

PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA: A POESIA E OUTRAS LINGUAGENS

SCHOOL READING PRACTICES: POETRY AND OTHER LANGUAGES

Cleber da Silva Luz 1

Resumo: Este texto avança a apresentação de uma proposta de trabalho com a prática de leitura na Educação Básica, relatando uma experiência com a leitura de poemas e registros artísticos em outras linguagens, em uma turma de 1º ano do Ensino Médio da rede pública de ensino, em uma cidade do noroeste do Paraná, com foco no tema da produção de poetas e artistas de minorias, mulheres, negros e indígenas. A partir da apresentação da fundamentação teórica e metodológica que embasou a proposta e os procedimentos da prática, da análise quali-interpretativista da atuação dos/das estudantes no desenvolvimento das atividades propostas ao longo da unidade, observamos: a) a discussão acerca da exclusão de autoras/es mulheres, negros, indígenas propiciou o desenvolvimento de posicionamento crítico dos/das estudantes em relação à problemática; b) ser possível o trabalho com as relações interartísticas nas aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Práticas de Leitura. Poesia. Outras Linguagens.

Abstract: This text advances the presentation of a work proposal with the practice of reading in Basic Education, reporting an experience with the reading of poems and artistic records in other languages, in a class of 1st year of High School in the public school system, in a city in the northwest of Paraná, focusing on the theme of the production of minority, female, black and indigenous poets and artists. From the presentation of the theoretical and methodological basis that supported the proposal and the practice procedures, from the qualitative and interpretative analysis of the students' performance in the development of the activities proposed throughout the unit, we observe: women, black, indigenous authors propitiated the development of critical positioning of the students in relation to the problem; b) it is possible to work with interartistic relations in Portuguese language classes.

Keywords: Reading Practices. Poetry. Other Languages.

Considerações iniciais

Em tempos de assombros, o belo do/no mundo falta. Esse, manifestado em diferentes acepções, é matéria para a poesia. A poesia, na condição daquilo que toca *um alguém*, em *algum lugar*, dá pulsão aos sentimentos que desvelam um *outro alguém* de algum *outro lugar*. Alteridade. Empatia. O olhar para o outro *do seu lugar* (para lembrar o conceito de empatia segundo a teoria do Círculo de Bakhtin). E é este papel da poesia: afetar; aprender (ou dar vasão) e se deixar afetar. Ver as pessoas e as coisas no mundo, ligados à poesia, são os motivos pelos quais justifica-se esse plano de atividades.

Se por um lado, “[...] o poema comunica ao leitor o que *existiu* no poeta”, segundo as palavras de Moisés (1989), por outro, podemos refletir: por que a experiência da poesia de autoria feminina não tem mesmo espaço que a poesia produzida por homens? Cientes da influência do cânone literário nesse silenciamento das vozes femininas, assim como de outras minorias, não só na poesia, mas na literatura e nas artes de maneira geral, e da ausência de estudos sobre poesia, por basearem-se em mitos como o de que “[...] é muito difícil” (MARTINS, 2006, p. 92) delineou-se, para esta unidade, os seguintes objetivos:

- Conhecer a multiplicidade vozes que compõem o quadro da produção poética na contemporaneidade;
- Refletir sobre o lugar da literatura de autoria feminina e de outras minorias;
- Compreender as concepções de poesia (e poema) e formas poemáticas;
- Refletir sobre o lugar da poesia, hoje;
- Reconhecer e analisar aspectos estilísticos no poema;
- Conhecer a biografia de Adélia Prado, Hilda Hilst, Dora Ferreira da Silva, Sophia de Mello Breyner Andersen, Eliane Potiguara, Alice Ruiz, Helena Kolody, Conceição Evaristo, José Craveirinha e Alda Lara;
- Analisar poemas;
- Compreender processos intertextuais;
- Compreender processos intersemióticos;
- Produzir um Texto narrativo sobre a Animação *Orfeu e Eurídice* (2011);
- Produzir uma intervenção poética;
- Realizar uma Avaliação que contemplará questões objetivas e dissertativas acerca dos conteúdos estudados.

Pressupostos à prática de leitura do texto literário no Ensino Médio

A literatura é, sem espaço para dúvidas, dotada de significação. Com efeito, é uma forma de expressão que pode manifestar emoções, visões de mundo e posicionamentos ideológicos de determinados indivíduos e grupos. Assim, ela é uma forma de conhecimento, inclusive como forma de incorporamento difusa do inconsciente, pois o texto literário tem o poder de agir sobre o sujeito que o lê, nas dimensões do consciente e, sobretudo, no inconsciente. A partir do texto, o leitor lê a história de um sujeito, de sujeitos e pode, ainda, ler a si mesmo, e se isto não for possível, ao menos o inquietará.

Há, socialmente, uma visão do texto literário apenas como um produto, talvez de ensino nas escolas, e de propagação de elementos ficcionais. Erroneamente, desconectam do texto suas funções acima citadas, de contato com culturas, de acesso a outros espaços, “nunca antes navegados”. Acerca desse ideário, Antonio Candido (1989) chama-nos para refletir acerca da literatura enquanto um direito de todo ser humano, pois, segundo o autor, pensar aquilo que é indispensável para nós, é também pensar no que é indispensável para o outro. Desse modo, o direito à literatura e à arte, segundo o autor, deveria aparecer, ou ao menos ser concebido, enquanto um direito básico do ser humano, pois privar pessoas de determinadas classes do contato com a literatura, seria privá-los do acesso aos outros mundos que esta pode oferecer.

A esta concepção de direito humano e de coisas que são consideradas como indispensáveis para o ser humano, Candido (1989) define os bens que são compressíveis e incompressíveis. Para ele, a sociedade divide-os, basicamente como: a) compressíveis: roupas a mais

que o necessário, artigos de beleza, entre outros; b) incompressíveis: água, comida, moradia. Entendemos que é extremamente condizente a ideia da sociedade a partir da qual é direito de todo sujeito que vive em sociedade ter condições básicas de alimentação, moradia, entre outros; contudo, isso leva-nos a pensar acerca de outras “dimensões” que compõem o homem, tal como a dimensão espiritual.

Antonio Candido (1989) afirma que estes aspectos estão relacionados às ideias de cada época, de cada cultura, pois cada sociedade fixa, em seu meio, critérios de incompressibilidade, ou seja, estabelece coisas ou bens que não podem e não devem ser negados a ninguém. Estes critérios relacionam-se diretamente à ideia de divisão de classes, pois, inclusive na educação, tem-se uma forte proliferadora desses ideais a partir do momento que esta marca, efetivamente, que os bens, que são dispensáveis para algumas camadas, não são para outras.

É importante pensarmos que, conforme tratou Antonio Candido (1989), a satisfação individual também constitui um direito, ou seja, todo ser que é humano tem direitos como à crença, à opinião, ao lazer, e, se assim pensarmos, por que não à arte e à literatura? A partir dessa indagação, podemos pensar na literatura enquanto uma força que humaniza, pois, a partir dela, é possível pensar em equilíbrio social que, segundo Candido (1989), é impossível sem ela.

A literatura, ao estabelecer contato com homem social, possibilita que ele estabeleça contato com sua humanidade. Com efeito, por meio dela ele se vê, desvê, se indaga, responde às perguntas, formula novas, desvela e esconde os sentidos da vida e as inquietações da alma. A partir das reflexões sobre a humanização propiciada pela Literatura, Antonio Candido (1989) distingue o valor da literatura social. Para ele, não ela, mas *está nela* grande parte desse processo de humanização. Para ele, a literatura tem sido um grande instrumento de instrução e educação, ao entrar nas escolas seja como equipamento intelectual ou afetivo.

As produções literárias, de todos os tipos e níveis, satisfazem algumas das necessidades que são básicas aos homens, sobretudo pelo fato de que ela, ao ser incorporada pelos sujeitos que estabelecem pontos de contato com ela, enriquece, sem sombra de dúvidas, sua visão e percepção do mundo (CANDIDO, 1989). Essas reflexões acerca da importância do acesso à literatura, também cabe em discussões de outro cunho, como o de ter o direito de pertencer aos espaços de publicação, recepção e circulação da literatura, pois os mesmos motivos que impossibilitam determinados grupos de lerem são os que não permitem que sujeitos considerados à margem da sociedade produzam e publiquem literatura, fazendo com que não sejam lidos.

Acerca desse apagamento de diversos autores das esferas da literatura, podemos conceber os Estudos Culturais como uma corrente teórica de enorme importância, uma vez que, de acordo com Neto (2012), o Multiculturalismo, termo utilizado, atualmente, ao se tratar do que é discutido pelos Estudos Culturais, é, geralmente, utilizado para descrever a diversidade demográfica e cultural das sociedades humanas, mais especificamente quando se quer estudar a coexistência da diversidade sociocultural e a construção de identidades de um mesmo país ou, pelo menos, em uma determinada região.

Esse olhar para o ser e para o mundo opera como contraposição às ideologias monoculturais, que se perpetuaram por muito tempo nas sociedades (NETO, 2012). Cevasco (2009) corrobora com essas discussões ao afirmar que os Estudos Culturais se caracterizam como uma corrente crítica que surge para mudar não só o que se estuda, ou seja, tem o objetivo de mudar tanto a abordagem teórica como a intervenção que se pretende levar a efeito do objetivo com o trabalho de interpretação das diferentes realidades abordadas por meio das mais diversas manifestações culturais.

Nesse sentido, a partir desses estudos, o que se busca debater é a manutenção ou congelamento das diferenças, que se perpetuavam até então, ou seja, uma divisão estática, compartimentalizada das construções culturais como o discurso ideológico de globalização. Assim, o multiculturalismo parece se constituir como etapa de um grande processo de instituição de políticas multiculturalistas cujo objetivo é a gestão da diferença (NETO, 2012). São geradas, a partir dos estudos multiculturais, discussões de conceitos como os de identidade, diferença, igualdade, justiça, relativismo, universalismo, racionalismo, subjetividade, cidadania, ética e

direito, uma vez que esses fazem parte dos fundamentos que legitimam esse movimento/ essa crítica/ essa vertente de estudos e de olhar para o mundo que tende a recuperar e valorizar os textos de minorias (NETO, 2012).

Santos e Wielewicki (2009) afirmam que, acerca das literaturas de minorias, deve-se compreender que se trata da produção literária correspondente aos miscigenados, excluídos, marginalizados e confundidos. As autoras refletem, ainda, que há um silenciamento enorme dessas vozes na literatura que apresenta a história do Brasil para o mundo, seja nas escolas, na academia, ou nos documentos que norteiam os processos de ensino.

Ancorados nessas assertivas, propomos trabalhar na unidade elaborada com um trabalho objetivando a recuperação de vozes de autoras brasileiras, como, por exemplo, Adélia Prado, Hilda Hilst, Dora Ferreira da Silva, Helena Kolody e Alice Ruiz; de autoras negras, como Conceição Evaristo; de autoras indígenas, como Eliane Potiguara; e de autoras africanas de língua portuguesa, como Alda Lara. Ao adentrarmos uma sala de aula com essas autoras, para além de atender ao conteúdo proposto, possibilitaremos que se efetive a ação “[...] de ler a literatura [de modo] confessadamente empenhado, voltado para a desconstrução do caráter discriminatório das ideologias de gênero, construídas ao longo do tempo pela cultura (ZOLIN, 2009, p. 217), que culminaram no apagamento das literaturas de minorias de maneira geral, mas sobretudo a da literatura produzida por mulheres e negros.

Zolin (2010) explica que o processo de reinserção das mulheres excluídas da crítica e história literária tem sido realizado por estudiosos e estudiosas do Brasil, nos últimos anos, tencionando a recuperação dessas vozes. Esse trabalho demanda um esforço de resistência frente à consolidação do cânone literário, seja nas salas de aula das escolas, seja em espaços da academia tomados por prerrogativas que acreditavam, por exemplo, que as mulheres possuem menor desempenho com a escrita do que os homens, de modo que essas não se tornaram, ainda, um objeto presente em todas as práticas de leitura, emergindo, primeiramente, na academia, devido a grupos de pesquisa que tem objetivos específicos de revisitação da literatura de autoria feminina.

Assim, no que diz respeito ao trabalho com a leitura nas salas de aulas, as Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE para a disciplina de Língua Portuguesa orientam que as práticas realizadas se pautem na Teoria da Estética da Recepção. De acordo com Zappone (2009), esta é importante, pois, a partir dela, é enfatizado o ensino de literatura de modo a comparar o velho e o novo, o próximo e o distante, no tempo e no espaço. Em outras palavras, o processo de leitura, a partir dessa vertente teórico-metodológica, pressupõe um movimento de interação direcionado (ZAPPONE, 2009). Segundo Figurelli (1988), por volta da década de 1960, essa proposta teórica surgiu a partir dos estudos do teórico Hans Robert Jauss, na Alemanha.

Suas discussões para sustentar essa teoria pautavam-se no questionamento dos princípios teóricos e metodológicos que fundavam os estudos da história literária e a função do leitor, desconsiderada até então, quanto à recepção do texto do texto na sala de aula. Assim, Jauss propôs que é possível medir o caráter artístico do texto literário tendo como referência o modo como ela foi recebida pelos leitores em diferentes épocas em que foi lida. Nesse sentido, lançou um olhar para o processo histórico de recepção e produção estética do texto literário na sala de aula, para, a partir disso, discutir o importante papel do leitor, a quem, segundo o autor, caberia, nos olhos da Estética da Recepção, com seu conhecimento prévio, reagir de formas singulares diante da leitura do texto, de modo que, ao ler, realizaria o processo de atualização do texto (FIGURELLI, 1988).

A partir das proposições de Jauss e outros autores, como, por exemplo, Wolfgang Iser, que defenderam uma consolidação dessa teoria cujo foco deixa de ser apenas à obra e estende-se ao papel do leitor, no Brasil, a partir dos anos 1990, surgem alguns estudos que propõem leituras dessa vertente teórica. Assim, destacamos, aqui, os trabalhos das professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar, que sistematizaram essa teoria propondo uma metodologia de aplicação, a qual denominaram método recepcional. No que concerne a esta metodologia, Bordini e Aguiar (1993, p. 18) afirmam que ainda era desconhecida às escolas, na época, pois

o método recepcional não se submete à tradição dominante, uma vez que sua base teórica defende o relativismo histórico e cultural, já que está, fundamentalmente, convicta da mutabilidade dos objetos, bem como da obra literária, dentro do processo histórico.

Assim, as autoras propõem que, ao trabalharem nesta perspectiva, seja necessário considerar os Horizontes de Expectativas - HE do leitor, pois, no ato de produção ou recepção do texto, há a fusão dos HE, uma vez que as expectativas do autor se traduzem por meio do texto e as do leitor, a essas são transferidas. Quanto aos HE, podemos entendê-los como a atitude de interação que possibilita a fusão que ocorre no momento de contato entre leitor e texto. Jauss propõe que nesse contato estão incluídas todas as convenções estético-ideológicas que possibilitam a produção e a recepção de um texto. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se, pois cada leitor e autor possuem valores, cultural e historicamente, constituídos que participam do processo de atribuição de sentidos ao texto.

A partir disso, pode-se tomar a relação entre o HE do leitor e a obra em si, como parâmetro para a avaliação estética da literatura (BORDINI; AGUIAR, 1993). A estes HE, Bordini e Aguiar definem como de ordem: a) social: pois cada indivíduo ocupa uma posição hierárquica na e da sociedade; b) intelectual: porque ele detém uma visão do mundo que é compatível, na maior parte dos tempos, com seu aspecto social, mas que só é atingido após completar seu ciclo de educação formal; c) ideológica: correspondente aos valores circulantes no meio de que se imbuí e dos quais não consegue fugir; d) linguística: pois emprega um certo padrão expressivo, mais ou menos coincidente com a norma gramatical privilegiada, o que decorre tanto de sua educação, como do espaço social em que transita; e) literário: proveniente de leitura que faz, de suas preferências e da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação incluindo-se a própria escola (BORDINI; AGUIAR, 1993).

Os objetivos do método recepcional, segundo Bordini e Aguiar (1993), consistem em efetuar e possibilitar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e leituras de outrem; questionar leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural; transformar os próprios HE, bem como o do professor, da escola e da comunidade familiar social. Para atender a esses objetivos, faz-se necessário seguir algumas etapas.

A primeira etapa diz respeito à determinação do HE do leitor, momento em que se analisa os conhecimentos prévios, para pensar as estratégias de ruptura desses horizontes; a segunda, trata do atendimento aos HE, em que são proporcionados aos estudantes contato com textos que satisfazem suas necessidades; a terceira, diz respeito a ruptura do HE, atuando com a desconstrução de certezas estabelecidas; a quarta, se refere ao questionamento, momento em que será realizada a comparação entre as duas etapas anteriores; e a quinta, que trata da ampliação, sendo este o momento em que são realizadas atividades em que o estudante tome consciência do que foi ampliado nesse processo de ensino.

Para tanto, a metodologia pressupõe critérios de avaliação que, segundo Bordini e Aguiar (1993), devem considerar os princípios que norteiam o método recepcional, abrangendo e levando em conta, a dinâmica do processo e cada leitura do aluno. “No desenvolver dos trabalhos, esse deve evidenciar a capacidade de comparar e contrastar as atividades realizadas, questionando sua própria atuação e a de seu grupo” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86).

Desse modo, a resposta final poderá acontecer por meio de uma leitura que demande mais empenho do estudante seja em termos estéticos, seja em termos ideológicos. Para efetivar esse trabalho de maneira plural, é de extrema importância que o professor trabalhe, em concomitância às etapas do método recepcional, com textos de diversos registros semióticos, como a música, a pintura e outras artes. Martins (2006) reflete sobre essa prática, à qual se refere como intersemiose, por envolver a relação com diferentes linguagens, afirmando ser necessário “Considerar o diálogo entre literatura e outras artes (pintura, música, fotografia, etc.), reconhecendo a diversidade de linguagens e códigos” (MARTINS, 2006, p. 88). Assim, os estudantes terão condições de realizar leituras plurais dos fenômenos diversos que se relacionam na dimensão social e cultural de toda produção artística.

Procedimentos e condução metodológica

Para a realização do plano de unidade proposto, foram traçados procedimentos metodológicos balizados pelas proposições do *método recepcional*, organizado pelas professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar, a partir da Teoria da Estética da Recepção, cunhada por Hans Robert Jauss. Assim, definiu-se estratégias de ação que estão dispostas no que segue.

Primeiramente, foi aplicada uma atividade diagnóstica a fim de delimitar o horizonte de expectativas dos estudantes. Para tanto, foi entregue um folha com o seguinte comando: “Para mim, poesia é [...]”; com intuito de que eles completassem com sua opinião. Com essa atividade, teve-se o objetivo de compreender quais as percepções dos estudantes sobre o que é a poesia. Anexa à tal atividade, foram propostas algumas atividades objetivas, tendo como objetivo observar se os/as estudantes conheciam algum/a poeta ou algum poema de autoria de autores de minorias, considerando-se, sobretudo as poetisas em foco para essa unidade.

A partir da análise prévia desses materiais, estabeleceu-se os parâmetros para condução metodológica das aulas. Primeiramente, apresentou-se dois poemas, “Explicação de poesia sem ninguém pedir”, que contempla a obra *Poesia reunida* (1991), de Adélia Prado, e o poema “Procura da poesia”, que contempla a obra *A rosa do povo* (2012), de Carlos Drummond de Andrade. Atendendo ao horizonte de expectativas dos estudantes. Após a leitura dos poemas, foi proposta uma discussão sobre os aspectos temáticos, levando os estudantes à compreensão da natureza metapoiética de ambos os textos. Na sequência, consideraremos nas explicações o conceito de metapoesia.

Após essas discussões, os estudantes foram indagados se já conheciam algum dos autores, de modo a iniciar a discussão sobre autoria, levando em consideração o fato de que Carlos Drummond de Andrade é um dos poetas mais conhecidos e traduzidos em todo o mundo. E já Adélia Prado, não tanto. Nesse momento, indicamos, mesmo que não de maneira explícita, reflexões sobre as diferenças, no que diz respeito à circulação da poesia autoria feminina. Na sequência, os/as estudantes realizaram atividades do livro didático (SETTE [et al.], 2016), das páginas 185 a 187, para as quais será apresentado o poema “Poema de sete faces”, que compõe a *Antologia Poética* (2011), de Carlos Drummond de Andrade.

Dando continuidade, os/as estudantes passaram para a leitura do texto “Vozes e diálogos da poesia feminina brasileira”, na página 188 do livro didático. Após a leitura, foram apresentadas aos estudantes algumas discussões sobre a literatura de autoria feminina, com base nas discussões de Zolin (2009; 2010); de literaturas de outras minorias, pautando-se em Santos e Wielewiczki (2009); e das questões que interligam essas produções poéticas, seu apagamento, e o cânone literário, ancorando-se em Bonicci (2011).

Após o estudo das questões que envolvem a produção poética e sua circulação nas escolas e na academia, influenciadas pelo silenciamento, atualmente, em desconstrução, causado pelo poder do cânone literário, apresentou-se aos/as estudantes os aspectos em torno do gênero poema. Foram exploradas as concepções de poesia e poema, com base em Paz (2012); nos aspectos constitutivos do gênero lírico de acordo com Moisés (1989) e nas diferentes formas poemáticas sugeridas e sistematizadas por Cara (1989).

Atreladas às discussões sobre a natureza da poesia, foram apresentadas aos/as estudantes algumas das principais figuras de linguagem que, por sua vez, serviram de apoio para a análise dos poemas considerando-se os efeitos de sentido que convidam ao texto quando de sua presença. Para a seleção das principais figuras, partiu-se do que foi sistematizado por Cherubim, em seu *Dicionário de figuras de linguagem* (1989), que se deu de acordo com a análise prévia dos poemas trabalhados, almejando melhor amparo ao momento de análise quando do trabalho dos estudantes.

Em seguida, os/as estudantes retomaram as atividades do livro didático, na página 187, onde conheceram e realizaram atividades (p. 188), sobre o poema “Drumundana”, de Alice Ruiz. Para a realização dessa atividade, também foi disponibilizado o poema “José”, que contempla a *Antologia poética* (2011), de Carlos Drummond de Andrade. Nessas atividades que se desenvolveram até aqui é importante sinalizar o movimento de releitura dos poemas do poeta Drummond e do recurso de intertextualidade, mesmo que superficialmente, deixando o

conceito de intertextualidade para um momento específico, adiante.

Na sequência, foi disponibilizado aos/às estudantes material com o poema “VIII”, que contempla a obra *Júbilo, Memória, Noviciado da paixão* (2017), de Hilda Hilst, e, em seguida, ouviram a canção homônima, na voz de Olívia Byington, que integra o álbum “Ode Descontínua e Remota para Flauta e Oboé - De Ariana para Dionísio” (2005), de Zeca Baleiro, no qual musicaliza os poemas do referido livro. Nesse momento, explicou-se aos/às estudantes os movimentos e recursos de intersemiose que contemplam diferentes registros artísticos e estabeleçam as relações intertextuais ente literatura e outras artes e linguagens. Ao longo desse processo, ao adentrar à obra da poeta Hilda Hilst, operou-se com a ruptura do horizonte de expectativas dos estudantes, visto que poeta produz poemas com uma linguagem mais complexa que vai exigir mais criticidade dos/as estudantes ao lerem e analisarem os poemas.

Dando continuidade, os/as estudantes receberam material impresso com alguns haicais de Helena Kolody, que contemplam a obra *Viagem no espelho e vinte e um poemas inéditos* (2004). Em seguida, foi apresentada aos/às estudantes algumas características dessa forma poemática, com base nas discussões de Barthes (2005) e Moisés (2013). No mesmo material haverá questões de análise de poemas para que estudantes fixem o conteúdo estudado. A partir desse momento, os/as estudantes entram no momento de questionamento de seu horizonte de expectativas, visto que é natural do processo, ao passo que vão ampliando suas visões sobre o objeto de estudo.

Na sequência, os/as estudantes leram os poemas “Orfeu”, que contempla a obra *Uma via de ver as coisas* (1999), de Dora Ferreira da Silva, e “Eurydice”, que contempla a obra *Dia do mar* (2018), de Sophia de Mello Breyner Andresen, disponibilizados em material impresso. Após a leitura dos poemas, os/as estudantes assistiram à animação *Orfeu e Euridice* (2011), e em seguida, realizaram a atividade avaliativa 1. Essa atividade foi realizada na sala de aula. Após a realização, foi feita a leitura do mito de Orfeu e Erydice, junto aos/às estudantes e, posteriormente, a análise coletiva dos poemas que iniciaram a aula.

Após essa atividade, os/as estudantes retornaram ao livro didático, na página 190, na qual há a introdução à poesia de Conceição Evaristo. Nessa aula, eles/as conheceram sobre a autora e realizaram atividades sobre o poema “Vozes-mulheres”, que contempla a obra *Poemas da recordação e outros movimentos* (2017), de Conceição Evaristo, das páginas 191 e 192. Lendo, em seguida, o texto “Discurso poético afrodescendente”, na página 193 do livro didático. Em seguida, os/as estudantes leram o poema “Grito negro”, de José Craveirinha e realizaram as atividades da página 196.

Na última aula, os/as estudantes conheceram um pouco da poesia africana de Alda Lara, realizando a leitura do poema “Presença Africana” (sd), e da poesia indígena de Eliane Potiguara realizando a leitura do poema “Pankararu”, que integra a obra *Metade cara, metade máscara* (2018), da poeta. Em seguida, realizaram atividades de leitura e análise, oral e coletivamente. Na aula seguinte, os/as estudantes se reuniram em grupo e foram orientados sobre o andamento da atividade avaliativa 2, que propunha a intervenção poética.

A aula seguinte foi reservada para as apresentações referentes à essa atividade avaliativa, na qual os/as estudantes apresentaram intervenções poéticas em diferentes registros com base em poemas dos/das poetas estudadas, conforme o proposto. Na sequência, os/as estudantes realizaram a atividade avaliativa 3, que versará sobre os conteúdos estudados ao longo das aulas, de modo que, após a correção, os/as estudantes que necessitaram, realizaram a atividade de recuperação¹ de nota, em aula seguinte.

Algumas considerações sobre o processo de implementação

A escolha pelo trabalho com a poesia e essas produções artísticas em outras linguagens, deu-se frente a motivação instigada pelas palavras de Antonio Candido quando trata sobre o direito à “boa arte” como direito a todos os seres vivos, exemplificando com o direito de

¹ Tal mecanismo de avaliação se dá frente às normas do Regimento interno da instituição. Segundo tal documento, todo docente é orientado a aplicar prova substituta caso o estudante não atenda a 60% da nota estipulado para a avaliação formal/final do trimestre.

peessoas que trabalham na construção civil ouvirem música clássica. Desse modo, decidiu-se apresentar autores como Carlos Drummond de Andrade, Hilda Hilst, Dora Ferreira da Silva, Sophia de Mello Breyner Andresen e outros, para que os estudantes tenham acesso a esses tipos de leitura que extrapolem as leituras comumente levadas às salas de aula.

Ainda assim, é importante ressaltar que tal proposta têm o desafio, justamente por lidar com o novo e o inusitado em sala de aula. Há, nesse sentido, a necessidade de adequação de uma linguagem mais complexa, à realidade dos estudantes e que ainda atendam ao conhecimento necessário à leitura dos textos.

Os conceitos e as nomenclaturas relacionados aos conteúdos de poesia e figuras de linguagem, para além dos aspectos temáticos, tendem para uma natureza mais clássica, desde a própria essência – que, neste caso, lidou com a mitologia, e as concepções de amor e identidade do feminino – do conteúdo. Ao final, foi bastante interessante observar a prática dos estudantes contemplando tanto alguns conceitos como as nomenclaturas do texto poético. Após as primeiras aulas, considerou-se necessário repensar práticas que vemos perpetuar nas aulas: como a da supremacia da escrita. Portanto, nas práticas seguintes, um dos desafios foi aproveitar a energia dos estudantes e apostar na oralidade, visto que eram jovens enérgicos e críticos.

O caráter de desafio reside na própria questão assinalada anteriormente, além da necessidade de organização e disciplina das turmas. Ainda assim, ao tratar de vozes apagadas socialmente, como as das mulheres, dos negros, dos indígenas, como não dar a voz a esses estudantes, deixar com que amadureçam no contexto de sala de aula, dando a eles a oportunidade de refletir sobre o papel que cumprem na sociedade e como a leitura, a arte e o discurso, de maneira geral, podem corroborar com esse processo de formação emancipatório. Destaca-se, aqui, uma das aulas, em que foi proposta a discussão acerca do que significa ser mulher, hoje.

Primeiramente, foi solicitado que os meninos falassem frases ou palavras sobre o que entendiam sobre ‘ser mulher’. Posteriormente, solicitou-se das meninas que fizessem o mesmo. Na aula seguinte, foram projetadas as palavras em multimídia, propondo uma discussão acerca do que os meninos entendem por ser mulher e as possíveis raízes daquelas falas, fazendo, em seguida, o mesmo movimento com a percepção e a ideia de lugar de fala, lançando mão do que as meninas haviam dito sobre.

Ao longo das aulas buscou-se explorar ao máximo recursos intersemióticos, renunciando à prática única de análise de textos escritos. Nesse sentido, os estudantes realizaram a leitura de telas, vídeo curta-metragem, entre outros, quando tratamos do Mito de Orfeu e Eurydice. A escolha dos conteúdos e dos recursos é bastante importante, para refletir sobre a prática necessária durante as aulas, por esse motivo ressalta-se a escolha de outros registros artísticos como um recurso bastante produtor para atrair os estudantes e, ainda, tratar de temas e/ou textos cujo conteúdo requer mais complexa elaboração mental.

Considerar a importância da escolha dos conteúdos se fez necessário, também, na hora de produção da prova formal. Esse momento também apresentou algumas dificuldades diante do processo desenvolvido como um todo, e da quantidade de conteúdos trabalhados. Nesse sentido, a proposta inicial – antes do desenvolvimento das aulas – precisou ser revista, considerando exercícios um pouco complexos. Após essa adaptação, o resultado da atuação dos estudantes revelou certa necessidade de se ter ainda revisto melhor tal avaliação, se considerarmos que 9 estudantes ficaram para recuperação paralela.

Ainda que no geral a maioria da turma tenha alcançado notas acima do esperado, a atuação desses 9 estudantes é um ponto a se pensar. Contudo e diante disso, a produção da recuperação paralela já foi pensada de maneira mais próxima à realidade dos estudantes e, além disso, também optou-se por um modelo de avaliação que pudesse permitir maior liberdade ao trato com o texto literário.

Na penúltima aula, antes da avaliação paralela, os estudantes apresentaram as intervenções poéticas, proposta como atividade avaliativa. Nela, os grupos se organizaram e 5 recitaram, 1 produziu um vídeo de poemas de autoria negra, enquanto 1 grupo de estudantes venezuelanos apresentaram um poema de um autor de sua nacionalidade, musicalizado ao violão. Os 5 primeiros grupos, apresentaram os poemas, *Toda palavra é crueldade*, de Orides

Fontela; *Dona Doida*, de Adélia Prado; *Mulher da vida*, de Cora Coralina; *Vozes mulheres*, de Conceição Evaristo e *Infância*, de Helena Kolody; já o grupo do vídeo, o produziu a partir do poema *Assim eu vejo a vida*, de Cora Coralina; enquanto o poema musicalizado foi *Si usted la viera*, do poeta venezuelano Eusebio Blasco. A proposta de liberdade do momento de criação fez da sala de aula, naquele contexto, um espaço muito rico, de muita arte e poesia. Os grupos, ainda que alguns fossem tímidos, tomaram o lugar de criadores e apresentaram suas intervenções, seja na voz, seja no vídeo, seja no violão. Momento lindo!

A avaliação paralela foi pensada com uma só questão de interpretação de poema, na qual seria necessário destacar figuras de linguagem, imagens, metáforas, relacionar com a vida da autora e com o cenário atual do país. Em comparando-se os dois momentos de avaliação, a avaliação de recuperação de nota foi o mais produtivo. Observou-se que, quando optado pela questão mais aberta, todos os estudantes atingiram a médias satisfatórias e produziram textos com relações mais ricas, seja com o contexto atual, seja com a vida da autora ou ainda relacionando com suas vidas.

Nesse último ponto, pode ser ainda que o texto escolhido, o poema 'favela', da poeta Conceição Evaristo, pode ter se aproximado da realidade dos estudantes, fato relevante para refletirmos sobre a importância da representatividade e do reconhecimento do papel da arte na vida de sujeitos que estão inseridos, muitas vezes, em espaços à margem da sociedade.

Referências

ANDRADE, C. D. **A rosa do povo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **Antologia poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ANDRESEN, S. M. B. Dia do mar. In: _____. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Tinta-da-china Brasil, 2018. p. 129-141.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6.e.d. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARTHES, R. **A preparação do romance**. vol. II. Volume II. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005

BONICCI, T. O cânone literário e a crítica literária. In: BONICCI, T.; FLORY, A. V.; PRADO, M. R. (Orgs.). **Margens instáveis: tensões entre teoria, crítica e história da literatura**. Maringá: Eduem, 2011.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, área de linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/ SEF. 1998.

CANDIDO, A. In: Fester, A. C. R. (Org). **Direitos humanos e Literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARA, S. A. **A Poesia Lírica**. São Paulo: Ática, 1989.

CEVASCO, M. E. Literatura e estudos culturais. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

CHERUBIM, S. **Dicionário de figuras de linguagem**. São Paulo: Pioneira, 1989. (Manuais de estudo).

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FIGURELLI, R. Hans Robert Jauss e a estética da recepção. **Letras**, Curitiba (37), p. 265-285, 1988, UFPR.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-25.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HILST, H. Júbilo, Memória, Noviciado da paixão. In: _____. **Hilda Hilst: da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras: 2017. P. 227-300.

KOLODY, H. **Viagem no espelho e vinte e um poemas inéditos**. 2. ed. Curitiba – PR: Criar Edições, 2004.

LARA, A. **Presença africana**. s.d. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/13268/presenca-africana>. Acesso em: 09 jun. 2019.

MARTINS, I. A literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor?. In: BUZZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 83-102.

MESQUITA, V. **Orfeu e Eurídice**. Animação – Stop Motion. 3:15 min. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yCIWmsoNxKw>. Acesso em: 09 mar. 2020.

MOISÉS, M. **A criação literária: poesia**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

_____. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. rev. ampl. e atual. São Paulo: Cultrix, 2013.

NETO, A. R. V. Multiculturalismo e Pluriculturalismo. In: FIGUEIREDO, Eunice. **Conceitos de Literatura e de cultura**. 2. ed. Niterói: EdUFF; Juiz de Fora, 2012.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**, Curitiba, 2008.

PAZ, O. Poesia e poema. In: _____. **O arco e a lira**. Trad. Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara**. 3. ed. Rio de Janeiro: Grumin, 2018.

PRADO, A. **Poesia reunida**. São Paulo: Arx, 1991.

SANTOS, C. R.; WIELEWICKI, V. H. G. Literatura de autoria de minorias étnicas e sexuais. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

SETTE, G [et al.]. **Português: trilhas e tramas**. vol. 1. 2. ed. São Paulo: Leya, 2016.

SILVA, D. F. Uma via de ver as coisas. In: _____. **Poesia reunida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999. p. 73-110.

ZAPPONE, M. H. Y. Estética da recepção. In: BONNICI, Thomas e ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). **Teoria Literária: Abordagem histórica e tendências contemporâneas**. 3ed. Maringá: Eduem, 2009.

ZOLIN, L. O. Crítica feminista. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

ZOLIN, L. O. Questões de gênero e de representação na contemporaneidade. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 41, p. 183-195, jul./dez. 2010.

Recebido em 13 de maio de 2020

Aceito em 19 de março de 2021