos a serem estabelecidos, o que também gerava trabalho, dedicação e tempo. Relacionavam-se à novidade que vinha, especialmente, da condução de um trabalho que era sempre novo em seu fazer, que demandava a escuta do outro, a construção coletiva, a paciência educativa de acreditar que é nessa troca com os alunos e com os demais educadores envolvidos que o processo se mostraria carregado de saberes conquistados por todos nós.

Como exemplo, retomo o caso dos cadernos. O caderno só poderia se constituir como um artefato dotado de significados para os alunos na medida em que nele se fizesse presente uma história de sentidos, em que o protagonista fosse o aluno, que se mobilizava e era convidado a

isso, para se tornar presente naquele fazer. A mim, caberia organizar as estratégias para que essa mobilização acontecesse. Foi preciso paciência e tempo. Os alunos teriam que se convencer de que aquele caderno lhes pertencia. Para isso, precisaram viver situações em que o caderno representava a história de um momento de suas vidas, em que o saber transitava entre o “mundo” e a escola, entre seus desejos e suas conquistas. O caderno só seria valorizado pelos alunos se adquirisse, no fazer, a sua importância simbólica de representar uma narrativa em que o aluno é gestor do processo. Por sua vez, para a professora, o caderno também apenas se constituiria como artefato de ligação entre a escola e a vida do aluno na medida em que ela pudesse perceber, nas atitudes dos alunos, diferenças relativas às formas como cuidavam dos seus “pertences” da escola. O fato de conquistarem, junto a ela, o direito de posse e trânsito do caderno relativizou a sua “certeza” de que não seriam capazes de se organizarem e bem cuidar dos seus interesses.

Ao ver, com o olhar, agora, de pesquisadora, através dos registros em vídeo e diários de campo, os cadernos ganhando o *status* de representação da palavra do aluno, do seu dizer e seu fazer, pude antever as conquistas dos meus objetivos. Para mim, como educadora da Laço, e para eles, como alunos e professoras de uma escola, esse fato, entre outros, permitiu a conquista de soluções que se manifestou na ação coletiva de todos os envolvidos na organização de um trabalho que se mostrou vivo na construção de um grupo.

A negação inicial da professora para o trânsito do caderno fora da escola implicou a necessidade de a pesquisadora criar estratégias que significassem esse artefato e que, por sua vez, criassem nos alunos a necessidade de eles se apropriarem do caderno. Aqui, o caderno metaforicamente representa um símbolo de uma construção coletiva, em que as negociações, escutas e tomadas de decisões são a base de um trabalho que se propôs a ser educativo. Nas palavras de Chartier (2007), “A dificuldade é a de transformar o testemunho subjetivo e singular em material de trabalho intelectual. A escrita exigida pelo quadro acadêmico traça uma fronteira entre o relato de experiência, ainda próximo da vivência subjetiva, e a análise da prática, mais distanciada” (p. 213).

Como de início já observado nessas considerações finais, essas são reflexões que, apesar de há muito estarem presentes em nosso fazer, se iniciaram efetivamente, de forma sistemática, a partir dessa experiência de me colocar em formação como pesquisadora, ao desenvolver este estudo. A aprendizagem estava no ouvir o que me diziam os alunos, a professora e o trabalho,

registrado naquela experiência coletiva, de forma que seria possível apreendê-lo. Todos nós estávamos, naquele momento, aprendendo através de múltiplas relações.

O segundo aspecto relevante a ser abordado é o dos objetivos do trabalho realizado e das relações deste com o saber.

Ao longo desta dissertação, Charlot (2001) ecoou considerações que se presentificaram na tentativa de estabelecer um diálogo entre a relação do aluno com o seu saber. Essa discussão tornou-se um dos focos de minha análise. O que se pode aprender na escola e fora dela? O que se constitui objeto de conhecimento na escola e fora dela? A poesia pode se tornar objeto de conhecimento e sua apreciação, atividade da escola assim como da sociedade? Como transitar nesses dois mundos de forma a capturar as suas especificidades?

O título desta dissertação nos convida a essa análise: “A apreciação do gênero poético em contexto não escolar: uma construção de saberes em uma pesquisa de ação colaborativa.” Aqui, caberia outra pergunta: foi possível perceber o saber do aluno sendo produzido e reconhecido no trânsito entre os diferentes universos considerados: o contexto escolar e o não escolar?

Charlot (2001) nos diz que em todos os lugares do mundo, crianças e jovens se matriculam em escolas e nela estabelecem relações de positividade e ou negatividade. Em pesquisas realizadas por ele, juntamente com a equipe ESCOL, é demonstrado que parte dos alunos, ao se matricularem na escola, nela “entram no sentido simbólico do termo, (entram nas atividades, entram nos conteúdos, nos objetivos específicos da escola)” (CHARLOT, 2001, p. 149). Ainda segundo o autor (2001), “outros não entram jamais na escola, no sentido simbólico do termo, ou, pelo menos entram com dificuldade, em parte e nela sentem-se mais ou menos estrangeiros” (p. 149).

Sabemos que essas “entradas na escola” estão mediadas pela construção do saber conquistado a partir das relações do sujeito com ele mesmo, com o outro, com o mundo e com o objeto de conhecimento em questão. Segundo Charlot (2001),

Os jovens aprenderam muitas coisas antes de entrar na escola e continuam a aprender, fora dela, ainda que freqüentem a escola - coisas essenciais para eles (“a vida”). Eles já construíram relações com “o aprender”, com aquilo que significa aprender, com as razões pelas quais vale a pena aprender, com aqueles que lhes ensinam as coisas da vida. Portanto, sua(s) relação(ões) com o(s) saber(es) que eles

encontram na escola, e sua(s) relação(ões) com a própria escola não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram. Não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender. (p. 149)

Visto assim, concluímos que é também fora da escola que continuamos a aprender, mesmo estando nela. A criança, ao ingressar na escola, entra em um novo mundo de cultura, diferente daquele de sua vida familiar e social. Charlot (2001) complementa:

Porém entrar na escola é entrar em um universo novo – novo pelos conteúdos e pelas formas de atividade que aí se encontram; novos pelos tipos de relações e de condutas que a escola implica e impõem. Não se vai à escola para continuar a aprender como se aprendeu até então (a não ser, é claro, quando os pais fazem eles próprios a escola fora da escola...), mas para aprender coisas específicas, de maneira específica. (p. 149-150)

Nesse encontro com a escola, o aluno não abandona o que já sabe da vida. Ali, em um movimento de ampliação, ele abre as portas para o contato com outros mundos da cultura.

A partir da pesquisa realizada, foi possível observar a existência de um campo fértil para o encontro entre a escola e a vida, entre a subjetividade daqueles que aprendem e daqueles que ensinam. Esse encontro, múltiplo de possibilidades e potencialidades, pode gerar um aprender em permanente evolução. Como exemplo, retomemos aqui a palavra de um aluno, gravada em vídeo, referindo-se ao seu processo de aprendizagem nas oficinas:

PP: Ah, não? Aqui vocês não estudam, não?

A: Aqui é aprender.

P: É. Eles falaram que aqui não é estudar não, aqui é aprender.

Vale aqui pensar a educação em um movimento de trânsito do aluno entre a vida da escola e a vida fora da escola, chamado por Charlot (2001) de “intersignificação entre os mundos”. Nesse encontro de mundos, uma interseção pode ser ampliada. Em nosso trabalho, por exemplo, a poesia não pertenceria a nenhum dos universos mencionados, em específico. A poesia seria livre para transitar nos dois universos e a eles se mostrar e se significar. A poesia seria, então, tomada como objeto de interação do aluno com o seu saber, do aluno com a cultura existente, presente no caminho de compreensão da vida.

Assim, nas palavras de Charlot (2001), existe uma saída para a educação que, longe de separar os conhecimentos oferecidos pela vida e pela escola, os deve unir e aproveitar o que deles se pode servir para melhor compreender a relação entre ensinar e aprender:

entrar na dialética entre continuidade e ruptura, tirar proveito das especificidades, da heterogeneidade, das tensões, para ”aprender”, ao mesmo tempo, “a vida” e “na

escola”. Esta lógica pode ser chamada de lógica de intersignificação entre os mundos (termo que tomo emprestado a J.-Y. Rochex). Ela funciona quando aprender na escola permite compreender melhor a vida (e compreender melhor a si mesmo) e, simultaneamente, é uma maneira de viver, uma abertura a novos mundos onde também se encontram o sentido, o prazer e o outro, e onde se encontra a si mesmo. (p. 150-151)

Passemos, finalmente, ao terceiro aspecto inicialmente mencionado, o do encontro do conhecimento com a poesia enquanto um texto que sensibiliza e transforma.

Neste percurso, uma questão se tornou fundamental: não ensinamos poesia. Não foi com esse propósito que o trabalho se constituiu. Não buscamos a construção de um saber técnico-instrumental para saber escrever ou ler poesia. Não tínhamos como intenção verificar se o aluno havia aprendido a ler e a escrever poemas. Antes de tudo, tínhamos para nós que a poesia deveria estar nesse trabalho como um saber produzido pela cultura e que a todos pertencia, assim se tornando objeto de uma convivência que se partilha.

O aluno, ao me interrogar se eu era poeta, pelo fato de ter escrito uma “poesia”, teve como resposta uma pergunta: “Mas o que é ser poeta para você?” Ele, de imediato, respondeu: “- Quem escreve poesias?”. Também no meu ímpeto respondi: “- Então sou poeta”. Ele, concluindo nosso diálogo, não poupou seus pensamentos: “Nós também escrevemos poesias...”

Faz-se necessário interpretar esse dizer. Se quem escreve poesia é poeta, e se eles, alunos ali presentes naquele trabalho, também escreveram poesia, logo, na interpretação do aluno, também podem ser considerados poetas. Nessa convivência com a poesia nasce uma alegria, fruto de uma apreciação sem regras e ou avaliações. Uma apreciação que, através de um texto que sensibiliza, permitiu que os alunos se apropriassem de um trabalho que não tinha dono, mas muitos atores em construção de variados cenários e histórias.

O poeta nos possibilita dar mais atenção àquilo que parece não ter importância. O poeta também ajuda a perceber, naquilo que damos valor, algo novo, que não se viu antes, que não se espera ver ali, que surpreende e ressignifica.

Nas palavras de Leminski (s/d),

Eu não sei se todos os povos amam seus cientistas, mas todos os povos amam seus poetas. No Brasil, digamos, Vinicius de Moraes, Chico Buarque de Holanda,

Caetano Veloso, Milton Nascimento... Os poetas são amados por milhões. Por que é que os povos amam seus poetas? É porque os povos precisam disso, porque os poetas dizem uma coisa que as pessoas precisam que seja dita. O poeta não é um ser de luxo, ele não é uma excrescência ornamental da sociedade. Ele é uma necessidade orgânica de uma sociedade. A sociedade precisa daquela loucura para respirar. É através da loucura dos poetas, através da ruptura que eles representam, que a sociedade respira.

Neste trabalho, o melhor acontecimento é o diálogo que se deu entre o saber que se pode produzir dentro e fora da escola, instigado pelo encantamento com a leitura e escrita do texto poético, rico em significados sobre a vida e suas emoções. A poesia, neste trabalho, se mostrou como uma arte majestosa, de resistência à padronização das formas fixadas, dos costumes existentes, dos afetos, dos sentimentos. A poesia foi tomada pelos alunos como uma experiência humana.

Ficamos, então, com as palavras de Paixão (1991):

Apoiada em sua força simbólica, a linguagem dos poetas - os bons poetas, é claro - se realça por ser um dos raros discursos coerentes em nossa sociedade em que existe o tom de confissão e de sinceridade, ainda que afirmem o contrário os famosos versos de Fernando Pessoa: “O poeta é um fingidor/ finge tão completamente/ que chega a fingir que é dor/ a dor que deveras sente”. O dizer poético, ao meu ver, representa apesar de tudo um dos que ainda mantêm uma relação de necessidade com a vida. (p. 123)

Ainda olhando para o trabalho aqui apresentado, arriscaria apontar duas questões instigantes. A primeira refere-se à construção de um conhecimento coletivo pelos professores envolvidos nesse fazer. Se, juntamente com as professoras dos alunos, tivéssemos a oportunidade de realizar uma nova pesquisa, interessaria perguntar que conhecimentos podemos juntas construir a partir desse trabalho, ao olhar criteriosamente para cada vídeo que traz vida àquilo que foi já feito.

Outra questão também permanece. O que esses alunos pensam hoje sobre poesia? Que experiências de convivência com o texto poético continuaram a buscar na escola e fora dela, inspirados nesse fazer?

Por último, faço reverências à importância do processo como um percurso em que se aprende. A experiência, entendida como uma ação de ir e vir, fazer e refazer em constante análise, construção de situações que faça sentido e se transforme em aprendizagens conquistadas. Aprendizagens que são frutos das relações com a vida e também com a escola.

Abaixo, alguns poemas produzidos nessa parceria em constante movimento: textos que os alunos experimentaram nas oficinas e na escola e textos que eles produziram em seu meio de cultura. Alguns dos alunos, motivados pela criação do poema sobre a brincadeira do lençol, escreveram novos poemas em suas casas. Redigidos nos cadernos, esses poemas foram lidos e coletivizados para todos os colegas, quando se dava a apreciação.

Eu amo brincar
E você?
Venha brincar de poesia !
É muita alegria!

(Aluno A)

O lençol flutuante é muito legal
Venha brincar
Ele joga seus chinelos para o ar!

(Aluno B)

O lençol flutuante me faz flutuar
O lençol flutuante me faz amar!

(Aluno C)

O lençol flutuante me faz flutuar
Por baixo do lençol
Eu vou passar
Vamos brincar!

(Aluno D)

O lençol foi divertido como se fosse um amigo
Ele é branco ou colorido
Mas na brincadeira
Precisou dos meus amigo

(Aluno E)

Indo e voltando
A gente brincando
Com o lençol balançando
Balança lençol
Indo e voltando
E o chinelo voando

(Aluno F)

Vai vento,
Volta sol
Brincando com o lençol

(Aluno G)

Essa é a brincadeira do lençol
Uma brincadeira muito legal
O lençol joga os chinelos para o alto
É o lençol flutuante.

(Aluno H)

Coração é de laço
Laço de lençol
Fisguei seus chinelos
No laço do lençol.

(Aluno I)

Na escola, em que também se vive, se ela estiver aberta à interação com o mundo de cultura, o conhecimento ganha voo, asas, e o saber, construído através de múltiplas interações, se potencializa, pois cresce e se amplia na compreensão do aluno, se reveste de beleza e significados no encontro plural entre o indivíduo e o mundo.

Referências:

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. *Ensaio, avaliação, política pública*, Rio de Janeiro, v. 13, p. 383-400, jul.-set. 2005.

ALVES, José Helder Pinheiro. A abordagem do poema. Roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 62-74.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 20/07/1974.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Manoel de. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

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

CAMARGO, Luís. A criança e as artes plásticas. In: ZILBERMAN, Regina. *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 147-181.

CHARLOT, Bernard. A relação com o saber: conceitos e definições. In: _____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 77-86.

CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. São Paulo: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. A escola e o saber. Entrevista concedida a Priscila Ramalho. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006>. Acesso em: 15 mar. 2012.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura: escrita, história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Editora Ática, 1991.

DEWEY, John. *Vida e Educação*. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo: Editora Ática, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GEBARA, Ana Elvira; MICHELETTI, Guaraciaba; PERES, Luciana. Construção, desconstrução e reconstrução na busca de significados no/do poema. *In: CHIAPPINI, Lígia. Aprender e ensinar com textos*. v. 4. São Paulo: Cortez, 2000. p. 21-31.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. *In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Orgs.). Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007. p. 111-136.

HUIZINGA, Johan. O jogo e a poesia. *In: _____. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 133-150.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Trabalhando com projetos de investigação: quando a autonomia do aluno ganha destaque. s/d. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-3750--Int.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2012.

LEMINSKI, Paulo. Paulo Leminski - Excrescência ornamental. s/d. Disponível em: <www.youtube.com/playlist?list=PL8F009E9711AFDD03>. Acesso em: 16 maio 2012.

LIMA, Elvira Souza. [Texto sem título]. *Caderno de desenhos*. Cooperativa de Ensino de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Compor, 1997. p. 12.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Depois da poesia infantil, a juvenil? *In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (Orgs.). Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 263-278.

MAMMI, Lorenzo. Deus Cantor. *In: NOVAIS, Adauto (Org.). Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 43-58.

MICHELETTI, Guaraciaba; PERES, Letícia. Ritmo e cotidiano. *In: CHIAPPINI, Lígia. Aprender e ensinar com textos*. v. 4. São Paulo: Cortez, 2000. p. 51-63.

MOREIRA, Adelson; PEDROSA, José Geraldo; PONTELO, Ivan. O conceito de atividade e suas possibilidades na interpretação de práticas educativas. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 13-29, set.-dez. 2011.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. Textos visuais e as mediações escolares: desenvolver a sensibilidade da criança. *In: MACHADO, Maria Zélia Versiani; MARTINS, Aracy Alves; PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça (Orgs.). Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2009. p. 169-179.

PAES, José Paulo. *Poesia para crianças*. São Paulo: Giordano, 1996.

PAIXÃO, Fernando. Poesia para crianças. *In: CUNHA, Maria Antonieta. Literatura Infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1991. p. 118-133.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

PAULINO, Graça. Para que serve a Literatura infantil? *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 5, n. 25, p. 51-57, jan.-fev. 1999.

PEREIRA, Hérica R. Silva; SILVA, V. L.. *Modos de abordagem do poema em livros didáticos de sétima e oitava série*. 1996. Monografia de conclusão de Graduação. Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 1996.

PEREIRA, Maria Antonieta. Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias. In: PAIVA; Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007. p. 31-46.

PONDÉ, Glória Fialho. Poesia e folclore para a criança. In: _____. *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 117-146.

PRADO, Adélia. *Poesia reunida*. São Paulo, Siciliano, 1991.

PROJETO Pedagógico da Escola Municipal parceira do trabalho com a Laço.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Petry. Literatura Infantil: um olhar através da ilustração. *Presente!* revista de educação, Salvador, ano 13, n. 48, p. 34-38, mar. 2005. Disponível em: < http://www.ceap.org.br/ed_anteriores/48.htm>. Acesso em: 18 maio 2012.

RAMOS, Maria Luiza. *Fenomenologia da obra literária*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

ROSA, João Guimarães. *Ficção completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S.A., 1994.

SILVA, Adriane de Oliveira. O significado do desenho: os vários olhares do educador. *Caderno de Desenhos*. Cooperativa de Ensino de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Compór, 1997. p. 07.

SILVA, Fábio Coutinho. Manoel de Barros: invenções da infância na escola. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (Orgs.). *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 237-262.

SOUZA, Solange Jobim. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.

SOUZA JÚNIOR, Olavo Dias de. A disciplina rítmica no processo de formação dos alunos do curso de Educação Física. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, v. 1, n. 1, p. 47-63, 2002.

TEXTO de Referência da Laço – Associação de Apoio Social. Belo Horizonte, 2002.

TEZZA, Cristóvão. Mikhail Bakhtin e a autoridade poética. 2003. 4 p. Disponível em: <p.php.uol.com.br/tropico/HTML/textos/1900,1.shl>. Acesso em: 10 abr. 2012.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia de pesquisa-ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

ANEXO A

Projeto aprovado pelo Ministério da Cultura para captação de recursos através do incentivo fiscal concedido pela Lei Federal de Incentivo à Cultura*Oficina Letras e Laço.*

Resumo dos conteúdos que serão ministrados:

A arte nos faz ver (ou entrever) a realidade transcendente no cotidiano. Sem ela, recairíamos na desolação ou, para irmos direto no verso de Adélia Prado, “De vez em quando Deus me tira a poesia./ Olho pedra, vejo pedra mesmo”. Perceber no comum e no diário aquilo que é incomum e não diário é o papel da arte, da literatura.

A oficina dedicar-se-á a apresentar, apreciar e produzir textos literários que transportem os participantes para a realidade do cotidiano, promovendo um momento de encantamento.

Neste processo de leitura de variados textos literários, cada sujeito terá a oportunidade de conhecer a diversidade de experiências humanas e modos de apreensão das mesmas por diferentes autores, apropriando-se melhor, também, da própria condição. “Através da arte podemos conhecer melhor o existente, ao percebermos outras possibilidades de existir.” (Graça Paulino). Os participantes também serão convidados a fazer a própria leitura da realidade que os cerca, manifestando-a através de poemas, contos e crônicas produzidos por eles próprios.

Profissionais envolvidos, responsáveis pela Coordenação:

Adriane de Oliveira e Silva – Pedagoga (*currículum* em anexo)

Aline Maria Figueiredo Ko da Cunha – Psicóloga (*currículum* em anexo)

Objetivos gerais:

- Dialogar com uma variedade de textos literários, instigando nos participantes da oficina a capacidade de interpretá-los criativamente e se tornarem escritores.
- Criar através da literatura novos olhares que possam ser exibidos no mundo real, modificando as estruturas da sociedade humana.

Objetivos específicos:

- Apresentar diversas produções literárias aos participantes do projeto, que pouco têm acesso à arte e a produções culturais, ampliando o universo de possibilidades desse público.
- Desenvolver o gosto pela leitura e pela produção textual.
- Contribuir para que os integrantes da oficina saiam do universo da repetição para o da criação, tornando-se sujeitos produtores de conhecimento e de arte e aptos a fornecerem respostas que colaborem com o fazer cultural de sua comunidade.
- Produzir um livro com os textos e ilustrações, realizados pelos integrantes da oficina, o qual retrate o processo vivenciado pelos mesmos.
- Divulgar poemas e outros gêneros literários produzidos pelos alunos, para serem distribuídos aos visitantes do Parque das Mangabeiras como forma de incentivo a leitura.
- Apostar nas possibilidades e reconhecer as habilidades de cada sujeito, para que a partir delas insira-se no laço com o outro, garantindo seu lugar no social. Esta postura diante do outro é praticada tanto em relação aos sujeitos que se encontram em intenso sofrimento psíquico, quanto em relação às crianças.
- Manter e incrementar um sistema de trocas das produções onde cada sujeito seja reconhecido em suas potencialidades, assim como, reconheça as potencialidades do outro, inserindo-se no laço social.
- Evidenciar a interação sentida tanto pelo autor no momento em que cria, como pelo leitor no momento em que lê, na experiência artística literária. Através desta relação, estimular o gosto pelas letras.

Justificativa

“Crianças, bêbados, psicóticos e primitivos renovam as linguagens. Reinventam as maneiras de falar, pois criam fora dos livros”. (Manoel de Barros)

O público atendido pela Laço, é marcado por grande carência sócio-econômica e cultural. Somada a essa realidade, existe ainda a exclusão que alguns sofrem devido ao

estigma da loucura. Tal situação os deixa privados de vivências e oportunidades importantes para uma vida feliz, integrada e saudável. A arte e a cultura são criações humanas que constroem realidades a serem compartilhadas e habitadas pelos homens, dão identidade aos grupos sociais, criando sentimentos de pertencimento e segurança para que os membros desse grupo relacionem-se entre si, produzam e compartilhem tais produções. A importância da realização da “Oficina de Letras e Laço”, com crianças do Aglomerado da Serra, consiste em valorizar e resgatar a identidade desse grupo social, incentivar sua produção artístico-cultural, construindo sujeitos ativos e produtores de realidades acolhedoras para se viver. A oficina atuará tanto com crianças que estão construindo o seu lugar no mundo, quanto com adultos que já padecem de construções pouco interessantes nas formas de se relacionar com o outro social e precisam retificar sua posição diante do mundo.

A escolha, em especial, pelas letras sustenta-se na ideia de que a linguagem escrita possibilita mais uma forma de encontro com o outro, um outro que se apresenta no corpo das ideias, um encontro abstrato, que propicia uma viagem por mundos sem fim e um retornar enriquecido pelas experiências e emoções compartilhadas no universo da imaginação que só a linguagem propicia. Além dessa dimensão de interação social e de enriquecimento de experiências proporcionadas pela linguagem escrita, esse encontro abstrato requer do sujeito uma representação mental e isto potencializa a sua capacidade cognitiva, ajudando-o a superar possíveis dificuldades de aprendizagem. Tal aspecto é relevante para o público a ser beneficiado pelo projeto, a saber, crianças na faixa etária de 9 e 10 anos, alunos da Escola Municipal Senador Levindo Coelho, além de sujeitos em sofrimento psíquico que podem encontrar na literatura um recurso para lidar com o próprio sofrimento.

Os dados sobre o analfabetismo funcional confirmam que a Educação Básica é o pilar fundamental para promover a leitura, o acesso à informação, à cultura e à aprendizagem ao longo de toda a vida. Mas é preciso também reconhecer que os resultados da escolarização em termos de aprendizagem ainda são muito insuficientes e que um eixo norteador para a melhoria pedagógica na Educação Básica deve ser o aprimoramento do trabalho sobre a leitura e a escrita, além do ensino formal. É notória a necessidade de desenvolver hábitos e procedimentos de leitura para estudo, lazer e informação, assim como proporcionar o acesso e a manipulação das fontes: bibliotecas com bons acervos de livros, revistas e jornais, computador, internet etc. Finalmente, é preciso reconhecer que a promoção do analfabetismo não é tarefa só da escola.

A UNESCO considera analfabeto funcional a pessoa que não é capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e de usar essas

habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. A questão não é mais apenas saber se as pessoas conseguem ou não ler e escrever, mas também o que elas são capazes de fazer com essas habilidades. Isso quer dizer que emerge a preocupação com as capacidades e usos efetivos da leitura e escrita nas diferentes esferas da vida social.

Segundo o Censo 2000, o índice de analfabetismo funcional no Brasil chega perto dos 27%. Correlacionando os resultados das pesquisas com as declarações dos sujeitos entrevistados sobre suas práticas de leitura e escrita, podemos ter a dimensão do que os níveis de analfabetismo significam, em termos de participação em práticas culturais, acesso à informação e aos postos de trabalho mais qualificados.

Tal fato pode ser explicado tanto pelo pouco contato com a leitura, quanto pela falta de interesse pela mesma, ou por ambos – a falta de interesse levando ao afastamento da atividade. O pouco contato pode ser entendido como uma questão de oportunidade, mas a falta de interesse decorre da ausência de significados que deveriam ser mediados por agentes culturais. Os significados são construções edificadas na relação com o outro, extraídos no encontro de sujeitos. O analfabetismo funcional se mostra, portanto, como uma forma de privação cultural – o indivíduo vive dentro da cultura, mas não se beneficia dela.

O intuito do trabalho com a literatura é, portanto, abrir a possibilidade para cada sujeito se emocionar, ser tocado pelas palavras, pelos diferentes textos literários, entendendo que não há um único padrão a ser seguido, sentindo-se livre também para produzir escritos, respeitando o próprio estilo. O projeto Oficinas “Letras e Laço” visa, então, à liberdade de apreciar e de produzir textos literários.

Esse aprendizado com as letras estende-se para a vida do sujeito, tanto no que diz respeito à confiança em sua capacidade de produzir, à possibilidade de satisfazer-se com sua produção escrita e tocar o outro através dela, quanto ao que se refere ao respeito à diferença (apreendida na multiplicidade de produções literárias e na particularidade de cada sujeito percebida durante a interação entre os participantes), o que facilita o estabelecimento e a permanência de laços sociais.

Carga horária completa:

- 4 horas semanais de trabalho dividido em duas turmas beneficiadas pelo projeto (2 horas com cada turma), totalizando 148h/aula anuais.

Cliente/público alvo (características e idade):

Serão 40 alunos por turma, sendo 30 crianças na faixa etária de 9 a 10 anos, alunos da Escola Municipal Senador Levindo Coelho, e 10 adultos portadores de sofrimento psíquico, habitantes da comunidade Aglomerado da Serra.

Metodologia que será aplicada:

- Apresentar diversas produções literárias a crianças e adultos habitantes do Aglomerado da Serra, que pouco têm acesso à arte e a produções culturais, ampliando o universo de possibilidades desse público;
- Fazer visitas a bibliotecas públicas e exposições de arte;
- Assistir à apresentação de contadores de história e poetas;
- Assistir a dvd sobre a vida e obra de escritores consagrados;
- Possibilitar que esse público aprecie e possa ser tocado pelas produções artísticas, assim como se torne produtor de arte e cultura, especialmente de textos literários;
- Despertar variados sentimentos e emoções, bem como novos olhares acerca de si e do outro, através do recorte artístico do cotidiano e das vivências humanas realizado pela literatura.
- Realizar encontros poéticos, como recitais, onde os participantes poderão apresentar seus poemas preferidos, obras de determinados autores e suas produções realizadas;
- Através da arte e da cultura, trabalhar aspectos como a identidade e a autoestima, incentivar a apreciação e a produção de textos literários, de modo que emergjam sujeitos implicados com o fazer cultural de sua comunidade.

Material didático utilizado:

Papéis diversos, lápis de cor, canetinha hidrocor, tintas guache de diversas cores, lápis, borrachas, livros de diversas expressões literárias (como o conto, a fábula, a poesia), vídeos sobre a vida e obra de consagrados escritores e cd de música e poesia serão explorados pelos participantes da Oficina de “Letras e Laço”. Além desses recursos, a oficina lançará mão de visitas a bibliotecas públicas e exposições de arte e de apresentação de contadores de histórias e poetas.

ANEXO B

Relatório enviado ao Ministério sobre o trabalho realizado nos anos de 2010 e 2011.

OFICINA LETRAS E LAÇO.

Adriane de Oliveira e Silva
Dezembro de 2011

A arte nos faz ver (ou entrever) a realidade transcendente no cotidiano. Sem ela, recairíamos na desolação ou, para irmos direto ao verso de Adélia Prado, “De vez em quando Deus me tira a poesia./ Olho pedra e vejo pedra mesmo”. Perceber no comum e no diário aquilo que é incomum e não diário é o papel da arte, da literatura.

Muitas são as experiências que têm sido construídas no cotidiano das escolas brasileiras com enfoque na leitura e gosto pelo texto poético. José Helder Pinheiro Alves, ao iniciar seu artigo “A abordagem do poema: roteiro de um desencontro” (2001), nos provoca ao dizer: “enquanto não se compreender que a Poesia tem um valor, que não se trata apenas de um joguinho ingênuo com palavras, ela continuará a ser tratada como um gênero menor e, pior ainda, continuará a ser um dos gêneros literários menos apreciados no espaço escolar. Mas qual seria, afinal, o valor da poesia?”

Pretendemos que nesse trabalho os alunos construam uma relação de encantamento com a poesia e que ela possa ter um “valor em si”. “Através da arte podemos conhecer melhor o existente, ao percebermos outras possibilidades de existir.” (Graça Paulino). Os participantes também são convidados a fazer a própria leitura da realidade que os cerca, manifestando-a através de poemas produzidos por eles próprios.

1- OBJETIVOS E METAS

DESCRIÇÃO DOS OBJETIVOS E METAS REALIZADAS

Objetivos gerais:

- apreciar uma variedade de textos poéticos tendo como práticas educativas:
 - leitura de poemas de assuntos diversos... a poesia sobre a poesia, a vida, o brincar, os sonhos e desejos do ser, a natureza... a poesia sobre si mesmo, o que gosta, o que nos deixa feliz..... Assim, a prática cotidiana de observar a vida tendo a poesia no olhar;
 - conhecer poemas de determinados autores, dando ao poeta um lugar de destaque. Mostrar suas obras, suas poesias;
 - a busca do significado para as atividades realizadas. A busca da aproximação entre pesquisa e ensino, a arte e o fazer, a poesia e o criar.
- Dialogar com uma variedade de textos literários, instigando nos participantes da oficina a capacidade de interpretá-los criativamente e se tornarem escritores.
- Criar através da literatura novos olhares que possam ser exibidos no mundo real, modificando as estruturas da sociedade humana.

Objetivos específicos:

- Apresentar diversas produções literárias aos participantes do projeto, que pouco têm acesso à arte e a produções culturais, ampliando o universo de possibilidades desse público;
- Desenvolver o gosto pela leitura e pela produção textual;
- Contribuir para que os integrantes da oficina saiam do universo da repetição para o da criação, tornando-se sujeitos produtores de conhecimento e de arte e aptos a fornecerem respostas que colaborem com o fazer cultural de sua comunidade;
- Produzir um livro com os escritos e ilustrações realizados pelos integrantes da oficina que retrate o processo vivenciado pelos mesmos;
- Divulgar poemas e outros gêneros literários produzidos pelos alunos, que serão distribuídos aos visitantes do Parque das Mangabeiras como forma de incentivo à leitura;
- Apostar nas possibilidades e reconhecer as habilidades de cada sujeito, para que a partir delas insira-se no laço com o outro, garantindo seu lugar no social. Esta postura diante do outro é praticada tanto em relação aos sujeitos que se encontram em intenso sofrimento psíquico, quanto em relação às crianças;
- Manter e incrementar um sistema de trocas das produções onde cada sujeito seja

reconhecido em suas potencialidades, assim como reconheça as potencialidades do outro, inserindo-se no laço social.

- Apresentar aos alunos variadas possibilidades de contato com o texto poético, tornando-os produtores e leitores de poesias;
- Desenvolver o sentimento de curiosidade sobre o texto poético, no sentido de possibilitar que o texto seja objeto de interesse e apreciação;
- Contribuir para que os integrantes da oficina compreendam que a literatura poética funciona como a música ou a pintura; não tem uma finalidade prática e imediata. Tem a finalidade de desenvolver a sensibilidade, que ocorre na criança pelo próprio ato de ler o livro, apreciando-o, assim como olhar para uma tela, admirando-a.
- Produzir um caderno de poesias em que cada criança possa fazer uso dele de forma pessoal. Que esse caderno represente a possibilidade de construção da autonomia de idéias e sentimentos e retrate o processo vivenciado pelos mesmos;
- Realizar uma pesquisa sobre as brincadeiras realizadas pelos alunos e a partir dessa temática escrever poemas que retratem o brincar e a infância;
- Realizar uma pesquisa sobre as árvores do jardim da Laço e escrever poemas intitulados “poemas de jardineiro”.

Metas realizadas | Dos objetivos gerais:

Inicialmente as atividades foram definidas a partir de obras de diversos autores, como Marcelo Xavier, José Paulo Paes, Cecília Meireles, Manoel de Barros, Ricardo Azevedo, Arnaldo Antunes, Murilo Mendes, Gabriel Pensador e Adélia Prado.

Música e desenhos foram utilizados para que todos tivessem, após a apreciação do texto; uma forma de expressão condizente com todos os temas elaborados, como intervenções no espaço, realizações de “brinquedos de palavras”, produção de poemas coletivos, fotografias, jograis, ilustrações e finalmente, por duas vezes, jogos didáticos que confrontavam conceitos retirados da própria atividade com elementos tradicionais de nossa cultura. Algumas denominações e atribuições foram reinventadas, no intuito de sempre buscar diálogo com o que já era da experiência individual.

Depois de um ano de trabalho com os alunos, realizado em 2010, em que eles leram muitos poemas de variados autores, seria uma boa hora de experimentar escrever poesias sobre algum tema que se tornasse curioso e instigante aos mesmos. Assim como os autores dos livros que, em muitos casos, se atêm a um assunto que os mobiliza, (a exemplo, *Tem de*

tudo nessa rua, de Marcelo Xavier e *Casas*, de Roseana Murray), procuramos assuntos de interesse deles. Brincadeiras, infância, jardins e bichos de jardim se tornaram assuntos de interesse. No brincar de lençol, dois lençóis bordados e costurados por eles foram feitos.

Um poema sobre a emoção da brincadeira com o lençol foi escrito e pintado nos panos costurados. Muita brincadeira foi feita. O lençol feito por eles foi usado para exposição.

poemas sobre a vida e os sonhos de criança ilustraram grandes desenhos de autorretrato.

As ações realizadas promoveram uma interação das crianças com a poesia, estimulando o gosto pelo escrever poeticamente. As relações entre os alunos e entre as professoras tiveram uma melhora no sentido de se mostrarem mais leves, mais interativas e alegres. O contato num espaço e instituição ligada à saúde mental na comunidade do aglomerado da Serra propicia uma nova abordagem do problema para um público que, embora tão jovem, convive com situações sociais e familiares nas quais o sofrimento mental não lhes é estranho.

Metas realizadas | Dos objetivos específicos:

Nas atividades realizadas ficou evidente a proposta de transportar a poesia para uma linguagem mais próxima das crianças, tornando-a objeto de fomento cotidiano e aproximando o leitor do processo de criação literária através de elementos concretos. Cada etapa com as crianças contemplava a fruição de breves trechos literários e uma ação que trazia o texto para vivência de cada um.

Num encontro inicial as crianças foram estimuladas a reconhecer o próprio corpo, desenhando suas silhuetas (com a juda dos colegas), associando aos desenhos desejos e vontades pessoais. Este contato partilhado com as singularidades de outros colegas levou-os à etapa seguinte: registro de desenhos das suas vizinhanças – caminho entre casa e escola. O próximo passo foi montar o mosaico da geografia em comum das crianças, compondo um texto coletivo. Essas trocas permitiram trabalhar a poesia a partir de objetos existentes em qualquer lugar. A poesia então torna-se matéria do dia a dia e não somente objeto de manuseio através de livros e encadernações.

Uma série de intervenções se seguiu com o propósito de dar forma poética a objetos diversos, como os que foram recolhidos no chão do Parque das Mangabeiras. O intuito era enfatizar o significado de coisas de suposto valor menor. Os signos poéticos eram transformados em fantasias, adereços e até maquiagem. O espaço utilizado para realização das atividades, muitas vezes variado e adaptado, serviu para que as crianças fizessem suas

próprias intervenções de acordo com a proposta dos textos apresentados. Para que a poesia se tornasse um texto de interesse para os alunos, era necessário que diversas atividades fossem realizadas. Textos de Adélia Prado, José Paulo Paes, Carlos Drummond de Andrade etc foram lidos e discutidos. poemas escritos por mim, pela professora e pelos alunos também eram coletivizados e colados nos caderno de poesia. Buscava-se dar valor a todo texto poético que era escrito pelos alunos ou por poetas. Cds com os poetas recitando (Drummond e Adélia Prado) foram apresentados aos alunos.

Os versos de Adélia Prado - “De vez em quando Deus me tira a poesia./ Olho pedra e vejo pedra mesmo” foram muito discutidos e usados pelos alunos em variadas situações de diálogo sobre o nosso trabalho. Passaram a trazer pedras para a nossa oficina. Passamos a colecionar pedras que eram observadas por eles com admiração e curiosidade; de acordo com eles, com poesia. Assim, diversas atividades foram sendo realizadas com a intenção de que compreendessem que a poesia tem a finalidade de desenvolver a sensibilidade, a admiração, o olhar....

Um caderno pequeno, de capa dura, foi entregue aos alunos. Nele eram registradas todas as poesias apresentadas nas oficinas. Desenhos e pinturas ilustravam os textos poéticos. Cada um, da sua forma, ia dando um tom de alegria para o caderno. Queriam levar o caderno para suas casas e lá dividir os poemas com a família e amigos. A professora não permitia, não queria correr o risco de que os cadernos pudessem sumir ou estragar. Mostraram-se capazes de cuidar do caderno.. O caderno foi para casa e muitas produções individuais, em suas casas aconteceram. O caderno representou a possibilidade de construção da autonomia de ideias e sentimentos e retratou o processo vivenciado pelos mesmos

poemas que revelaram os desejos, sonhos, alegrias foram escritos. Um poema coletivo sobre a vida-identidade do grupo de alunos foi escrito. Grandes desenhos de autorretrato foram feitos e expostos: cada criança representando o olhar sobre ela mesma, sua vida, seus sonhos.

poemas de jardineiro foi um tema que gerou pesquisas e curiosidades sobre os bichos dos jardins e sobre as árvores existentes no jardim da Laço. Os alunos fizeram um livro de poemas sobre os bichos dos jardins, observados por eles. Produção e observação do vídeo informativo sobre as árvores da Laço, desenhos de observação das árvores ali existentes, pesquisas sobre as árvores e poemas sobre todo o acontecido foram feitos. 30 placas de identificação foram feitas e colocadas nas árvores identificadas. As placas continham os desenhos das árvores, o poema feito pelo aluno e a identificação científica. Os alunos davam nomes às árvores, ensinavam aos adultos a observá-las e apreciar a natureza.

Resultados coletivos:

Os alunos se mostraram muito participativos e envolvidos com o trabalho. Conquistaram melhores relações entre eles, o que foi possibilitado pela construção de um trabalho de equipe.

Uma das turmas que seria dividida em função das dificuldades pessoais dos alunos permaneceu a mesma, em função do crescimento individual de todos e da melhora enquanto grupo.

O trabalho realizado nas oficinas também permitiu às professoras criar novas perspectivas e novos pontos de observação. Refletiram sobre as práticas da linguagem e do ensino da língua portuguesa praticados em sala de aula.

Resultados individuais:

- Muitos foram os alunos que se mostraram mais interessados em ler e escrever de uma forma geral;
- Muitas crianças passaram a respeitar mais os seus colegas, tornando-se mais amáveis entre elas;
- Os alunos individualmente se mostravam mais felizes e muito desejosos em participar das atividades da oficina
- De acordo com as professoras, os alunos tiveram conquistas visíveis na construção da base alfabética e da escrita;
- As professoras se mostraram interessadas em repensar suas práticas de ensino da língua portuguesa, fazendo mais uso da poesia.

2/ ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

DESCRIÇÃO DAS ETAPAS REALIZADAS

Etapas propostas:

- Apresentar diversas produções literárias a crianças e adultos habitantes do Aglomerado da Serra, que pouco têm acesso à arte e a produções culturais, ampliando o universo de possibilidades desse público;
- Fazer visitas a bibliotecas públicas e exposições de arte;
- Assistir à apresentação de contadores de história e poetas;
- Assistir a dvd sobre a vida e obra de escritores consagrados;
- Possibilitar que esse público aprecie e possa ser tocado pelas produções artísticas, assim como se torne produtor de arte e cultura, especialmente de textos literários;

- Despertar variados sentimentos e emoções, bem como novos olhares acerca de si e do outro, através do recorte artístico do cotidiano e das vivências humanas realizado pela literatura;
- Realizar encontros poéticos, como recitais, onde os participantes poderão apresentar seus poemas preferidos, obras de determinados autores e suas produções realizadas;
- Através da arte e da cultura, trabalhar aspectos como a identidade e a autoestima, incentivar a apreciação e a produção de textos literários, de modo que emergjam sujeitos implicados com o fazer cultural de sua comunidade.

Etapas realizadas:

- Leitura dos poemas de Manoel de Barros à margem do riacho dentro do Parque das Mangabeiras;
- Coleta de objetos no Parque das Mangabeiras, seguida da leitura de poema e produção de desenhos;
- Narrativa de Ricardo Azevedo com o contador de histórias: encenação e produção de sentido através de objetos; parte da história foi trabalhada pela professora em sala de aula;
- Trabalho de rimas: texto coletivo disposto em versos aleatórios para elaboração de diversas possibilidades poéticas;
- Experiência com visitantes franceses à oficina: brincadeiras de palavras, música, jogos e culinária, com intuito de interação entre culturas.
- Leitura de poemas de José Paulo Paes, Carlos Drummond, Marcelo Xavier, Adélia Prado, dos alunos e dos professores.
- Leitura de poemas que sobre brincadeiras. Realização de diversas brincadeiras com um lençol, produção de um lençol artisticamente costurado, bordado e escrito com poemas feitos por eles.
- Sarau de músicas: músicas folclóricas e que fazem parte da infância dos alunos e de seus pais, assim como Palavra Cantada e Pandalê;
- Experiência com visitantes canadense à oficina: brincadeiras de palavras, música, jogos e culinária, com intuito de interação entre culturas.
- Caderno individual de poesias com uma grande variedade de poemas e ilustrações.
- Recitais de poesias para visitantes.

3| CRONOGRAMA FÍSICO

Cronograma previsto

Carga horária: 4 horas semanais de trabalho dividido em duas turmas beneficiadas pelo projeto (2 horas com cada turma), totalizando 148h/aula anuais.

Cliente/público-alvo (características e idade): 40 alunos por turma, sendo 30 crianças na faixa etária de 9 a 10 anos, alunos da Escola Municipal Senador Levindo Coelho, e 10 adultos portadores de sofrimento psíquico, habitantes da comunidade Aglomerado da Serra.

Cronograma executado

Carga horária: 6 horas semanais de trabalho dividido em três turmas, totalizando 288h/aula anuais.

Cliente/público-alvo (características e idade): cerca de 80 crianças na faixa etária de 7 a 11 anos, alunos da Escola Municipal Senador Levindo Coelho.

4| CUSTOS DO PROJETO

Avaliação dos custos finais do projeto e justificação das possíveis alterações relativas às despesas previstas:

Custos da Oficina Letras e Laços - R\$16.129,72.

O serviço destinado ao transporte para visitas a exposições, feiras, espaços culturais, teatros, bibliotecas etc. será realizado em 2011.

O serviço destinado aos Contadores de histórias foi realizado até o presente momento sem nenhum custo para a instituição, em função de parcerias de voluntariado.

Detalhamento dos recursos por fonte:

Lei Federal de Incentivo à Cultura - R\$27.500,00.

5| CAPTAÇÃO DE RECURSOS

Houve certa dificuldade na captação de recursos para o projeto, já que não foi possível captar todo o recurso de uma única vez. Os trabalhos da Laço foram apresentados para alguns empresários por intermédio de captadores que agenciaram os patrocínios.

6| FOTOS E CLIPPING



FIGURA 1: Sarau poético dos alunos da sala 02 em 2010
Fonte: Patrícia Chavda, 2010



FIGURA 2: Sarau poético dos alunos da sala 06, em 2010
Fonte: Patrícia Chavda, 2010