

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA E COGNIÇÃO**

Giovane de Siqueira

**LETRAMENTO LITERÁRIO, ADOLESCÊNCIA E POESIA NA ESCOLA:
OFICINAS LITERÁRIAS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO**

Santa Cruz do Sul

2014

Giovane de Siqueira

**LETRAMENTO LITERÁRIO, ADOLESCÊNCIA E POESIA NA ESCOLA:
OFICINAS LITERÁRIAS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado, Área de Concentração em leitura e Cognição, Linha de Pesquisa em Processos narrativos, comunicacionais e poéticos, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Dr.^a Rosane Maria Cardoso

Santa Cruz do Sul

2014

Giovane de Siqueira

**LETRAMENTO LITERÁRIO, ADOLESCÊNCIA E POESIA NA ESCOLA:
OFICINAS LITERÁRIAS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado; Área de Concentração em Leitura e Cognição; Linha de Pesquisa em Processos narrativos, comunicacionais e poéticos, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Dr.^a Rosane Maria Cardoso
Professora Orientadora – UNISC

Dr.^a Onici Claro Flôres
Professora examinadora – UNISC

Dr.^a Vera Teixeira de Aguiar
Professora examinadora - PUCRS

Santa Cruz do Sul

2014

Ao meu pai Enio que, em sua humildade, primeiro me apresentou e despertou-me para o mundo das histórias com seus causos de tigres e macacos. E a minha mãe Ana que, também em sua simplicidade, abria-me a porta ao mundo poético toda vez que me chamava para mostrar a beleza de um passarinho pousando nos arbustos perto de casa onde eu morava quando criança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, a quem busquei forças.

As minhas cunhadas Idilene Daltoé de Siqueira e Ivana Grazziola, que sempre emprestaram seus ouvidos, e ampararam minhas lágrimas, apoiando-me e incentivando-me a continuar nesta caminhada.

Aos professores e secretária do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado - da Universidade de Santa Cruz do Sul, pelo trabalho realizado com competência, respeito e dedicação aos alunos.

Em especial, à professora Dr.^a Rosane Maria Cardoso, por ter me orientado com profissionalismo, dedicação, carinho e muita atenção durante todo o período deste trabalho.

Aos meus colegas de mestrado, pela amizade, troca de experiências e, pela força que recebi em momentos difíceis da minha vida.

À direção, colegas professores e funcionários da Escola Estadual de Ensino Médio de Capitão dos quais recebi muito apoio, confiança e auxílio para a realização das Oficinas Literárias junto aos alunos, cuja atividade se constitui como parte deste trabalho dissertativo.

Aos alunos do 3º ano B do Ensino Médio Noturno de 2013, da Escola Estadual de Ensino Médio de Capitão, pela sua participação e empenho como voluntários nas Oficinas Literárias.

Agradeço também pelo apoio recebido da direção, professores e funcionários da Escola Municipal de Ensino Fundamental Construindo o Saber.

Aos meus familiares: pais, irmãos, cunhados, sogros e namorado Gerson Barth, pelo carinho, amor e preocupação dedicados a mim. A minha irmã Rosane de Siqueira e ao meu cunhado Cristian Prediger, por me acolherem em sua casa nos dias em que eu frequentava as aulas do mestrado.

Ao casal Décio e Rosa Prediguer, amigos e pais de coração, que também me acolheram em sua casa nos dias de aulas do mestrado e estiveram sempre presentes nos momentos mais difíceis da minha vida, dando-me força e incentivo para continuar vivendo.

E, com especial carinho, agradeço as minhas amigas, irmãs de coração: Genusane Delazeri, Iracema Gasparotto Kronbauer, Jani Maria Maders, Lúcia Ames Landmeier e Rosane Castoldi Daltoé que se fizeram presentes em cada instante deste período de estudo. Pelas várias vezes que me ajudaram no trabalho, substituindo-me na sala de aula para que eu pudesse frequentar as aulas do mestrado; por me aconselharem e ajudarem-me a aliviar meus anseios; pela força, solidariedade e amizade prestadas a mim, nos momentos quando mais precisei.

Agradeço a todos, que de uma forma ou de outra, colaboraram comigo neste período enquanto estive cursando o mestrado.

O nosso presente está em busca de sentido. Mas o sentido não é originário, não vem do exterior dos nossos seres. Emerge da participação, da fraternização, do amor. O sentido do amor e o sentido da poesia é o sentido da qualidade suprema da vida. Amor e poesia, quando concebidos como fins e meios do viver, dão plenitude de sentido ao “viver para viver”.

(MORIN, Edgar. Amor Poesia e Sabedoria)

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo refletir sobre a poesia como uma prática efetiva de letramento literário na escola, buscando verificar de que forma alunos de 3º ano do ensino médio noturno de uma escola pública estadual interagem e se apropriam do texto poético. Além disso, pretende-se investigar qual papel as práticas didáticas de letramento literário, através da poesia, exercem na concepção e na forma de o grupo focalizado neste trabalho se apropriar da leitura, especialmente a do texto literário. Para a concretização deste estudo, primeiramente, realizou-se uma revisão bibliográfica, no intuito de buscar uma abordagem e fundamentação teóricas em relação ao tema proposto, tendo como enfoques: o letramento e letramento literário; a adolescência, adolescente trabalhador e estudante do noturno, e, por último, o jovem e a literatura, direcionando o olhar mais especificamente para o texto poético. O segundo momento deste trabalho constituiu-se na realização de uma pesquisa de campo por meio da qual se investigou o perfil leitor dos estudantes participantes da pesquisa. Na sequência, desenvolveu-se uma proposta de oficinas literárias com poesias, possibilitando aos alunos uma forma de ler e desvendar o que está além das palavras, buscando interpretar os textos e relacioná-los com a própria experiência de vida. Paralelo a isso, analisou-se como os alunos interagem com o texto poético, bem como refletiu-se a respeito da função desse gênero textual na forma de apropriação da literatura da referida turma de estudantes. Com base nos resultados, entende-se que o trabalho com poesia pode se constituir como uma prática de letramento literário na escola, contanto que se trabalhe o texto literário de modo adequado, conforme justificam teóricos pesquisadores sobre o letramento literário.

Palavras-chave: Literatura e ensino médio noturno. Letramento literário. Poesia. Leitor adolescente. Estudante trabalhador.

ABSTRACT

This dissertation aims to reflect on poetry as an effective practice of literacy in school, trying to verify how students in the 3rd grade of high school of a public school interact and assimilate the poetic text. This research also points out the role that teaching practices in literary literacy carry through poetry in the view and in the way this group appropriates of the literary text. To develop this study, as a first step, it was done a literature review in order to seek an approach and theoretical study about the topic of this dissertation which is focused on): literacy and literary literacy; adolescence x adolescent worker and night students, as well as, at last, young people and literature, focusing specifically on poetic text. The second part of this study consisted in a field research by which the reader profiles of the participating students were investigated. Furthermore, it was developed a proposal for literary poetry workshops aiming to provide the students a different way to learn and find out meanings which are beyond the words in order to interpret the texts as well as relate them to their own life experiences. In parallel, it was analyzed how students interact to poetic texts. In addition, the role of this text genre was thought in the way the group of students appropriate themselves of literature. Based on the research results, working with poetry can be constituted as a practice of literary literacy in school. However, in order to work appropriately with literary text it is necessary to follow the theory according to what the researchers point out about literary literacy.

Keywords: Literature and high school at night. Literary literacy. Poetry. Adolescent reader . Worker student.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 LETRAMENTO: APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA.....	13
2.1 O letramento como prática social.....	13
2.1.1 As práticas de letramento no contexto do poder e da ideologia.....	16
2.1.2 Letramento e Alfabetização: uma relação necessária na apropriação da leitura e da escrita enquanto práticas sociais.....	19
2.1.3 Letramento, letramento literário e escola.....	21
2.2 O texto literário como identificação e busca de si mesmo.....	26
3 ADOLESCÊNCIA, ADOLESCENTE TRABALHADOR E ESTUDANTE DO NOTURNO.....	36
3.1 Concepções sobre adolescência.....	36
3.2 Adolescente trabalhador e estudante do noturno.....	42
3.3 O adolescente e a escola.....	47
4 LITERATURA, ENSINO E ADOLESCÊNCIA: UMA ABORDAGEM PRÁTICA.	52
4.1 O Jovem e a literatura.....	52
4.2 A poesia na escola.....	55
4.3 As oficinas literárias.....	59
4.3.1 Perfil do grupo.....	59
4.3.2 Descrição das oficinas literárias	63
5 LETRAMENTO LITERÁRIO, ADOLESCÊNCIA E POESIA NA ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	91
ANEXO 1 – Termos de consentimento.....	96
ANEXO 2 – Poemas selecionados.....	98
ANEXO 3 – Telas.....	110
ANEXO 4 – Vídeos / Músicas, em CD.....	112
ANEXO 5 – Foto dos alunos, em CD.....	113
ANEXO 6 – Falas dos alunos.....	114

1 INTRODUÇÃO

A literatura é uma manifestação inerente ao homem, independente do tempo e da época. Essa perspectiva parte de Cândido (2012) que defende a ideia de o ser humano ser incapaz de viver sem a presença de alguma espécie de fabulação. Nesse sentido, cada grupo social cria a sua manifestação ficcional, poética, dramática conforme suas crenças.

Ela exerce um papel fundamental na vida do indivíduo (CÂNDIDO, 2012) porque ela representa uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; constitui-se como um meio de expressão das emoções e visão do mundo do ser humano e ainda porque ela representa uma forma de conhecimento. Com base nos estudos teóricos, tem-se presente de que ler literatura é ir além da literalidade dos textos, conceito este que se alia à ideia de letramento que não se restringe apenas ao processo de aquisição de códigos, mas ao que diz respeito ao estado ou condição de quem adquire e exerce as práticas sociais que usam a leitura e a escrita. (SOARES, 2012).

A escola, enquanto espaço sistemático de ensino e aprendizagem tem o papel de possibilitar aos alunos práticas de letramento que estejam voltadas para o uso efetivo da escrita enquanto prática social, as quais contribuirão para a sua formação humana. Entende-se que trabalhar o texto literário com o aluno é um meio de colocá-lo em contato com as diferentes formas de o “homem pensar e sentir os fatos” (AGUIAR; BORDINI, 1993), possibilitando-lhe interpretar os textos, estabelecer relações com outros textos, permitindo-lhe também contextualizar, transferir e usufruir de seus conhecimentos para outras circunstâncias de sua vida.

Tem-se presente que muitos estudantes de escolas públicas, principalmente os alunos que frequentam o ensino regular noturno chegam à sala de aula, muitas vezes, desmotivados para a aprendizagem, para a recepção e construção do conhecimento, especialmente para o ato de ler. Várias justificativas são atribuídas a essa falta de motivação, dentre elas cansaço dos estudantes decorrente do dia de trabalho, falta de recursos pedagógicos voltados à leitura, falta de um espaço adequado para a realização de leitura e de uma proposta pedagógica efetiva e sistemática com a leitura na escola, entre outras. Além disso, com base em estudos,

e em levantamentos diagnósticos, bem como na minha experiência como docente, sabe-se que a leitura de textos literários não “agrada” (grifo meu) a muitos estudantes, e se falarmos de poesia, a situação se agrava ainda mais, pois o estudo do gênero não está contemplado como um trabalho efetivo e sistemático no planejamento do corpo docente e nem no da própria escola.

Partindo dessa realidade e da hipótese de que o trabalho com a poesia pode se constituir como uma prática efetiva de letramento literário, sentiu-se a necessidade de desenvolver este trabalho dissertativo tendo como tema de pesquisa “O letramento literário e a poesia na escola”. Nesse sentido delimitou-se o tema na prática de letramento literário na escola, através da poesia, para alunos do 3º ano do Ensino Médio do noturno de uma escola pública do Vale do Taquari/ RS.

A escolha do gênero poesia se justifica, tendo em vista que esse texto possibilita atingir uma significação mais ampla se comparado ao não literário, e tendo presente a ideia abaixo de Quevedo (2000, p. 36) a qual justifica o papel da literatura na escola,

Um trabalho feito com sensibilidade na disciplina de literatura pode promover o interesse do aluno [...], levando-o a tornar-se um leitor mais assíduo e crítico, capaz de estabelecer o trânsito entre o texto de natureza ficcional, e o não-ficcional; um leitor que passe a buscar novos textos e novas abordagens, num processo permanente de atualização.

Assim, a pesquisa centra-se em refletir sobre a poesia como uma prática de letramento literário na escola. Pretende-se, pois, no decorrer deste trabalho, refletir sobre as questões que suscitaram o problema deste estudo. É possível promover práticas de letramento literário, através da poesia, com alunos de 3º ano do Ensino Médio, noturno, focalizados no presente estudo, tendo em vista a realidade social e as dificuldades de leitura do referido grupo, principalmente no que se refere ao texto literário? E, que papel as práticas didáticas de letramento literário através da poesia exercem na concepção e na forma de o grupo focalizado no presente estudo se apropriar da leitura, especialmente a do texto literário?

Para a realização deste estudo, fez-se duas divisões. A primeira se constitui de uma revisão bibliográfica, através da qual buscar-se-á estudar teoricamente o tema a que se propõe esta dissertação, sob os enfoques: Letramento e Letramento

Literário; Adolescência; e por último, O Jovem e a Literatura. A segunda parte deste trabalho se desenvolve com base em uma pesquisa de campo, por meio da qual se pretende investigar e diagnosticar o perfil de leitor do trabalho, e ainda por meio dela (pesquisa de campo) será desenvolvida uma proposta de oficinas literárias com poesias, no intuito de verificar como os participantes envolvidos interagem e se apropriam do texto poético, e qual o significado da literatura emergente, durante o processo de participação nas práticas de letramento literário. Na sequência serão realizadas descrições e reflexões sobre os resultados obtidos a partir das oficinas literárias desenvolvidas junto aos alunos, tomando como base a teoria estudada.

Entende-se que este trabalho pode ser útil no sentido de demonstrar que o letramento literário, mais especificamente através da poesia, pode ser um “caminho para o desvendamento da arte, em suas doses de prazer e mistério, desafio e revelação” como revelam Aguiar e Ceccantini (2012, p. 8) Além disso, contribui para a vivência poética no âmbito escolar e, conseqüentemente para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. (Averbuck, 1982).

2 LETRAMENTO: APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

2.1 O letramento como prática social

Paulo Freire (1989) defende a concepção de que a aprendizagem da leitura e da escrita deve partir da leitura de mundo por meio de uma relação dinâmica em que a linguagem esteja vinculada à realidade. Kleiman (2005) afirma que Paulo Freire usou o termo alfabetização com um significado próximo ao que possui o termo letramento para indicar uma prática social de uso da língua escrita.

Também Soares (2012) cita Paulo Freire como um dos primeiros educadores a destacar o poder do letramento, visto que esse autor sustenta que ser alfabetizado significa ser capaz de utilizar a leitura e a escrita como uma forma de conscientizar-se e transformar a realidade. Conforme a autora (2012), fica implícita, nos pressupostos de Paulo Freire, a ideia de letramento enquanto prática social em que a leitura e a escrita são usadas de acordo com o contexto sociocomunicativo.

Segundo Rojo (2004), a maioria da população brasileira, mesmo que tenha oportunidade de estudar não chega a ler. A escola brasileira não leva à formação de leitores proficientes e produtores de textos eficientes, chegando até mesmo a impedir que isso aconteça. Isso se dá em vista de as práticas didáticas de leitura desenvolvidas nas escolas, atingir somente uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade vigente. A mesma autora argumenta que ser letrado e ler é ir muito além da literalidade dos textos, é buscar interpretá-los e relacioná-los com outros textos de modo situado no contexto social, colocando-os em relação com a vida.

O Letramento é o termo que entrou no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 80. Essa palavra emergiu tendo em vista a criação de novas palavras ou o surgimento de novos sentidos dado às palavras, possibilitando assim, novos fatos e modos de compreender os fenômenos. As palavras surgem quando aparecem novas ideias, novas maneiras de compreender fenômenos. Quanto à palavra analfabetismo, esta nos é familiar, uma vez que a usamos já há séculos no Brasil, desde o período colonial, e não se sentia a necessidade de um substantivo que afirmasse alfabetismo ou letramento. Desde

esse período, convivia-se com pessoas que não sabiam ler e escrever. Sendo assim, ao longo dos séculos, tem-se enfrentado o problema quanto ao ensino da leitura e da escrita. O fenômeno do estado ou condição de analfabeto era o que existia, embora esse perdure ainda nos dias atuais. (SOARES, 2012).

A autora (SOARES, 2012) pondera que na medida em que o analfabetismo vai sendo superado e, simultaneamente, a sociedade busca centrar-se cada vez mais na escrita, um fenômeno novo vai se tornando visível, isto é, não basta somente aprender a ler e a escrever. Atualmente, fez-se necessário saber responder às exigências de leitura e escrita recorrentes pela sociedade e, por meio delas, buscar exercer em plenitude os direitos enquanto cidadão. Contudo, verifica-se que muitas pessoas se alfabetizam, mas não incorporam o hábito da leitura e nem adquirem competência para fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Esse novo fenômeno fez emergir a palavra letramento que designa o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. (SOARES, 2012, p. 47)

Com base no pressuposto acima, a autora argumenta que a alfabetização “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” e o letramento, embora impliquem duas ações diferentes, não podem estar dissociados, visto que o ideal seria “alfabetizar letrando”. Nessa perspectiva, ensinar a ler e a escrever se realiza no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, possibilitando ao indivíduo se tornar alfabetizado e letrado ao mesmo tempo. (SOARES, 2012, p. 47).

Kleiman (2005) justifica que o conceito de letramento emerge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todos os espaços de atividades e não apenas nas atividades escolares. Assim, o letramento diz respeito à introdução e ao envolvimento do indivíduo no mundo da escrita. Kleiman (1995) afirma que os estudos sobre o letramento tiveram seu início nos meios acadêmicos com o intuito de separar os estudos sobre o impacto social da escrita, dos estudos em relação à alfabetização, cujas conotações escolares buscam destacar as competências individuais no uso e na prática da escrita. Por outro lado, a autora justifica que os estudos sobre o letramento analisam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI quanto a mudanças políticas, econômicas, sociais e cognitivas. Assim, os estudos foram

[...] se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Isto é, os estudos já não pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 16)

Para Soares (2012), o termo letramento surge da palavra inglesa *literacy* cuja etimologia vem do latim *littera* que quer dizer letra, com o sufixo *-cy* que significa qualidade, condição, estado, fato de ser. Assim, *literacy* denota o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Nessas condições, aquele que aprende a ler e a escrever passa a interagir com diferentes portadores, gêneros e tipos distintos de leitura e de escrita, bem como com as diversas funções que as atividades de ler e escrever desempenham na vida cotidiana do ser humano. Letramento significa, nessa dimensão, o estado ou a condição de quem se envolve nas diversas e inúmeras práticas sociais de leitura e escrita.

Soares (2012) argumenta que, em relação à concepção de letramento citada acima, fica implícita a ideia de que a escrita acarreta consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas tanto para o grupo em que ela se insere, quanto para quem aprende a usá-la. Isso significa que se tornar alfabetizado, estando de posse do ler e do escrever, bem como estar envolvido nas práticas sociais de leitura e escrita, traz consequências ao indivíduo, o que vem a modificar seu estado ou condição quanto aos aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos e econômicos.

Tfouni (2010) sustenta: o que se percebe é o fato de o letramento agir, indiretamente, e exercer influência inclusive em culturas e indivíduos que não possuem domínio da escrita. Isso denota que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, no entanto, está intimamente ligado com a existência e influência do código escrito.

A autora acredita que a necessidade de se falar em letramento tenha surgido da tomada de consciência que houve, especialmente por parte dos linguistas de que existia algo além e mais amplo do que a alfabetização. Por isso, o letramento como um processo cuja natureza é de cunho sócio-histórico.

2.1.1 As práticas de letramento no contexto do poder e da ideologia

Tfouni (2010) diz que o propósito do letramento não é apenas investigar quem é alfabetizado, mas também quem não está alfabetizado, uma vez que o letramento enfoca os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Também, entre outros casos, busca estudar e registrar o que acontece nas sociedades quando escolhem um sistema de escritura de modo restrito ou generalizado, e ainda empenha-se em saber que práticas psicossociais substituem as práticas letradas nas sociedades ágrafas.

Silva (2009) aponta que a dimensão social do letramento diz respeito à prática social, ou àquilo que o indivíduo faz com as habilidades e os conhecimentos de leitura e escrita, em determinados contextos. Soares (2012) também afirma que o fenômeno letramento não é um atributo exclusivamente pessoal, mas é, acima de tudo, uma prática social: “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2012, p. 72).

Cabe aqui mencionar o que argumenta Tfouni (2010) de que é comum pensar que a finalidade da escrita seja a difusão de ideias, especialmente em se tratando de escrita impressa. Contudo, a autora ressalta que em vários casos, a escrita pode funcionar como meio de omissão de fatos e informações, vindo a garantir o poder a quem tem acesso a ela.

A prática do letramento não é uma habilidade neutra, nem apenas técnica, e tampouco está ligada somente à educação. As práticas de letramento se encontram no contexto do poder e da ideologia. Há diversas maneiras através das quais são representados os usos e significados de ler e escrever em contextos sociais distintos. Além disso, o testemunho das práticas de leitura e escrita de sociedades e épocas diferentes revela o engano que se comete ao pensar em uma coisa única denominada letramento. (STREET, 2007).

Segundo Kleiman (2005), em meados da década de 1980, no Brasil, pesquisadores sentiram a necessidade de um conceito que fizesse referência a aspectos sócio-históricos dos usos da escrita.

[...] o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita, refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet. (KLEIMAN, 2005, p. 21)

Em se tratando de letramento e ideologia, a exemplo do que disse Street (2007), Tfouni (2010) afirma que a escrita pode ser considerada como uma das principais causas do surgimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial das sociedades onde ela foi adotada de modo amplo. Contudo, não se pode esquecer a questão das relações de poder que se encontram por trás do uso restrito ou generalizado de um código escrito.

Street (2007) justifica sua preferência por trabalhar com base em um modelo “ideológico”¹ de letramento, tendo em vista que reconhece uma multiplicidade de letramentos; o significado e os usos das práticas de letramento mantêm uma relação intrínseca com contextos culturais específicos; e essas práticas estão sempre associadas a relações de poder e de ideologia, não sendo apenas tecnologias neutras. Esse modelo pressupõe a existência de desigualdades e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas. O autor ressalta que as práticas de letramento se constituem como parte essencial da identidade e da personalidade. Isso significa que as formas de leitura e escrita aprendidas estão associadas tanto a certas identidades e expectativas sociais quanto a modelos de comportamento e papéis a desempenhar.

Nesse sentido, Street refere, dentre outros exemplos, que, embora em determinadas sociedades as mulheres busquem no letramento uma saída para os deveres caseiros e domésticos, os programas oferecem lições de letramento associados à própria casa, de modo que elas se voltem para a sua identidade doméstica, o que não deixa de ser um tipo de letramento marginalizado.

Tfouni (2010), também, dentre vários exemplos, cita o caso da Índia, onde a escrita esteve intrinsecamente ligada aos textos sagrados, sendo esses só acessíveis aos sacerdotes ou àqueles que passavam por longos processos de

¹ Grifo do autor. (STREET, 2007, p. 466).

preparação no sentido de que a leitura dos textos permanecesse em segredo. Isso revela como a escrita pode ser uma forma de preservação do poder.

Street (2007) ainda sugere que o letramento e a personalidade estão interligados em vários discursos culturais e que a aquisição do letramento abrange uma concepção maior do que habilidades puramente técnicas. O autor explica que o que vem a constituir uma pessoa, o que vem a ser moral ou a ser humano em contextos culturais exclusivos ou específicos é muitas vezes representado pelo tipo de práticas de letramento em que a pessoa está envolvida.

A importância do letramento como elemento significativo na própria definição de pessoa se dá na medida em que a capacidade de ler e escrever está pressuposta na caracterização de uma pessoa socialmente competente, segundo Street (2007, p. 469): “O letramento, portanto, está constitutivamente relacionado com a personalidade”.

Nessa acepção, as práticas de letramento podem ser entendidas como variedades de letramento, assim como existe uma variedade de formas de língua, mas da mesma forma como uma variedade da língua se tornou padrão, existe uma variedade do letramento também compreendido como padrão, e isso diz respeito a uma questão de poder, situação essa raramente levantada no âmbito do letramento: “No entanto, o fato de uma forma cultural ser dominante é, no mais das vezes, disfarçado por trás dos discursos públicos de neutralidade e tecnologia nos quais o letramento dominante é apresentado como único letramento.” (STREET, 2007, p. 472). Sob esse ângulo, letramento e escolarização serviram para reforçar padrões existentes.

Os processos de letramento não podem ser compreendidos apenas em termos de escolarização e pedagogia: eles fazem parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes (STREET, 2007). Para o autor, é necessário tornar claro e aprimorar conceitos de letramento, analisar as práticas de letramento dentro dos vários contextos culturais e ideológicos. Além disso, considera-se importante iniciar o processo onde as pessoas estão, procurando entender os significados e usos culturais dessas práticas de letramento e com base nelas, traçar programas e campanhas de letramento.

2.1.2 Letramento e Alfabetização: uma relação necessária na apropriação da leitura e da escrita enquanto práticas sociais

Soares (2012) ressalta a diferença entre letramento e alfabetização: ser alfabetizado diz respeito àquele que somente aprendeu a ler e a escrever, mas não necessariamente atingiu a condição de se apropriar da leitura e da escrita, incorporando-as às práticas sociais que lhes são inerentes. Kleiman (2005) conceitua alfabetização como uma prática específica de uma instituição que envolve vários saberes. Essa prática se concretiza em situações dentro do próprio espaço escolar, sendo coordenada por um especialista. A relação professor X alunos está predeterminada. O conceito de alfabetização está relacionado, ainda, ao conjunto de saberes sobre o código escrito da língua e ao processo de aquisição das primeiras letras. A mesma autora (KLEIMAN, 2005) defende que a alfabetização está intimamente ligada ao letramento. Ela é essencial para que um indivíduo possa vir a se tornar letrado, mas, ainda assim não é suficiente.

Desse modo, “letramento é [...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 2012, p. 18). A autora sustenta a necessidade de saber usar a leitura e a escrita no sentido de atender às exigências que a sociedade faz em relação a essas mesmas atividades.

Kleiman (2005) acrescenta que letramento não é alfabetização, porém a inclui. Assim, letramento e alfabetização estão associados, intimamente. Destaca-se que o letramento possibilita estabelecer uma relação nova com a oralidade e com linguagens não-verbais, gêneros discursivos não contemplados no termo alfabetização

Cabe ainda fazer uma observação com base nas explicações de Soares (2012), segundo ela analfabeto não é somente o que não dispõe da tecnologia do ler e do escrever, é também quem não possui acesso aos bens culturais de sociedades letradas, não exerce os seus direitos de cidadão em sua plenitude, deixando-se marginalizar pela sociedade. A autora citada explica que o surgimento do conceito de letramento a partir de *literacy* representou uma mudança histórica quanto à

concepção da prática e do acesso à leitura e à escrita no Brasil – da simples aquisição do ler e escrever, na perspectiva de decodificação de códigos, à inserção do ler e do escrever em práticas sociais, resultando assim o termo letramento ao lado do termo alfabetização.

Por um longo período de tempo, considerava-se analfabeto quem não soubesse escrever o próprio nome. Porém, de algumas décadas para cá, esse critério não serve mais, uma vez que não atende às demandas sociais. O próprio Censo, para diagnosticar o número de alfabetizados e analfabetos, considera que estar alfabetizado vai muito além da decodificação, adotando o critério de verificar a capacidade no que se refere ao uso da leitura e da escrita para uma prática social. Na realidade, o que a maioria dos países busca avaliar não é o simples fato de saber ler e escrever -decifrar códigos - mas, averiguar as habilidades de ler, compreender e fazer uso de textos de diferentes tipos de materiais escritos. (SOARES, 2012).

Ademais, torna-se importante compreender que a pessoa pode não saber ler, nem escrever, mas estar inserida no mundo letrado na medida em que convive com a leitura e a escrita de forma intensa, interessando-se em pedir e ouvir a leitura de notícias, avisos, recados, de indicações ou outros textos lidos por pessoas alfabetizadas. Do mesmo modo, uma criança que ainda não se alfabetizou e, no entanto, finge ler livros, ouve histórias, permanece rodeada de materiais escritos e já vai percebendo o seu uso e a sua função, pode ser considerada como iniciada no mundo do letramento. O indivíduo se torna letrado porque se envolve em práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2012).

Alia-se a essa ideia, a definição de letramento dada por Kleiman (1995, p.19): “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” A essa concepção, acrescenta-se ainda a observação de Soares (2012) de que letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita em contextos específicos e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.

2.1.3 Letramento, letramento literário e escola

Kleiman (1995) comenta que as práticas específicas da escola representavam o parâmetro de prática social, segundo a qual o letramento era definido, e por meio da qual os indivíduos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado. Em vista dessa definição, essas práticas passam a ser apenas um tipo de prática – na realidade, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, e não outros, e que determina um modo de utilizar o conhecimento sobre a escrita. A autora explica que as práticas de letramento estão delimitadas pelas condições efetivas de uso da escrita, pelos seus objetivos e podem mudar na medida em que essas condições mudam.

Em se tratando de escola, esta não se preocupa com o letramento enquanto prática social, mas somente com um tipo de prática de letramento que vem a ser a alfabetização enquanto processo de aquisição de códigos e, normalmente entendido em termos de competência individual e fundamental para promoção na escola. (KLEIMAN, 1995)

O termo “letramento” em vista disso, ultrapassa a forma como o mundo da escrita é concebido pelas instituições escolares que se incumbem de introduzir formalmente os indivíduos nesse mundo da escrita, pois a escola, considerada a agência de letramento mais importante, não leva em consideração o letramento enquanto prática social.

O propósito do letramento em relação ao estudo, ao ensino, ou à aprendizagem, diz respeito aos aspectos sociais de uso da língua escrita. Assumir o letramento no contexto escolar implica incluir na alfabetização uma concepção social da escrita, em oposição a uma concepção tradicional que entende a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais. Essa escolha ainda implica ter presente no planejamento das aulas a seleção de textos significativos para o aluno e sua comunidade (KLEIMAN, 2007).

Kleiman (2007) argumenta que para identificar o que seja um texto significativo para a comunidade, exige-se que se parta das experiências prévias – cultural e diversificada – dos alunos, os quais antes mesmo de serem inseridos na escola, já

são participantes de atividades diversas de grupos sociais dos quais fazem parte e já pertencem a uma cultura letrada.

A autora (2007) explica que uma atividade que abrange a utilização da língua escrita não se distingue das demais atividades da vida social, tendo em vista que essa mesma atividade escrita é cooperativa, coletiva, pois envolve diversos participantes, com conhecimentos distintos, intenções, objetivos individuais e metas semelhantes. Por outro lado, a prática de escrita dentro da escola envolve de modo prioritário a demonstração da capacidade individual de desenvolver todos os aspectos referentes a todas as atividades como soletrar, ler em voz alta, responder a perguntas, seja oral ou por escrito, redigir uma redação.

Na escola onde se concebe a leitura e a escrita como competências, as atividades de ler e escrever são vistas como um conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidas gradualmente de modo que o aluno possa chegar a se tornar um usuário proficiente da língua escrita. Por outro lado, os estudos do letramento baseiam-se na leitura e na escrita como práticas discursivas que possuem diversas funções e estão intimamente ligadas ao contexto onde se desenvolvem.

Tomando como base a concepção de letramento de Kleiman (2007), torna-se necessário levar em consideração a heterogeneidade da turma e por isso, a proposição de diversas atividades. Assim, torna-se viável conceber princípios gerais para a organização do currículo, porém, as atividades para o seu desenvolvimento na interação entre docente e discente e entre os próprios alunos abrangem fatores sociais e pessoais cujos resultados são imprevisíveis.

Nesse sentido, justifica-se a dificuldade em pensar um trabalho pedagógico, visto que a heterogeneidade não condiz muito com a aula tradicional. Nesta, o professor se dirige a um aluno idealizado, em que a interação acontece basicamente entre aluno e professor, sendo este último o foco de atenção de todos e a aula é planejada de acordo com os conteúdos do currículo que já se encontra definido para todas as turmas. Isso se deve também ao fato de as avaliações externas serem iguais e previstas para aplicação a todos os alunos de todo o país, em uma determinada data previamente definida (KLEIMAN, 2007).

Segundo a concepção de Kleiman (2007), o currículo abrangeria os seguintes princípios gerais: ser dinâmico; contemplar também a realidade local como a turma,

a escola e a comunidade no qual ele está inserido; ter como princípio estruturante a prática social; ter como função orientar, organizar e registrar o trabalho do professor e não, obrigatoriamente os conteúdos a serem enfocados na sala de aula. Na realidade, os conteúdos dizem respeito ao conjunto de saberes e conhecimentos exigidos em práticas sociais letradas, como por exemplo, as de medição, cálculos de volume, confecção de maquetes, mapas, plantas e àqueles conhecimentos fundamentais para o envolvimento em práticas discursivas de leitura e produção de textos nos mais diversos gêneros.

Em se tratando da leitura e escrita, também está contemplado o conteúdo que diz respeito ao domínio do código. A autora afirma que:

[...] numa prática social, há a necessidade de tudo isso e, portanto, sempre surge a oportunidade de o professor focalizar, de forma sistemática, algum conteúdo, ou seja, de apresentar materiais para o aluno chegar a perceber uma regularidade, praticar um procedimento, buscar uma explicação. (KLEIMAN, 2007, p. 3)

Prosseguindo, Kleiman aposta em um trabalho pedagógico na perspectiva do letramento, afirmando que a partir do instante em que o letramento do aluno for determinado como propósito da ação pedagógica, o movimento se direcionará da prática social para o conteúdo e não o contrário. Assim, a prática social se torna realizável na medida em que se sabe qual gênero do discurso usar e, por isso é natural que os gêneros sejam elementos importantes no planejamento. Isso não quer dizer, no entanto, que as atividades da aula precisam ser organizadas em vista de qual gênero ensinar, mas a partir de um dado assunto ou tema serão escolhidos os gêneros textuais que melhor venham a atender ao que se pretende buscar.

A autora exemplifica essa ideia, dizendo que se o interesse dos alunos diz respeito à extinção dos dinossauros, seus anseios e curiosidades podem ser atendidos através da busca de informações na internet, em verbetes de enciclopédias, dentre outros gêneros discursivos. Nessa instância, entra o papel do professor como mediador que pode guiar os alunos na leitura e produção textual, fazer observações, explicar, exemplificar características dos gêneros que estão buscando ou da língua ou de outro aspecto relacionado ao que foi escolhido.

Ainda, nessa perspectiva, defende-se um projeto pedagógico que envolva o trabalho em pequenos grupos, desenvolvido em uma classe heterogênea no que se

refere ao domínio da escrita, cujos trabalhos possibilitem a participação diferenciada de alunos que optaram por estudar um determinado tema. Também, propõe-se um planejamento que contemple e leve em consideração estudantes de caminhos diferentes quanto à leitura e produção textual porque trazem consigo experiências de outras instituições – leituras de almanaques, preparação para Crisma na Igreja, venda de rifas, ... (KLEIMAN, 2007).

Com base nessa concepção social da escrita, a autora (2007) diz que o que facilita a aprendizagem não é a progressão do mais fácil ao mais difícil. Se no dia a dia o aluno se defronta com textos mais complexos, numa sala de aula em que a prática social é estruturante, deveria se propor ao aluno textos que circulam na vida social. E assim, para que o estudante possa superar as dificuldades que a leitura desses textos venha a apresentar, é preciso desenvolver um trabalho coletivo em que o professor oriente a atividade cooperativa entre colegas e cada um com saberes diferentes possa ajudar o outro.

Em Kleiman (2007), está posto que as dificuldades no ensino da leitura e produção textual se distribuem em dois níveis, por um lado, principalmente no nível de familiaridade do estudante com os gêneros mobilizados para se comunicar em situações dessa prática, e por outro lado, com os textos pertencentes a esse gênero.

Outro aspecto pertinente, quando se trata da leitura e escrita na perspectiva do letramento como prática social, é o da avaliação. Isto significa dizer que a heterogeneidade deva ser um princípio norteador, ou seja, os alunos não podem ser considerados iguais. É preciso valorizar as particularidades de cada um: no momento em que o aluno elabora suas hipóteses; quando revela seus conhecimentos, fornece uma resposta ou questiona uma informação. Nessa dimensão, o professor precisa estar atento a cada situação, buscando evitar generalizações.

Apesar de a escola, em geral, manter a prática em que os alunos são homogeneizados, é fundamental que se incentive os estudantes a se apoiarem em suas várias compreensões advindas de diversas aprendizagens e experiências. Desse modo, a avaliação possibilita ao professor investigar as práticas inerentes aos grupos dos quais fazem parte os alunos, bem como “[...] refletir sobre o valor e a

necessidade de algumas aprendizagens, que às vezes negam a cultura de um grupo ou entram em conflito com ela” (KLEIMAN, 2007, p.6)

Nesse sentido, quanto mais a instituição escolar se aproximar das práticas sociais de outras instituições, mais o aluno terá acesso aos conhecimentos significativos das práticas que já conhece e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a realizar para outras instâncias da vida cotidiana. (KLEIMAN, 2005)

Cosson (2012) é adepto da ideia de que o corpo humano é a soma de vários outros corpos. Ao corpo físico somam-se o corpo sentimento, o corpo imaginário, o corpo profissional, o corpo linguagem e assim por diante e tudo isso é que faz o homem ser humano. Todos esses corpos podem permanecer atrofiados se não forem exercitados com atividades. Dentre eles, o corpo da linguagem funciona de maneira especial. Esse corpo linguagem se constitui de palavras que o indivíduo exercita. Assim, quanto mais se usa a língua, maior será o corpo linguagem e, conseqüentemente, torna-se maior a visão de mundo de cada indivíduo. (COSSON, 2012)

As palavras, por sua vez, advêm da sociedade da qual o ser humano faz parte, sendo que elas passam a se modificar, a se dividir e a se multiplicar na medida em que são usadas de forma individual e coletiva. Em uma sociedade letrada como a brasileira, há uma gama de possibilidades de exercício do corpo linguagem através do uso das palavras. A escrita, nesse contexto, toma um lugar central, tendo em vista que todas as transações humanas desta sociedade letrada passam, de algum modo, por ela (a escrita), mesmo que aparentemente sejam imagéticas ou orais. Essa prioridade da escrita se dá em função de que através dela são armazenados os saberes, organizada a sociedade, e, ainda, pelo fato de a escrita ser considerada um dos instrumentos mais poderosos de libertação das limitações humanas (COSSON, 2012).

Nessa perspectiva, o autor também preconiza que “O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício.” (COSSON, 2012, p.16). A literatura, além de embasar-se na palavra em sua constituição material, tem a escrita como veículo predominante. Assim, a prática da

literatura quer por meio da leitura ou da escritura, baseia-se em uma pesquisa das potencialidades da palavra escrita.

Com base nessa ótica, é na prática da leitura e da escrita dos textos literários que se dá a conhecer a arbitrariedade das regras determinadas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo particular de se fazer dono da linguagem que, se torna simultaneamente de cada um e de todos. Isso acontece porque a literatura engloba saberes sobre o homem e o mundo e, a cada leitura, libera esses mesmos saberes sem aprisionar ninguém. (COSSON, 2012).

Segundo Aguiar e Bordini (1993) todos os livros proporcionam a descoberta de sentidos, porém, os literários favorecem a descoberta de sentidos de modo mais amplo. O texto literário atinge um plano de significação maior e possui certa autonomia de significação.

Conforme a autora, o texto literário não faz referência diretamente ao contexto imediato, não necessitando apontar para o objeto real do qual ele é signo, uma vez que possui autonomia de significação, pois a obra literária, através da sua história, cria sua própria regra comunicativa firmando um pacto entre autor e leitor de modo que a presença do contexto situacional é dispensável. Assim, ao ler, o leitor deixa de lado a sua realidade do momento e vive em seu imaginário as vicissitudes das personagens de ficção. (AGUIAR; BORDINI, 1993).

Na obra literária, conforme Aguiar e Bordini, constrói-se um mundo possível no qual os objetos e processos nem sempre aparecem totalmente delineados. Esse mesmo mundo envolve lacunas que automaticamente são preenchidas pelo próprio leitor, conforme seus conhecimentos e experiências prévias. Em vista disso, o texto literário caracteriza-se como plurissignificativo, e essa polissemia, por sua vez, mobiliza a consciência do leitor, forçando-o a “manter-se nas amarras do cotidiano” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p.15)

2.2 O texto literário como identificação e busca de si mesmo

Segundo Machado (2011), a literatura é uma arte que se utiliza da linguagem para que o conhecimento perpassa por cada indivíduo de modo muito particular. Ela permite compreender outras formas de encarar o mundo, bem como entender outras

peçoas que o compreendem de forma diferente da própria. Ainda mais, a literatura possibilita uma construção imaginária de modo que se possa viver outra vida, sem abandonar a que se tem. Por meio das personagens literárias é possível estar profundamente no lugar de outras pessoas, imaginando e vivenciando também realidades psicológicas distintas.

Nessa perspectiva, Zilberman (1982) argumenta que a leitura em si se caracteriza por ser uma experiência do presente, com a qual se compromete o leitor, já que este contribui com seu mundo íntimo no processo de decifração da obra. Assim, entende-se que se o leitor estiver envolvido com a obra, é porque, possivelmente, exista algo nela que o complementa ou o identifique com a situação que ali se apresenta. A leitura se torna então, como atesta Goulemot (2011), produção de sentido, de compreensão e de gozo.

A proposta de a leitura ser reintroduzida na sala de aula significa o resgate de sua função primordial, buscando a recuperação do contrato do aluno com a obra de ficção. O recurso à literatura pode desencadear um novo pacto entre as crianças ou jovens e o texto, bem como entre o aluno e o professor (ZILBERMAN, 1982).

No dizer de Benjamin (1987), quanto mais o leitor se esquece de si mesmo no momento em que lê ou ouve a história, mais ele nela adentra. Nessa perspectiva, verifica-se uma relação simbiótica entre o leitor e o texto, relação esta que decorre da identificação do leitor em relação às suas experiências de vida com elementos das histórias de vida dos personagens dos textos literários.

Conforme Aguiar e Bordini (1993), o homem se reconhece enquanto ser humano através da linguagem, e isso se torna possível devido às trocas linguísticas que permitem a comunicação e a interação entre os indivíduos. Essas trocas (linguísticas) se conservam e se perpetuam no tempo e espaço, entre as sociedades, através da escrita. A linguagem verbal precisa ser registrada, sendo o código escrito uma via, e o livro, por sua vez, um documento que preserva esses registros. Ao ler, o leitor faz relações com as manifestações socioculturais expressas, o que lhe possibilita ampliar o conhecimento, bem como “compreender melhor o presente e seu papel como sujeito histórico.” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 9).

Para a autora, as pessoas são leitoras em formação desde a infância, visto que atribuem sentidos às várias manifestações da natureza e da cultura. E os livros, por sua vez, vêm ao encontro disso, possibilitando a descoberta de sentidos, porém, os literários o fazem de modo especial. A linguagem literária capta os processos histórico-político-sociais nela representados, constituindo um painel da existência humana, preocupando-se especialmente com os modos de o homem pensar e sentir (AGUIAR; BORDINI, 1993).

Na concepção de França (2010), é por meio da linguagem simbólica que o ser humano procura se identificar com o outro, contribuindo para reorganizar-se dentro de si próprio. Por isso, a literatura tem um papel significativo enquanto linguagem simbólica que possibilita à vida ser reinventada. Essa mesma linguagem inspira o imaginário, proporcionando sentido à existência, transcendendo o “mundo objetual” (FRANÇA, 2010, p. 14).

Cosson (2012) também enfatiza que a literatura possibilita ao indivíduo se identificar, reencontrar-se dentro de si mesmo e da comunidade a qual pertence, como também o motiva a desejar e a expressar o mundo por si mesmo. Além disso, a experiência literária permite que se saiba da vida não aó com base na experiência do outro, mas também possibilita vivenciar essa experiência. Associada à ideia de identidade, destaca-se o que afirma Aguiar e Ceccantini (2012) de que quando a leitura literária simboliza atendimento ao gosto imediato do leitor, ela possibilita ao sujeito identificar-se com os elementos da realidade, gerando-lhe prazer.

É por isso que a literatura precisa manter um lugar especial nas escolas, justamente “por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas.” (COSSON, 2012, p.17).

2.2.1 A literatura escolarizada e a leitura literária na sala de aula

A literatura como matéria educativa no âmbito escolar antecede a existência da escola formal. As tragédias gregas, por exemplo, tinham como princípio básico o ato de educar o povo, moral e socialmente. Da mesma maneira, acrescenta o autor, a fórmula horaciana é conhecida no sentido de reunir na literatura o útil e o agradável,

tradição essa que se concretiza nas escolas com o propósito de ensinar a ler e a escrever e, ao mesmo tempo, formar o indivíduo culturalmente. (COSSON, 2012)

Adicionalmente, Cosson explica que, da mesma forma como ocorreu com o latim e o grego antigo, cujo ensino baseava-se nos textos da Era Clássica para que os jovens aprendessem essas línguas de uso restrito e se difundissem os conhecimentos nelas produzidos, isso também sucedeu com o ensino da literatura nas escolas. Nesta instituição educacional, o objetivo no ensino médio tem sido integrar o leitor à cultura literária brasileira, constituindo-se em alguns currículos, como uma disciplina à parte da Língua Portuguesa.

Em relação à presença da literatura na escola, o mesmo autor (COSSON, 2012) chama a atenção para a dicotomia entre o que se entende por literatura no ensino fundamental e no ensino médio. No ensino fundamental, a literatura possui um sentido tão amplo que abrange qualquer texto escrito que demonstre relação com ficção ou poesia. O limite, na realidade não se dá pelo parentesco do texto com ficção ou poesia, mas pela temática e pela linguagem, visto que ambas precisam estar conforme o interesse dos alunos, professores e escola. Além do mais, os textos têm de ser curtos, contemporâneos e causar algum tipo de descontração. Isso justifica o porquê de a crônica ser um dos gêneros favoritos da leitura no âmbito escolar. Nesse sentido, o autor pondera que:

[...] os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura. Em seu lugar, entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor, conforme parecer de certos linguistas (COSSON 2012, p.21).

O autor busca explicitar como a literatura é concebida nas escolas e por alguns linguistas: a linguagem literária, pelo fato de ser irregular e criativa, não se prestaria ao ensino da língua portuguesa culta, em função de que esta exige um uso padronizado, como se observa nos jornais e revistas científicas. Além disso, existe a crença de que o aluno poderá desenvolver sua capacidade de comunicação, tornando-se um usuário competente na medida em que buscar contato com um grande e diverso número de gêneros textuais (COSSON, 2012).

Prosseguindo, Cosson pondera que no ensino médio, o ensino da literatura volta-se para a literatura brasileira, mais especificamente para a história da literatura brasileira, seguindo uma cronologia literária, em uma sequência dicotômica entre estilos de época, dados biográficos dos autores, seguida de alguns dados teóricos quanto a gêneros, formas fixas, alguns aspectos de retórica... Os textos literários, por sua vez, quando são utilizados, não passam de fragmentos, cuja função é comprovar características dos períodos literários. Quando o professor decide ensinar leitura literária, tende a recusar os textos canônicos porque os julga pouco atraentes para os alunos, tendo em vista o hermetismo do vocabulário ou da sintaxe ou mesmo pela temática antiga.

Assim, o conteúdo da disciplina Literatura passa a ser constituída unicamente por crônicas, canções populares, filmes, seriados de televisão ou outros produtos culturais. Essa opção apoia-se nos argumentos de que a voz e a imagem se apresentam com grande intensidade na atualidade, mais do que a escrita, a escola necessita se atualizar, abrindo-se às práticas culturais contemporâneas e, por isso existe uma tendência a apregoar que não há motivo para insistir na leitura de textos literários. (COSSON, 2012, p.21).

Nessa contexto, as atividades usuais oscilam entre dois extremos: exigência quanto ao domínio de informações sobre literatura e a visão de que o mais importante esteja no aluno ler, independente do que seja. No ensino fundamental, há a predominância das interpretações de texto trazidas pelo livro didático, normalmente realizadas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, compostas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo propósito maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. Quanto às fichas de leitura, essas, muitas vezes estão voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo como confirmação da leitura feita pelos alunos.

No Ensino Médio a literatura se restringe normalmente a uma aula por semana ou, então, às últimas aulas do semestre, observa Cosson (2012). Presumem-se, basicamente, a informações, com dados sobre os autores, características das escolas e obras literárias, com raras leituras de um texto na íntegra. E quando isso ocorre, os professores seguem o roteiro do ensino fundamental, dando preferência

aos resumos, aos debates com comentários muitas vezes assistemáticos em relação ao texto, de modo que se chegue à extrapolação do tema, para discutir outros assuntos relacionados. Esse procedimento se repete também em todos os materiais didáticos alternativos, tais como, filmes, programas de televisão, e canções populares.

A literatura nessa perspectiva, continua Cosson (2012), está fadada ao fracasso, à falência porque ela não está sendo ensinada a fim de garantir a sua função essencial que diz respeito à construção e reconstrução da palavra que humaniza o indivíduo. Em relação à escolarização da literatura, Soares (1999) explica que não há como evitar que a literatura se escolarize ao se tornar saber escolar, e não se pode considerar essa escolarização com conotação pejorativa ou mesmo negá-la, pois isso significaria negar a própria escola. Entretanto, na realidade, essa escolarização acaba adquirindo um sentido negativo, justamente pela maneira como a literatura vem sendo trabalhada na sala de aula.

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 1999, p.22)

Indo além, Cosson (2012) argumenta que a relação entre literatura e educação enfrenta um período crítico, visto que ela se mantém na escola por exigência e tradição cultural, oriunda do século XIX. E com a inserção de uma ampla variedade das manifestações culturais, imagens e outras produções culturais da sociedade contemporânea, a literatura vem perdendo significativamente o seu espaço na escola.

Soares (1999) comenta que as três principais instâncias de escolarização da literatura em geral são: a biblioteca escolar; a leitura e estudo de livros de literatura, geralmente definida sob orientação de professores de Português; a leitura e o estudo de textos, sendo normalmente considerados os elementos básicos das aulas de Português.

A autora pondera que na biblioteca, a literatura é escolarizada por meio de estratégias diferentes: estratégia quanto ao local, sendo este visto como um lugar de guarda e de acesso à literatura, sobre o qual se constrói uma ideia simbólica. Outra

estratégia se refere à organização do espaço de acesso ao livro e do tempo de leitura, onde e quando se pode ler ou quando é possível ir à biblioteca.

Há ainda as estratégias de seleção dos livros – quais livros a biblioteca oferece ou exclui; estratégias de socialização – quem indica ou orienta a escolha do livro a ser lido; estratégia quanto à determinação de rituais da literatura – fichas que precisam ser preenchidas; como se deve ler nesse espaço (em silêncio, sem escrever no livro, cuidando para não estragá-lo, dobrá-lo, etc.).

A leitura de livros como instância de escolarização da literatura também se dá por meio de diferentes estratégias de leitura, determinadas e orientadas pelo professor, em geral, de Português. Ela se configura assim uma tarefa ou dever escolar, deixando de ser leitura por lazer, prazer. A leitura sempre é avaliada por diversos meios, seja por ficha, seminários,...

Em vista disso, evidencia-se que a literatura se torna escolarizada quando a escola se apropria dela. Soares (1999) ainda propõe a possibilidade de diferenciar entre uma escolarização adequada da literatura – a que conduz de modo mais eficaz às práticas de leitura que acontecem nesse contexto social e às atitudes e valores que dizem respeito ao leitor ideal que se deseja formar, e uma escolarização inadequada, prejudicial que antes afasta do que aproxima os leitores às práticas sociais de leitura.

A terceira instância de escolarização da literatura faz referência à leitura e estudo de textos. A literatura, nesse sentido, apresenta-se sob a forma de fragmentos que precisam ser lidos, compreendidos e interpretados. É justamente nessa instância que a escolarização da literatura se torna mais intensa, sendo essa também a que tem se tornado mais inadequada. (SOARES, 1999).

Prosseguindo, Soares defende que uma escolarização adequada da literatura é a que busca fornecer respostas adequadas às questões: por que, para que estudar um texto literário e o que se torna necessário estudar em um texto literário. Os objetivos de leitura e o estudo de um texto literário os quais são específicos desse tipo de texto precisam priorizar os conhecimentos, habilidades e atitudes fundamentais para a formação de um bom leitor de literatura, tais como: análise do gênero textual; dos recursos de expressão e da recriação da realidade; das figuras

autor-narrador; da personagem; ponto de vista se for narrativa, interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos e poéticos.

A escolarização da literatura é inevitável, uma vez que ela é a essência da escola como instituição de saberes escolares que se instituem através da didatização ou pedagogização de práticas e conhecimentos culturais, defende Soares (1999). Aliada a essa mesma ideia, Walty (1999) comenta que não se trata de condenar a instituição escolar ou a relação desta com a literatura. Ambas, escola e literatura se encontram constantemente em interação.

Não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado, levaria à sua subordinação ao jugo escolar. (WALTY, 1999, p. 52).

Prosseguindo,. Walty (1999) assegura que o fundamental é questionar o papel da escola no que tange à formação do leitor, não um leitor obediente que reproduz enunciados textuais ou preenche adequadamente fichas de livros, mas um leitor que, motivado pelo texto, seja capaz de produzir sentidos, dialogar com o próprio texto, fazer associações com outros intertextos, com o contexto, e simultaneamente, ativar os conhecimentos prévios.

A autora ainda explica que estudiosos têm demonstrado que o ato da leitura e seus rituais são sinalizados por uma necessidade de controle em uma tentativa de evitar uma leitura imprevisível. Essa situação não se dá somente na escola, mas em outras instituições como, por exemplo, na Igreja em que há um determinado controle sobre os textos bíblicos (WALTY, 1999).

Diante disso, a autora se posiciona a favor da literatura como uma das produções sociais em que o imaginário possui espaço de circulação garantido, pois ao lado das regras, existe a possibilidade de transgredir o controle. A polissemia do texto literário permite ao leitor preencher as lacunas do texto a seu modo. Assim, mesmo quando existe um mediador tentando guiar a leitura, os sentidos do texto, ao mesmo tempo em que vão se constituindo, os leitores podem escapar ao controle do mediador.

Cosson (2012) diz que quando se tem o desejo de promover o letramento literário, torna-se necessário ir além da simples leitura, pois a leitura que é feita fora

da escola está intimamente ligada à maneira como essa instituição ensinou o indivíduo a ler. Os livros não falam por si, na realidade, o que lhes permite ter voz são os mecanismos de interpretação utilizados pelos leitores e, estes, em sua grande maioria, são aprendidos na escola.

Sendo assim, no âmbito escolar, a literatura é uma fonte de conhecimentos e, para que ela exerça sua função, é conveniente que seja trabalhada de modo adequado. Cabe à escola ensinar o aluno a realizar tal exploração. Nesse sentido, Cosson chama atenção para a questão de que o ato de ler implica troca de sentidos.

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2012, p.27)

Assim, no âmbito da escola, a literatura é um campo de conhecimento. Para Zilberman (1982), o texto literário é um meio de desvelar o mundo, permitindo que as interpretações e sentidos sejam relativizados. Isso porque o mesmo texto, lido por leitores diferentes, é compreendido e interpretado de modo distinto.

A instituição escolar tem o papel de ensinar o estudante a ler literatura de modo que através dela se garanta a função essencial de construção e reconstrução da palavra que humaniza. Para tanto, propõe-se que se estabeleça um objetivo próprio de ensino de literatura, no sentido de vencer a noção conteudística do ensino, buscando entender que mais do que conhecimento literário, é essencial proporcionar ao estudante experiências de leitura a serem compartilhadas (COSSON, 2012).

Também se torna necessário ter presente um modo de ensinar que possibilite à leitura literária ser exercida sem abandonar o prazer, ainda que, comprometido com o conhecimento. Nesse caso é necessário que se tenha como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva de textos, e não as informações das disciplinas que auxiliam na constituição dessas leituras, como a teoria ou crítica ou história literária. Cosson, (2012) ressalta a importância de se organizar a leitura literária de acordo com os objetivos da formação do aluno, buscando entender o papel que a literatura tem a desempenhar na instituição escolar.

Assim, a proposta desse autor é transformar o letramento literário em uma prática social, como tal, sob responsabilidade da escola. Nessa perspectiva, o autor é adepto da ideia de Soares (1999) quando diz que o problema a ser enfrentado não está no fato de a literatura ser escolarizada, mas no modo de fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, ou transformá-la em uma farsa que mais nega do que firma seu poder de humanização.

3 ADOLESCÊNCIA, ADOLESCENTE TRABALHADOR E ESTUDANTE DO NOTURNO

3.1 Concepções sobre adolescência

O interesse por estudos ligados à adolescência é recente e somente na virada do século XVIII para o século XIX é que se iniciou o processo de separação entre infância e adolescência (SALUM, 2010). Ariès (1989) argumenta que a divisão da vida em etapas: infância, adolescência, juventude, maturidade e velhice teve seu início a partir do século XVII. Tais distinções não eram percebidas antes desse período. A criança era tida como um adulto em miniatura, participando da vida social e do trabalho como adulto.

Salum (2010) explica que cada uma das etapas da vida apresenta características peculiares. Partindo dessa premissa, a autora busca analisar a noção de adolescente que fundamenta o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), justificando que a partir do referido estatuto, crianças e adolescentes passaram a ser vistos como sujeitos de direitos.

De acordo com a Lei Brasileira nº 8.069, de 13 de julho de 1990, disposta no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se adolescente a pessoa que possui entre doze e dezoito anos de idade (artigo 2º, parágrafo único), e, em casos excepcionais, nos casos expressos em lei, o estatuto é aplicável às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. Já a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabelece os limites cronológicos para a adolescência entre dez e dezenove anos de idade, e para a juventude, entre quinze e vinte e quatro anos. Assim são identificados adolescentes jovens de quinze a dezenove anos e adultos jovens de vinte a vinte e quatro anos².

O tema juventude tem sido levantado apenas nas últimas décadas nos diferentes tipos de mídias. Por um longo período de tempo, até por volta dos anos 1960, só eram visíveis os jovens escolarizados da classe média, tendo em vista que o debate se direcionava para o papel que os jovens - especialmente por meio dos

² As informações referentes à Organização Mundial da Saúde (OMS) foram extraídas do Documento Marco Legal, Saúde; um direito do adolescente (2005).

movimentos estudantis - exerciam na manutenção ou transformação do sistema político e cultural. Depois, nos últimos anos do século passado, a preocupação centrou-se nas crianças e adolescentes em situações de risco, surgindo como tema polêmico que exigia mobilização da sociedade em defesa dos direitos desses segmentos. A luta da sociedade civil e do Estado resultou então, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como um instrumento relevante e fundamental para estabelecer a ideia de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos (ABRAMO, 2011).

Assim, por muito tempo, o debate sobre jovens se resumia à mesma discussão sobre adolescentes e crianças, como fases indistintas. Porém, os jovens propriamente ditos permaneceram excluídos das ações e discussões em torno dos direitos e da cidadania. Nesse sentido, “a percepção da juventude para além da adolescência em risco, numa direção e para além dos setores da classe média, em outra direção, é mais recente, emergindo com mais força de uns dez anos para cá.” (ABRAMO, 2011, p. 39)

O documento Marco Legal do Ministério da Saúde (2005) aponta que o critério cronológico para estabelecer os limites de idade entre adolescentes e jovens adolescentes adotado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) tem como propósito identificar requisitos que norteiem a investigação epidemiológica, as estratégias de elaboração de políticas de desenvolvimento coletivo e as programações de serviços sociais e de saúde pública. No entanto, não são levadas em consideração as características individuais tais como os critérios biológicos, psicológicos e sociais.

Eisenstein (2005) conceitua a adolescência como a fase de transição entre a infância e a vida adulta, fase essa marcada pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social, bem como pelo esforço em atender às expectativas culturais da sociedade onde o adolescente ou o jovem está inserido. Em uma perspectiva semelhante, o Ministério da Saúde descreve a adolescência como sendo o período da vida entre a infância e a fase adulta, caracterizada por um processo complexo de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial.

Paladino (2005) explica que pela Constituição Federal de 1988, os menores de dezoito anos são penalmente “inimputáveis”³. Essa condição legal põe crianças e adolescentes como diferentes dos adultos, responsabilizando ao mesmo tempo, pais e/ou cuidadores pelo crescimento e desenvolvimento dos mesmos (das crianças e dos adolescentes). Essa concepção evidencia a ideia do período da adolescência estar ligada ao período cronológico e às funções biológicas. No entanto, a autora ressalta a necessidade de se considerar o aspecto social e psicológico como meio de constituição do sujeito.

Segundo o documento do Ministério da Saúde (2005), na cultura ocidental contemporânea, há o consenso de que o início da adolescência é assinalado pelos primeiros sinais da maturação sexual, introduzidos pela puberdade. A puberdade vem a constituir uma parte da adolescência cujas características são, especialmente, evidenciadas pela aceleração e desaceleração do crescimento físico, mudança da composição corporal, eclosão hormonal, evolução da maturação sexual. Enquanto a puberdade constitui um parâmetro universal, de maneira idêntica em todos os indivíduos, a adolescência se caracteriza como um fenômeno particular, vindo a receber influências socioculturais que se concretizam por meio de reformulações constantes de caráter social, sexual e de gênero, ideológico, e vocacional.

Outeiral (2003) conceitua a puberdade como um processo biológico que tem seu início entre nove e quatorze anos aproximadamente, caracterizando-se pelo surgimento de uma atividade hormonal, provocando os denominados “caracteres sexuais secundários” (grifo do autor). Já a adolescência, constitui-se basicamente como um fenômeno psicológico e social. Assim, sendo a adolescência um processo psicossocial, terá peculiaridades distintas de acordo com o ambiente social, econômico e cultural onde o adolescente se desenvolve.

A palavra adolescência, conforme Outeiral (2003) possui uma dupla origem etimológica, a qual caracteriza as particularidades desta etapa da vida. A palavra vem do latim *ad* que significa *a, para,* e *olescer* que quer dizer crescer, representando a condição ou processo de crescimento, ou seja, o indivíduo que está

³ Grifo da autora (PALADINO, 2005, p. 52).

apto a crescer. Por outro lado, a adolescência também deriva de *adolescere*, origem da palavra adoecer. Tem-se assim, nesta dupla origem etimológica, um elemento para pensar essa etapa da vida: aptidão para crescer em termos físicos e psíquicos e para adoecer em relação ao sofrimento emocional, com transformações biológicas e mentais que se operam nesta faixa da vida.

Ferreira (1978) também retoma a origem do termo adolescente, comentando que deriva do verbo latino “*adolescere*”, que significa crescer – e corresponde ao período de crescimento acelerado entre a infância e a maturidade. Para a autora, a adolescência compreende o período do crescimento humano normalmente situado entre a fase da puberdade e o estabelecimento da maturidade adulta. Esse período caracteriza-se pela transição de diversas funções entre o estágio infantil e o estágio adulto, podendo ser definida por limite de idades, por mudanças fisiológicas e anatômicas, mudanças de capacidades intelectuais, de interesses, atitudes, mudanças na conduta social e por mudanças no “eu”.

Quando se fala de adolescência, torna-se relevante levar em consideração dois elementos fundamentais: a existência de diferentes experiências adolescentes, sendo essas dependentes dos aspectos psicológicos e sociais de onde esses adolescentes se inserem; e a necessidade de compreensão de que a adolescência tem fases distintas e que essas possuem características bastante particulares (OUTEIRAL, 2003).

O Marco Legal do Ministério da Saúde (2005) também propõe falar não da adolescência, mas das adolescências que são definidas por aquilo que está ao redor, pelos contextos socioculturais, pela sua realidade, situando-as em seu tempo, em sua cultura. Com relação a isso, na sociedade ocidental há a circulação de ideias sobre adolescentes e jovens que se afiliam à noção de crise, desordem e irresponsabilidade, problemas esses que demandam atenção pública.

O enfoque de risco, especificamente, surge associado aos repertórios através de expressões, dentre as quais estão: gravidez de risco; risco de contração do HIV; uso de drogas ilícitas; risco de morte perante a violência. Nessa perspectiva, cria-se uma visão negativa sobre essa fase da vida, gerando expressões, ações e posturas de mau senso em relação aos adolescentes.

Diversos estudiosos também falam da adolescência como uma fase do desenvolvimento humano que liga a infância com a fase adulta, e ao mesmo tempo, considera-se um período demarcado por crises do indivíduo que o encaminham para a construção de sua subjetividade. No entanto, a adolescência não pode ser entendida apenas como um período de transição, mas requer uma compreensão a partir de sua historicidade (FROTA, 2010).

Erikson (1987) justifica a crise da adolescência como resultado da realidade atual. Para o autor, a rapidez das mudanças na modernidade implica em dificuldades quanto à transmissão de uma tradição de pais para filhos adolescentes. Mendes (2012) explica que os processos de socialização do adolescente geram a separação progressiva dos pais e, conseqüentemente, a busca de identificação com outras figuras. Dessa forma, o adolescente procura construir uma identidade distinta do ambiente familiar, com uma tendência de aproximar-se de algum grupo, por meio do qual, de maneira inconsciente, objetiva conhecer-se a si mesmo.

[...] com a assimilação de atitudes de pessoas que admira, o adolescente procura imitar seus papéis, discriminando o que é e o que desejaria ser. Isso se reverte na ajuda mútua entre companheiros de jornada quanto a suas dificuldades e na autoproteção para o enfrentamento de responsabilidades compatíveis à identidade adulta (MENDES, 2012, p. 21).

Conforme a autora, as novas possibilidades de se relacionar com o social e de estabelecer identidade com o grupo representam as características mais importantes dos adolescentes, momento em que eles se detêm na busca de si mesmos, em um processo de autoconhecimento.

Uma das tarefas da adolescência é, justamente, a estruturação da identidade. Nessa fase, o grupo de adolescentes é um dos elementos mais importantes para a busca de identificação, porém essa não acontece com todo o grupo e sim com um ou outro amigo ou com a figura de algum líder de turma. As características do grupo proporcionam inclusive uma ideia das dificuldades enfrentadas pelos adolescentes (OUTEIRAL, 2003).

Assim, o adolescente constrói sua identidade a partir de suas características pessoais e de sua capacidade de se conhecer a si mesmo por meio de diálogo e de confronto com o outro. Na medida em que se distingue dos outros, o adolescente

busca reafirmar aquilo que é, percebendo também o que ele não é. Nessa perspectiva, o adolescente tem capacidade de assumir o controle sobre sua própria vida, bem como refletir a respeito de suas fragilidades e possibilidades de superação (ASSIS, PESCE & AVANCI, 2006).

Nesta busca de identidade, na concepção de Aberastury e Knobel (2003), o adolescente recorre às situações que lhe são mais adequadas no momento. A uniformidade, por exemplo, é um aspecto que proporciona mais segurança e autoestima. “Ocorre aqui o processo de dupla identificação em massa, onde todos se identificam com cada um, e que explica pelo menos em parte, o processo grupal do qual participa o adolescente.” (ABERASTURY; KNOBEL, 2003, p.32)

Outro elemento importante na construção da identidade dos adolescentes é a sua identificação com grupos musicais, de atletas, de artistas de televisão, com cujos profissionais experimentam uma identificação tão forte que parecem querer assumir a identidade daqueles, mesmo que esses modelos às vezes não sejam positivos. Os professores também se tornam pessoas significativas para os adolescentes, basta perceber que muitas pessoas adultas são capazes de lembrar de algum professor com o qual tenham se identificado ou até mesmo de algum modo tenham buscado diferenciar-se. (OUTEIRAL, 2003).

Assim, a organização da identidade diz respeito a um processo que envolve turbulências, gerando perplexidade e confusão nos adultos. Ressalta-se que não somente o adolescente se identifica com o adulto, mas esse também busca identificação com o adolescente. (OUTEIRAL, 2003). Vale ainda destacar a afirmação do autor:

Temos que considerar também um aspecto importante, que é a seguinte questão: que modelos para a identificação dos adolescentes oferece a sociedade brasileira? Quais os valores éticos e morais que oferecemos aos jovens? São eles adequados ou, ao contrário, são contraditórios ou francamente negativos? [...] Em nossa opinião, a sociedade brasileira oferece, principalmente através dos meios de comunicação, da atitude de determinados setores políticos e de líderes empresariais, atitudes éticas e valores que não constituem em modelos identificatórios positivos (OUTEIRAL, 2003, p. 74).

3.2 Adolescente trabalhador e estudante do noturno

A Constituição Federal de 1988, em seu texto original, previa a proibição de qualquer trabalho aos menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz. No entanto, a emenda constitucional nº 20 de 15 de dezembro de 1998, redefiniu a lei, estabelecendo a proibição de qualquer trabalho para menores de dezesseis anos, exceto na condição de aprendiz a partir do quatorze anos de idade. Carvalho (2004) argumenta que essa alteração na lei se deve ao fato de que as relações brasileiras de trabalho teriam que estar de acordo com as convenções internacionais do trabalho, como a Convenção 138, da Organização Mundial do Trabalho (OIT) contra a exploração do trabalho infantil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal 8.069/1990 (2005) também se constitui como um instrumento de legislação geral que visa a proteger crianças e adolescentes do trabalho escravo, vindo ainda a atribuir responsabilidades e tarefas para o Estado, Sociedade e Família, no sentido de que esses cumprem com o disposto na lei no que tange à proteção das crianças e adolescentes (CARVALHO, 2004).

A menção da proteção ao menor já se fazia presente na própria Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) - Decreto-Lei 5.452/1943, a qual se encontrava disposta no capítulo IV. Nessa mesma lei também já se fazia referência ao trabalho de aprendiz, sendo que essa modalidade recebeu uma regulamentação mais detalhada pela Lei Federal 10.097/2000, ficando conhecida como Lei do Aprendiz. Aliada a essa lei e em contribuição ao que ela propõe, a Portaria nº 702/2001, por sua vez, vem normatizar as responsabilidades e compromissos do empregador com as tarefas necessárias à formação dos jovens.

Percebe-se que desde aquela época até o presente momento, houve várias alterações na legislação trabalhista no sentido de proteger o menor do trabalho escravo. Nesse sentido, Siqueira (2004) afirma que desde a criação da CLT até os dias atuais, outras leis foram expedidas em relação à aprendizagem profissional. No entanto, para a autora, a lei 8069/90 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Nacional mais completa em se tratando de proteção aos jovens até dezoito anos.

Conforme Carvalho (2004), o estágio regulamentado pela Lei Federal é um meio pelo qual muitos jovens no Brasil conquistam a sua primeira oportunidade de trabalho, tendo também a possibilidade de aplicar os conhecimentos em formação. Nessa lei se encontram as normas que estabelecem os direitos e deveres dos estagiários e de seus contratantes. O destaque desta Lei está no dever de se garantir a formação ao jovem, não o submetendo a uma jornada que seja sobreposta ao horário de aulas. Contudo, o autor alerta que por falta de fiscalização há contratantes que não cumprem a lei, abusando em jornada de trabalho prolongada e também substituindo empregados formais por estagiários temporários, no intuito de reduzir despesas com recursos humanos.

O artigo 63, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor, obedecendo aos seguintes princípios: I garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular; II atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente; III horário especial para o exercício das atividades. Além disso, ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários.

Bazílio (1996) pondera que desde o século XVIII, o senso comum associa a ideia de que o trabalho árduo e a formação profissional é o meio preferível para resolver ou controlar os problemas causados pelas crianças e adolescentes. Porém, na década de 1980, o assunto referente ao trabalho como princípio educativo foi retomado com mais intensidade. Nesse período, as crianças e adolescentes representavam um grande número de trabalhadores nos mais diversos setores econômicos.

A tendência a partir dos anos 1980 foi a de aliar o trabalho educativo exclusivamente ao âmbito da produção. A indústria, assim, atenta à competitividade, à integração e à flexibilidade. Nesse sentido, dentre várias modificações, busca fazer a substituição de máquinas pesadas por outras especiais, reduzir o tempo de instalação das ferramentas, tudo com o propósito de reduzir custos da produção, abstrair direitos dos trabalhadores e, simultaneamente, exigir-lhes maior qualificação. Tudo isso tem provocado e continua a gerar transformações no

cotidiano das empresas, na vida e na qualificação dos trabalhadores e empregados. (BAZÍLIO, 1996)

O autor justifica que essa forma de produzir requer uma escola cuja educação se dê de modo geral, abstrata e com abrangência de conteúdos. O trabalhador, por sua vez, precisa demonstrar criatividade, participação e enfrentar uma seleção cada vez mais rigorosa a qual privilegiará o desempenho escolar, obtendo, conseqüentemente, mais atenção do empregador nas atividades de treinamento.

Nesse sentido, a partir dos anos 1990, passou-se a valorizar a escolaridade como prioridade dos programas de formação profissional, sendo esta uma proposta nova, uma vez que até então, dava-se atenção especial à formação e à prática direto nas oficinas, sem haver qualquer preocupação com as “letras”⁴. A partir de então, iniciou-se a exigência quanto à permanência de mais anos na escola; melhora na qualidade dos conteúdos aprendidos; formação geral abstrata, com estudos na área da linguagem e conceitos matemáticos.

Na realidade, explica o autor (BAZÍLIO, 1996), que os programas e iniciativas das instituições públicas e privadas que objetivam pôr o menor no mercado de trabalho, vivem o dilema de que não há trabalho para esse grupo. Também as cooperativas cujos adolescentes produzem pequenos bens para serem comercializados, possuem seus preços cada dia menos competitivos frente a um mercado atento à qualidade. Diante desse contexto, agentes da área social veem como alternativa o esforço da escolaridade pela parceria com a escola pública, mas desta vez, obrigatória. E daí decorre que o pensamento a partir dos anos 1990 se direciona para uma formação escolar consistente que possibilite maiores chances no mundo da produção.

Oliveira, Fisher e Martins (2003) argumentam que o trabalho da criança e do adolescente tem se revelado como um dos problemas mais graves e controversos de Saúde Pública na atualidade. Isso porque, de um lado, profissionais da saúde e da educação, psicólogos e especialistas em segurança do trabalho apontam os danos que o trabalho precoce pode provocar no crescimento e no desenvolvimento da criança. Por outro lado, a própria comunidade onde se encontram inseridos os

⁴ Grifo do autor (BAZÍLIO, 1996, p. 215).

adolescentes trabalhadores entendem o trabalho como aspecto positivo para a formação da personalidade e do indivíduo.

É do senso comum também a ideia de que manter adolescentes ocupados evita que eles se percam nas drogas. Forastieri (1997), citado por Oliveira, Fischer e Martins (2003) argumenta que o trabalho do adolescente pode contribuir para o crescimento enquanto pessoa que assimila, incorpora e absorve sentimentos de autoestima e realização à sua personalidade, contanto que seja compatível e equilibrado com seu potencial energético. Contudo, o trabalho pode gerar consequências negativas para o adolescente se a atividade laboral não puder ser conciliada com outras atividades consideradas fundamentais como o estudo, o lazer e o convívio com a família .

Muitos adolescentes entram cedo para o mercado de trabalho e vêm sendo alvo do mercado e da mídia que se aproveitam desse segmento como ideal de vida para investir na indústria do consumo (FROTA, 2010). Nessa mesma perspectiva, Menezes (2009) argumenta que o adolescente, inserido no mundo neoliberal de valores, atormenta-se para atender às exigências em relação à competitividade, à produtividade, sentindo-se na obrigação de demonstrar eficiência no trabalho. Assim, é exigido do jovem trabalhador sempre o melhor e maior rendimento, sendo que ele acaba por se tornar a pior vítima do sistema.

Por outro lado, Tiba (1986) defende que os adolescentes normalmente gostam de trabalhar, pois o trabalho lhes possibilita sentir-se na posição de adulto, com a responsabilidade de produzir algo e de ser remunerado por aquilo que está realizando. Assim, tal compromisso de realização do trabalho, acompanhado de remuneração, apresenta uma nova dimensão para esse adolescente: “a identidade social através do trabalho, a importância de estar produzindo e a independência de poder fazer o que quiser com o dinheiro ganho.” (TIBA, 1986, p.78).

Guimarães (2011) argumenta que o trabalho é um dos assuntos que mais mobiliza o interesse da grande maioria dos jovens, sendo o emprego um de seus temas principais. Esse interesse se destaca tanto entre os que têm trabalho quanto entre aqueles que estão em busca dele, além disso, é um assunto que atrai jovens de todas as faixas de escolaridade e quase todas as faixas de renda, diminuindo o interesse apenas para aqueles cuja renda é mais elevada.

A autora ainda destaca “[...] quando tratamos da juventude brasileira, convém não suprimir um outro adjetivo imprescindível a qualificar sua especificidade: trata-se da juventude trabalhadora brasileira.” (GUIMARÃES, 2011, p. 167) É interessante notar que, para a autora, a passagem da maioria dos jovens para a vida adulta não possui como base principal a idade cronológica, mas sim resulta da capacidade de assumir responsabilidades.

Assim, nas explicações de Guimarães (2011), os jovens vêm assumindo responsabilidades do gênero já há um longo período de tempo, tendo uma vida comprometida em rotinas de trabalho, ajudando no sustento da família ou do grupo residencial. Pensar, pois em desemprego significa sentir a desfiliação, estar desprotegido. Cabe aqui destacar a observação de Siqueira (2004) de que embora exista uma legislação que vise à proteção do adolescente/jovem trabalhador, ela se torna, por vezes, sem efeito, visto que justamente “[...] esbarra nas condições concretas da realidade vivida por eles. O sistema produz um grande número de famílias pobres de onde saem os principais contingentes de trabalhadores infantis, menores ou muito jovens.” (SIQUEIRA, 2004, p. 56).

Nesse mesmo sentido, a autora citada (2004) lamenta que no contexto capitalista, embora se tenha conquistado uma mudança quanto à idade mínima de dezesseis anos para os adolescentes entrarem no mercado de trabalho, ainda existem aqueles que não se encontram dentro das normas estabelecidas. Estão trabalhando sem carteira assinada, não se enquadram na condição de aprendiz e, além do mais, imploram para que não sejam denunciados por temerem o desemprego.

Em relação a isso, Siqueira (2004, p.56) acredita que o desrespeito às leis de trabalho seja resultado da “flexibilização laboral e do desemprego em índice elevado [...]”. Porém, a autora defende que as leis se tornam sem efeito porque inexistem fiscalização e interesse por parte dos empregadores em que elas sejam cumpridas. Além disso, ela sustenta a necessidade de luta para melhorar a legislação social e educacional, aliada às reivindicações econômicas.

Em se tratando de desemprego, esse é um dos problemas mais sentidos, praticamente na mesma proporção, por todos os jovens. Segundo Guimarães (2011), os jovens evidenciam sentimento de impotência frente ao desemprego,

principalmente aqueles de baixa renda. Para muitos, o trabalho é tido como uma necessidade, enquanto para outros, é entendido como um direito social: o direito ao trabalho, ao emprego, à profissão. Aos sentidos atribuídos ao trabalho pelos jovens, estão aliadas as ideias de necessidade, crescimento, autorrealização, independência e exploração.

Tiba (1986) explica que apesar do interesse de muitos jovens pelo trabalho, existem dinâmicas familiares diversas e ocultas ou até mesmo abertas que formam o adolescente para o trabalho. Dentre elas estão pais que não conseguem ver seus filhos ociosos, quando eles não atendem satisfatoriamente o papel de estudantes; pais que permanecem de mau humor e agressivos, jogando dinheiro na mesa, no chão ou em qualquer outro lugar, quando seus filhos lhes pedem dinheiro; pais que, embora não digam nada, revelam o quanto lhes pesa o sacrifício cada vez que dão dinheiro para os filhos, mesmo que possuam boas condições econômicas; pais que solicitam aos filhos explicações de como e onde foi gasto o dinheiro; pais que sempre dão menos do que o filho precisa; pais que exigem retorno do dinheiro por meio de comportamentos que consideram adequados. .

Esses são alguns dos vários motivos pelos quais os adolescentes julgam que lhes faz mal permanecerem dependentes economicamente dos pais. Então, eles procuram depender o menos possível de seus progenitores. Para Tiba, essas não são as melhores maneiras de estimular o filho ao trabalho, pois, mesmo que eles tenham sucesso em suas profissões, o relacionamento entre pais-filhos pode ficar comprometido. O melhor meio de estímulo ao trabalho é quando os adolescentes desejam possuir algo que não ganharam espontaneamente ou gratuitamente dos pais (TIBA, 1986).

3.3 O adolescente e a escola

Conforme previsto na lei brasileira nº 8.069, de 13 de julho de 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigo 53, “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, [...]” O Estatuto da Criança e do Adolescente determina que é obrigação da família, da comunidade, da

sociedade em geral e do poder público assegurar com prioridade absoluta, que os direitos referentes à saúde, à vida, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária sejam de fato efetivados e garantidos à criança e ao adolescente. (Lei brasileira nº 8.069, artigo 4º, disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente).

Com base no estatuto, fica explícito o dever da família em relação ao adolescente. Menezes (2009) ressalta que a família, no contexto social é uma instituição por meio da qual se evidenciam as relações entre pais e filhos e que são modeladas e evoluem paralelamente aos valores próprios de cada sociedade e cultura. Entende-se, com base nessa ideia que a relação entre pais e filhos reflete, de algum modo o contexto social.

Se por um lado a família é tida como a base da formação do indivíduo, é na escola que essa formação se estende, de modo sistematizado, premissa essa também expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394 de 1996, artigo 1º). “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa,[...]”

A escola tem sido sob o ponto de vista mais clássico, um espaço que tem possibilitado ao indivíduo fazer a passagem do seu mundo particular, de suas relações familiares para outros meios de interação, sem a presença necessária do adulto (SPOSITO, 2011). A autora ainda afirma que:

[...] a instituição escolar, ao se expandir, surge também como um espaço de intensificação e abertura das interações com o outro e, portanto, caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos jovens que culminaria com sua inserção no mundo do trabalho. (SPOSITO, 2011, p. 90)

Por outro lado, a autora ressalta os efeitos das transformações ocorridas nas últimas três décadas, especialmente no mundo do trabalho, sendo uma de suas formas principais – o trabalho assalariado. E levando em consideração essa mudança, os caminhos para a entrada na vida adulta também se transformaram. Isso porque a escolaridade já não é um elemento que garanta à entrada no mundo do trabalho, principalmente se forem observadas a entrada ao mercado formal de

ocupações e as situações dos indivíduos menos privilegiados da sociedade, mais precisamente “aqueles que têm acesso tardio aos degraus mais elevados do sistema de ensino” (SPOSITO, 2011, p.90).

Dados da pesquisa “Perfil da juventude brasileira” confirmam e demonstram que houve crescimento do acesso à escola por parte da população juvenil. Isso se deve à crise econômica ocorrida na década de 1990, o que veio a acentuar as desigualdades sociais e os índices de desemprego. Nesse período, verificou-se também um movimento em prol da reordenação do sistema educativo, o que veio a atingir mecanismos de financiamento do ensino público, gerando alterações nos currículos e “medidas de correção de fluxo” com o objetivo de reduzir as reprovações e evasões (SPOSITO, 2011, p. 96).

Em vista disso, a autora (2011) explica que vários estudos referentes às políticas públicas na área educacional, concluíram que essa proposta não tenha qualidade e nem condições materiais humanas e de funcionamento apropriado para as unidades escolares, atingindo a escola pública que, por sua vez, é a única modalidade de acesso à educação para a grande parte dos jovens brasileiros.

Menezes (2009) atesta que a família e a escola são instituições inseridas no contexto histórico, político, cultural, econômico e moral de toda a sociedade. O adolescente, em decorrência, como membro de uma família ou estudante de uma escola, compartilha esse contexto e, além disso, é influenciado por ele. Assim, a escola deveria se constituir em um espaço acolhedor, onde possibilitasse a construção de relações humanas sadias, a construção do conhecimento e o exercício do senso crítico de modo que adolescentes e jovens pudessem estar melhor instrumentalizados para viver e enfrentar os desafios que lhes são apresentados no cotidiano social.

Contudo, essa realidade está ainda distante do que se desejaria para os estudantes, em especial, os que frequentam o ensino noturno, visto que sua rotina inicia cedo pela manhã, com o trabalho, estendendo-se até o final da tarde e seguindo-se à noite com as atividades escolares. Observa-se que para esses adolescentes não sobra tempo para brincadeiras próprias de sua fase, e nem para pensar e sonhar com um futuro melhor.

Siqueira (2004), em sua pesquisa sobre a luta do jovem estudante e trabalhador nas escolas estaduais de Porto Alegre, comenta a dificuldade desses jovens em conciliar o trabalho com o estudo, ou então, em dedicar-se mais tempo ao estudo. Isso se deve às precárias condições de trabalho e de estudo que eles precisam enfrentar diariamente no que diz respeito ao contexto familiar – pobreza, doença, alcoolismo; ao contexto de trabalho e escola; à distância e aos meios de deslocamento entre o espaço onde os jovens moram até o local de trabalho e de estudo; aos horários incompatíveis entre trabalho no diurno e início das aulas no noturno; à falta de tempo para fazer as refeições adequadas e para o descanso, sendo que o cansaço inviabiliza o interesse e o ânimo para qualquer estudo.

Hickman (1992), em sua pesquisa sobre *“Estudar e/ou trabalhar: Ser aluno-trabalhador é possível?”* também demonstrou a incompatibilidade entre o horário de trabalho e estudo dos jovens pesquisados como uma dificuldade, transformando-se em um empecilho para o estudante trabalhador dar continuidade aos estudos. Conforme relatos apontados pela pesquisadora, muitos estudantes não conseguem chegar a tempo para o início das aulas, sendo obrigados a permanecer fora da sala de aula até o horário da aula seguinte, fator esse altamente desmotivador.

Embora os dados apontados por Hickman (1992) sobre a realidade do estudante trabalhador remeta ao início da década de 1990, essa situação se perpetua em nosso cotidiano. Basta questionar nossos estudantes e professores do ensino noturno, especialmente, os das escolas públicas, para confirmar tal realidade, que por sinal é muito crítica.

Quanto a isso, verifica-se uma discrepância entre a realidade e o que dispõe a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – lei 9.394/1996 no artigo 4º, inciso VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; e ainda no inciso VII – oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Fica evidente o descumprimento ou descaso por parte de gestores e profissionais da área da educação ou de instituições escolares para com a lei no sentido de propiciar meios e garantir condições para que o aluno do noturno consiga conciliar seu trabalho com o estudo. Conforme Hickman (1992), o horário escolar

não se compatibiliza com o horário de trabalho. Ao mesmo passo em que os ambientes de trabalho não adaptam sua estrutura em vista das necessidades do trabalhador-estudante, a escola também se mantém com sua rigidez e disciplina nas suas práticas cotidianas, não se modificando e nem se envolvendo com os problemas e dificuldades de seus alunos. A autora argumenta que desse modo a escola segue a lógica de uma instituição que nega o trabalho na vida do aluno, sendo pensada naqueles que têm tempo para estudar.

4 LITERATURA, ENSINO E ADOLESCÊNCIA: UMA ABORDAGEM PRÁTICA

4.1 O Jovem e a literatura

Há bastante tempo, a leitura vem sendo considerada uma atividade fundamental para a realização pessoal e para o progresso econômico e social de uma nação. Entretanto, embora se tenha consciência disso, a leitura da literatura é uma tarefa que, se não for bem orientada ou dirigida, pode desiludir o leitor e, conseqüentemente, ser deixada de lado. (RÊGO, 2012).

Para Rêgo, a leitura literária possibilita ao indivíduo “[...] um exercício de conhecimento e de construção de si mesmo, das suas emoções, certezas, dúvidas e medos. Ela pode se revelar como uma possibilidade de dar sentido a tudo o que o sujeito sente, vive e percebe.” (RÊGO, 2012, p. 279). Assim, a interação com obras poéticas proporciona um movimento de imaginação, de introspecção do indivíduo e, nesse sentido, a leitura pode se constituir em uma aliança com os adolescentes que recorrem a novas experiências, procurando, simultaneamente, conhecer o mundo e construir sua subjetividade frente ao contexto que os envolve. Sendo assim, a leitura pode se converter em um meio de os adolescentes atribuírem sentido às suas vidas.

O papel do texto poético na vida do ser humano também é defendido por Lima (2012) para quem a literatura apresenta-se como uma ampla metáfora da qual o ser humano se vale para interrogar, interpretar, recriar, entender e narrar a sua história. A literatura possui “uma relação inalienável com o gênero humano, porque seu modo de interrogação parte do contexto das relações históricas e sociais” (LIMA, 2012, p. 43). Da mesma forma, através da literatura e da poesia, o ser humano questiona a natureza e a si próprio, estabelecendo um diálogo que o faz se aproximar de suas necessidades históricas. A forma de ser metafórica faz com a leitura remeta ao sentido que as palavras alcançam, além das relações sociais, nas criações estéticas e espirituais.

Associada também a essa ideia, vale aqui ressaltar as palavras de Micheletti, “[...] o homem também, e principalmente se revela na sinfonia das palavras, no ritmo

que elas estabelecem, nelas se conhece, se reconhece e se supera.” (MICHELETTI, 2006, p. 18).

Com base em explicações de Lima (2012), trabalhar a poesia com os adolescentes torna-se importante, visto que nessa fase, já a partir dos onze/doze anos, o pensamento humano passa a ser hipotético-dedutivo, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses, não dependendo apenas da observação do real ou da manipulação dos objetos concretos para tomar conhecimento da realidade.

O adolescente passa então a formular e deduzir hipóteses, sejam elas verdadeiras ou não; torna-se capaz de compreender e interpretar enunciados, sejam eles filosóficos, matemáticos, científicos, ficcionais, não se apoiando exclusivamente na realidade concreta:

São os primeiros momentos em que o ser humano pensa e reflete acerca das metáforas porque o pensamento formal, hipotético, dedutivo, por conduzi-lo a níveis sempre mais complexos e sofisticados da aprendizagem, o faz compreender os sentidos que a palavra adquire nas relações sociais e nas produções de conhecimento. (LIMA, 2012, p. 48).

A compreensão disso, conduz o adolescente a superar o egocentrismo característico da fase, fazendo-o exercitar o diálogo com o mundo e com os que se encontram a sua volta e, mais do que isso, frisa Lima (2012), leva o adolescente a apropriar-se, por meio dos sentidos adquiridos pela palavra, da reorganização de conceitos e de conteúdos empreendida pela metáfora.

Entretanto, o autor destaca a distância existente entre o texto literário e o leitor e assinala algumas dificuldades que se contrapõem ao acesso e ao direito do leitor à literatura. Dentre essas dificuldades, destacam-se três: o elevado custo do livro, não existindo uma política pública no Brasil que regule o alto lucro dos empresários do livro; falta do hábito de leitura literária; e um ensino básico mal preparado para a construção do letramento literário da criança e do adolescente.

Entre as dificuldades apontadas, o autor centra sua análise na forma como a literatura é ensinada no ensino médio, a começar pelo conteúdo programático para Literatura Brasileira que, tradicionalmente, apresenta-se por meio de um resumo em relação à informação histórica, através de resumos de livros, da condensação de obras célebres da literatura que são assim amplamente divulgados e instigados pelo

mercado editorial a serem adquiridos e lidos; por meio ainda do uso indiscriminado de crônicas como se, através dessas fosse possível entender a grandeza da literatura ou de um grande projeto literário. A essa prática o autor denomina como *digest reading* o que significa adaptar, condensar, resumir o texto literário.

Assim, o ensino de literatura, como um todo, tem sido precário. Para Lima, quanto mais a escola e o professor trabalharem e conduzirem o texto literário na perspectiva da adaptação, da condensação, ou no resumo do texto literário, "tanto mais alienam a Literatura do aluno do ensino médio, tanto mais excluem das suas práticas pedagógicas o letramento literário." (LIMA, 2012, p. 45).

Em relação ao ensino da literatura no ensino médio, Lima (2012) também questiona o motivo pelo qual a Literatura em suas realizações mais complexas é lida por somente um grupo seleto e pergunta, ainda, se o papel da Literatura no ensino médio se resume à preparação para concurso de vestibular ou do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). O autor vai além em seus questionamentos, expondo sua preocupação sobre como é possível garantir o direito à literatura para os alunos de ensino médio.

Lima não se detém somente no questionamento e na crítica quanto ao ensino de literatura, mas também propõe algumas perspectivas positivas, defendendo a família e a escola como as maiores influentes na formação do leitor de literatura. Para tanto, torna-se necessário ter uma política educacional e um planejamento pedagógico que visem ao estímulo da leitura, do senso e prazer estéticos; problematize o lúdico, o modo e fonte de conhecimento que a literatura representa; proporcione e instigue a leitura de poemas e histórias; forneça livros para as crianças desde cedo, criando um ambiente lúdico e estimulante com as palavras. (LIMA, 2012)

O mesmo autor acrescenta, além do exposto acima, que se a escola e o professor contemplarem em seu cotidiano escolar a biblioteca como ambiente de encontro vivo e dinâmico com a literatura e a poesia, então esses tornarão possível a motivação e a sensibilização do estudante do ensino médio para a análise, interpretação e aplicação dos recursos expressivos das linguagens, estabelecendo relações entre os textos e seus contextos, por meio da natureza, função,

organização e estrutura das manifestações, segundo as condições de produção e recepção (LIMA, 2012).

4.2 A poesia na escola

A poesia se constitui como a forma natural de expressão do ser humano, pertencente a todas as épocas e em todos os povos, segundo argumentos de Paz (1982). Esse autor aconselha uma ampla visão de poesia, sobre a qual aqui se destacam alguns enunciados. “A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono, [...] a atividade poética é revolucionária por natureza, exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro.” (PAZ, 1982, p.15)

Santos (2003), por sua vez, afirma que a linguagem poética é a expressão estética por excelência. Assim, falar de poesia e de literatura é considerá-las, em sua gênese, como produto e como resultado dos condicionantes sociais. Falar de poesia é, além de falar de arte, referir-se à linguagem como responsável pela interação entre os humanos e entre estes e as coisas. “A linguagem é, portanto a gênese da concepção de homem.” (SANTOS, 2003, p. 48).

Vale ainda acrescentar a ideia da autora de que falar de poesia significa falar de arte, é a arte da palavra que nasce a partir da necessidade que o ser humano tem de produzir significados. Assim, a poesia passa a ser produtora do mundo simbólico do homem, no entanto, o que caracteriza a linguagem poética é a intenção criadora do indivíduo: “Assim, a linguagem poética parte de um “querer-dizer” e a singeleza ou complexidade desse querer-dizer depende do entendimento das palavras por quem as diz ou por quem as recebe” (SANTOS, 2003, p. 55).

Na aceção da autora, a poesia e a linguagem poética possuem também uma relação contextual e com o momento histórico, o que leva à compreensão de que aquilo que é poesia para alguns pode não ser para outros. Dessa forma, cada indivíduo pode ser sensibilizado de modo distinto pelo mesmo texto.

Martha (2012) indica como aspecto mais importante da poesia o fato de esse gênero textual jogar com as palavras, ordenando-as de maneira harmoniosa, recobrando-as de mistério, de modo que cada imagem contenha a solução de

determinado enigma. As palavras, ferramentas do poeta, vão sofrendo transformações em suas mãos, durante a construção poética, possibilitando, assim, liberdade de criação. “Organizadas de maneira própria, com ampla significação, para além do óbvio e do previsível, tornam-se símbolos do real, requisito fundamental na construção da imagem poética.” (MARTHA, 2012, p. 46)

Conforme Martha (2012), um dos aspectos que mais se destacam na linguagem literária refere-se à sua capacidade de evocação e conotação, a utilização de símbolos e imagens, distanciando-se de qualquer possibilidade de representação lógica de conceitos ou da realidade. O uso imagético e simbólico da linguagem literária possibilita despertar a sensibilidade, que veiculada nos textos poéticos, transforma-se em auxílio para a organização do mundo interior do ser humano.

Em vista de os problemas escolares estarem fortemente atrelados aos da sociedade, Averbuck (1982) propõe refletir sobre o papel da escola como espaço que possibilita estimular a capacidade de criação. No entanto, muitas vezes, esse lugar deixa de ser um espaço de criatividade e invenção e, pelo contrário, passa a coibir o ato de criar e de inovar que são anulados. A poesia, por exemplo, que está intimamente ligada à criança, relacionada com o jogo e com a fantasia, perde espaço na escola para conteúdos considerados mais importantes, segundo a concepção da maioria das escolas e da própria sociedade que espera uma educação mais utilitarista. Desse modo, a arte em geral e conseqüentemente a poesia, ficam comprometidas, isto é, excluídas dos programas de vida da sociedade, em geral, que volta sua preocupação ao lucro e às aparências.

A autora justifica que a postura da sociedade quanto à arte estende-se à escola que desconhece as possibilidades de exploração da literatura por meio da poesia, bem como a função da arte no desenvolvimento da personalidade humana. Porém Averbuck (1982) argumenta que é justamente em vista desse contexto que a escola deveria despertar e trabalhar a sensibilidade.

Não se trata, portanto, de que a escola assuma a responsabilidade de “fazer poetas”, mas de desenvolver no aluno (leitor) sua habilidade para sentir a poesia, apreciar o texto literário, sensibilizar-se para a comunicação através do poético e usufruir da poesia como uma forma de comunicação com o mundo. (AVERBUCK, 1982, p. 67)

Assim, na visão da autora, a poesia permite expandir o próprio real, pois possibilita a realização de associações, criação de fantasias, o que, conseqüentemente, vem a enriquecer a vida interior do leitor. Ler poesia demanda atentar para o próprio texto, sendo esse um exercício que a cada leitura possibilita a participação no texto do outro de modo a recebê-lo e a refazê-lo (texto). A poesia contribui para a formação da personalidade, do gosto, da sensibilidade, da construção de conhecimento do mundo e para o crescimento global do aluno.

Huizinga (1996) estabelece uma relação estreita entre poesia e jogo a partir dos estudos sobre os jogos nas sociedades primitivas. A atividade poética, conforme o autor, tem surgido através do jogo sagrado, caracterizado pela alegria, pela diversão. Ela desempenha uma função vital que é a social e a litúrgica simultaneamente. A poesia da antiguidade é ao mesmo tempo ritual, divertimento, arte, invenção de enigmas, doutrina, feitiçaria, adivinhação, profecia e competição. As afinidades entre poesia e atividade lúdica podem ser verificadas na estrutura da imaginação criadora, isso porque da mesma forma que acontece com o jogo, a poesia se coloca além dos padrões predeterminados, daquilo que é lógico e convencional.

Em sua função original de fator constitutivo das culturas primitivas, a poesia nasceu durante o jogo e enquanto jogo – jogo sagrado, sem dúvida, mas sempre, mesmo em seu caráter sacro, nos limites da extravagância, da alegria e do divertimento. Esse gênero textual surgiu, então, sob forma de hinos e odes criados num frenesi de êxtase ritualístico, e também nas diversões sociais, inclusive e na intensa rivalidade entre clãs, famílias e tribos. (HUIZINGA, 1996)

Martha (2012) defende a poesia para crianças e jovens como uma brincadeira a mais, um jogo que revele recursos formais como onomatopeias, repetições, rimas, paralelismos, jogos sonoros, dentre outros. No que tange à temática, qualquer assunto pode ser de interesse dos leitores, contanto que seja apresentado com clareza e respeito ao desenvolvimento emocional e intelectual das crianças e jovens. O fundamental, destaca a autora, é que as produções envolvam os leitores através da fantasia, do caráter mágico do texto poético, e “pela valorização da sensação que

os transporta do mundo real para o possível, construído pelas imagens e símbolos do poema.” (MARTHA, 2012, p. 47)

A autora ressalta também que este trabalho com poesia seja feito de modo que esteja livre das preocupações sociais, políticas, religiosas ou comportamentais. Quanto a esse item, a autora critica o caráter utilitário e o didatismo com que esse gênero é tratado nas escolas, pois isso inviabiliza o distanciamento crítico da realidade, cuja função faz parte da arte em geral. Nesse sentido, Micheletti (2006) concorda que o poema na escola tem sido esquecido ou deixado para segundo plano, aparecendo mais nas séries iniciais com o intuito de memorização da representação gráfica de alguns fonemas, para ensinamentos de certas atitudes valorizadas pela escola e pela sociedade. Além disso, “o espaço do poema na escola dificilmente ultrapassa o das comemorações de datas cívicas ou festivais [...]” (MICHELETTI, et al., 2006, p. 22)

Crianças e jovens são, em geral, pessoas alegres em sua essência, demonstrando espontaneamente sua alegria. Por isso, torna-se relevante que o humor também se faça presente na poesia endereçada a eles. Seguindo esse mesmo raciocínio, diante das particularidades do receptor, a poesia não pode se deter em imagens muito elaboradas ou em uma linguagem rebuscada, de difícil apreensão. As estruturas linguísticas devem se adequar à faixa etária dos leitores no intuito de permitir e incentivar a sua participação e o seu envolvimento na construção dos sentidos do texto. (MARTHA, 2012)

Averbuck (1982) explica que, embora estejam conscientes do papel da poesia no contexto escolar, os professores possuem muitas dúvidas em relação ao seu ensino. Um trabalho voltado ao texto poético, que envolva a participação do aluno, possibilita mexer com a sensibilidade e, possivelmente, o professor que se preocupa com certas regras de comportamento ou que não deseja alargar a discussão permitida pelo texto poético, pode *perder o controle*, de sua aula, sentindo-se inseguro.

Para aproximar o aluno da poesia e da literatura, não basta apresentar somente textos de qualidade. Torna-se relevante ter presente outros elementos: entusiasmo do professor e gosto por esse gênero textual, realizando um trabalho de emoção e afeto; criação de ambiente e clima propícios para sensibilizar o aluno;

metodologia de trabalho; seleção atenciosa e criteriosa de textos que possibilitem a expansão da criatividade do aluno, bem como a ampliação de sua compreensão do real.

De acordo ainda com Averbuck (1982), resgatar o conteúdo lúdico da poesia na escola denota retomar sua natureza original. A linguagem poética joga com as palavras e, o jogo com o poema, se dá na sua desconstrução e reconstrução. No que tange ao texto poético possível de ser levado aos estudantes, ressalta-se a música popular brasileira moderna que vem ao encontro da poesia. “Refaz-se, por via do alargamento do conceito de texto literário, o elo entre poesia e música, reforçando-se a própria natureza do fenômeno poético.” (AVERBUCK, 1982, p.78).

4.3 As Oficinas literárias

4.3.1 Perfil do grupo

O presente trabalho, intitulado *Letramento literário, adolescência e poesia na escola: oficinas literárias com alunos do ensino médio noturno*, teve o propósito de introduzir a poesia como uma prática de letramento literário na escola, envolveu, como participantes voluntários da pesquisa, através de Oficinas Literárias, a turma do 3º ano do Ensino Médio noturno de uma escola estadual do município de Capitão, cidade esta que se localiza na Região do Vale do Taquari/RS.

A turma era composta de vinte estudantes (doze do sexo feminino e oito do sexo masculino), todos residentes em Capitão. No entanto, a maioria mora em localidades do interior do município e alguns nos bairros próximos ao centro da cidade. A idade média dos participantes oscilam entre dezesseis e dezenove anos, porém, na turma, predominam a idade de dezessete anos. Dois desses estudantes são pais.

Os participantes da pesquisa trabalham integralmente, durante o dia, em fábricas de calçados (a maioria), na agricultura, juntamente com os pais (quatro), em granjas de suínos e frangos de empresas particulares e/ ou dos próprios pais (quatro), e em outros serviços (três). De segunda a sexta-feira, a rotina desses estudantes trabalhadores inicia entre seis e seis e trinta da manhã, horário em que

eles esperam o transporte para se deslocarem ao trabalho, estendendo-se até por volta das dezessete e trinta, quando retornam para suas casas. Para os que moram nas localidades do interior, há um período curto de tempo (entre trinta a quarenta minutos) para tomarem banho, arrumarem-se e tomarem novamente o transporte em direção à escola.

Difícilmente esses alunos conseguem fazer alguma refeição no intervalo entre o trabalho e à ida à escola. Geralmente, eles compram e consomem um lanche entre o horário de espera e o início da aula. Assim, a rotina do grupo se estende até às vinte e duas horas e trinta minutos, quando termina a aula. Todos os estudantes retornam para seus lares com o transporte escolar, chegando em casa por volta das vinte e três horas.

A maioria dos estudantes participantes desta pesquisa tem o sábado e o domingo como folga. Alguns só têm momentos de lazer uma vez por semana e outros revelaram ter tempo para lazer somente no domingo à tarde, porém, esse período breve para folga é opção dos próprios alunos. Eles justificaram sua opção, alegando que aproveitam o seu horário livre para substituir outros funcionários que precisam se ausentar do trabalho por algum motivo, e assim, fazem “um extra”⁵ para ganhar mais dinheiro. No que se refere às atividades exercidas no período de folga se destacam: descanso; encontro com os amigos; assistir aos programas televisivos; escutar música; dormir; dar atenção ao filho (descrição de uma mãe); jogar futebol; namorar; sair, ir a festas; andar de moto de trilha (um aluno) e ler (um aluno).

Quanto à leitura, todos leem jornais, semanalmente especificamente, nos finais de semana. Alguns leem revistas e poucos leem livros literários, além daquele ‘cobrado’ nas aulas de Literatura ou de Língua Portuguesa. Os alunos foram unânimes em considerar a leitura importante, porém admitem não ter o hábito de ler, principalmente livros, senão os exigidos pelos professores. A frequência à biblioteca varia entre uma vez por semana ou quinzenalmente. Uma vez por ano os estudantes participam das atividades da Feira do Livro que acontece todo ano no município, sendo esta um ano programada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura e

⁵ Grifo de um aluno participante da pesquisa.

outro, programada pela Escola Estadual de Ensino Médio de Capitão, a escola onde esses alunos estudam. Em relação às preferências de leitura, os estudantes revelaram gosto pelos textos jornalísticos ou de revistas, em detrimento dos literários. No que tange à leitura no momento de lazer, uma estudante mencionou exercer tal atividade.

O acesso a materiais de leitura fora da escola é muito restrito para esses estudantes trabalhadores, visto que só podem visitar a biblioteca no turno da noite, na própria escola. Além disso, o horário de funcionamento da Biblioteca Pública Municipal é justamente aquele em que os estudantes trabalham. Na cidade também não existe nenhum estabelecimento comercial que tenha à disposição a venda de jornais, revistas e/ ou livros. Somente no evento da Feira do Livro os alunos compram livros. Há que se destacar que nesse evento todos adquirem pelo menos um livro, porque a Secretaria de Educação e Cultura desse município fornece gratuitamente a todos os alunos da rede municipal e estadual de ensino, um vale livro de determinado valor.

A maioria desses estudantes só tem assinatura do jornal da comunidade local, que circula quinzenalmente. Afora isso, alguns possuem a assinatura de um jornal semanal que integra notícias locais de três municípios da região. Alguns alunos procuram também na biblioteca, ou na secretaria da escola o jornal “*O Informativo*” que circula, diariamente, apresentando notícias gerais e, em especial, notícias referentes à região do Vale do Taquari. No que tange à leitura de livros literários, as preferências pelo tipo de obras variam entre romance, aventura e ficção. Um e outro aluno lê obras literárias por conta própria. Apenas uma aluna destacou ler e gostar de poesia.

Em se tratando de estudo, todos consideraram-no importante para as suas vidas como meio de aprimorar o conhecimento e possibilitar novos caminhos. No entanto, chama a atenção nesta turma, o fato de poucos alunos demonstrarem interesse em continuar os estudos, no momento. Somente duas alunas revelaram que fariam vestibular ainda no ano de 2013. Este dado chama a atenção porque usualmente os alunos do 3º ano do Ensino Médio noturno desta escola, em sua maioria, demonstram interesse em continuar os estudos.

Destaca-se aqui que o problema para a continuidade dos estudos não se encontra exclusivamente nas condições sociais e econômicas desses alunos, visto que a grande maioria tem o seu emprego com carteira assinada e mora com os pais, dos quais, muitos desejariam ver seus filhos em uma universidade. Além disso, o próprio município dispõe de uma lei que garante auxílio transporte para quem quiser estudar em uma universidade. Com base em diagnóstico sobre a turma, observou-se também que muitos estudantes estão preocupados em conseguir a carteira de motorista e adquirir um veículo próprio, além de outros interesses voltados para a aquisição de bens materiais.

Essa realidade justifica, em parte, o distanciamento entre os estudantes e a leitura, em especial, a do texto literário. Diante disso, também fica implícito o motivo pelo qual os alunos em geral consideram o texto literário de difícil compreensão, e em se tratando de obras literárias, a situação se torna mais crítica, pois, além dos motivos apontados, os alunos justificam-se alegando pouco tempo para leitura e a linguagem difícil. Aqui já se verifica certo grau de dificuldade no que tange à situação de letramento do referido grupo. As dificuldades na compreensão leitora e a apatia pelo texto literário, principalmente, sinalizam a ausência de um contato e/ou de um trabalho mais efetivo com determinadas práticas de letramento.

Frente a esse “descaso” (grifo meu) para com a leitura, nós o associamos às palavras de Tfouni (2010), quando afirma que o letramento focaliza os aspectos sociohistóricos da aquisição da escrita, buscando estudar e registrar as consequências de uma sociedade que adota um sistema de escritura de modo restrito ou generalizado. No caso dos participantes dessa pesquisa, entende-se que o distanciamento entre eles e a leitura pode ter relação com o pouco acesso, contato e envolvimento com o sistema de escritura, situação característica do contexto sociocultural no qual o grupo de estudantes vive. Nesses termos, vale ainda ressaltar que o termo “letrado” está intimamente ligado à questão das mentalidades, da cultura e da estrutura social como um todo.” (TFOUNI, 2010, p. 24).

4.3.2 Descrição das Oficinas Literárias

Tendo presente essa realidade do estudante trabalhador do noturno, na escola pesquisada, bem como o fato de os alunos muitas vezes se sentirem desmotivados para o ato de ler, especialmente o texto literário, sentiu-se a necessidade de refletir sobre a situação de letramento e de letramento literário do referido grupo. A escolha do local e da turma ocorreu em função do interesse da pesquisadora em aprofundar conhecimentos a respeito do tema, buscando, de alguma forma, melhorar a própria prática pedagógica em sala de aula, já que a referida turma faz parte do trabalho docente da própria pesquisadora.

Nesse sentido, buscou-se desenvolver um projeto de Oficinas Literárias, envolvendo um trabalho exclusivo com poesias, visto que esse gênero literário não tem se destacado como preferência de leitura por parte dos alunos e nem de trabalho de ensino sistemático do corpo docente da referida escola, do qual a própria pesquisadora se inclui. Assim, objetivou-se verificar como os participantes interagem e se apropriavam do texto poético, enquanto se desenvolvia o trabalho com poesias.

A realização das oficinas literárias ocorreu no período compreendido entre o final do mês de setembro de 2013 e o final do mês de outubro, durante as aulas de Literatura, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, no turno da noite, no horário regular de estudo dos alunos, justamente para facilitar a sua participação nessas oficinas. A proposta englobou um total de vinte horas-aula, distribuídas em oito encontros, sendo realizado dois ou três por semana: segunda, terça e sexta-feira, conforme horários previamente combinados com a direção da escola e com os professores da turma que tinham aula nos períodos das oficinas literárias⁶.

O critério de seleção das poesias se deu com base nas temáticas que os alunos destacaram como fundamentais em suas vidas: família, amigos, amor, estar de bem consigo mesmo. Nessa perspectiva, foram selecionadas poesias⁷ de autores de épocas diferentes, nas quais estivessem contemplados os temas apontados

⁶ Em vista de a pesquisadora fazer parte do corpo docente da referida escola onde se desenvolveu o trabalho com as oficinas literárias e de sua relação com a escola e professores, em vários momentos houve a possibilidade de ampliar o tempo com os alunos para a realização do trabalho proposto.

⁷ Os poemas selecionados encontram-se em Anexo 2.

pelos próprios alunos. Optou-se, então, por três temas: o “eu”, o “amor” e a “amizade”. Ao lado das poesias, buscou-se também dialogar com outros textos nos quais o texto poético estivesse presente, como, por exemplo, em músicas, em pinturas e no teatro.

O trabalho desenvolvido centrou-se em atividades diversas alusivas à poesia: leitura, interpretação, reflexão, dramatização, análise de vídeos, músicas, imagens, telas, declamações, produções poéticas, depoimentos. Como fechamento da proposta, realizou-se um Sarau de Poesias declamadas e apresentadas pelos alunos e pela pesquisadora.

No primeiro encontro, pautado pela temática do “eu”, explicou-se a proposta e os objetivos das oficinas literárias, bem como distribuiu-se o Termo de Livre Consentimento (Anexo 1); fez-se um levantamento de conhecimentos prévios dos alunos em relação à poesia: o que entendiam por poesia; poetas e/ ou poesias que lhes tivessem marcado. Após a socialização, trabalhou-se a poesia “Autopsicografia” de Fernando Pessoa (Anexo 2). Primeiramente, fez-se leitura silenciosa e, depois um levantamento de ideias, as impressões dos alunos quanto ao texto. Na sequência, realizou-se uma análise mais detalhada do poema com base em questões norteadoras feitas pela pesquisadora, cujas discussões se faziam em pequenos grupos e, em seguida, socializadas no grande grupo. Depois disso, buscou-se identificar como o texto poético se manifesta em outros textos. Para tanto, apresentou-se a letra e música “Desgarrados” de Mário Barbará e Sergio Napp (Anexo 4), sobre a qual foi realizada cantação, análise e interpretação; ainda foram demonstradas algumas telas de pinturas (Anexo 3) e o teatro “O menestrel” (Anexo 4) baseado no texto de William Shakespeare.

O segundo encontro, centrado na temática do “eu”, envolveu leitura e análise das poesias “Retrato” de Cecília Meireles (Anexo 2) e “Autorretrato” de Mario Quintana (Anexo 2), além da produção de poesias. Inicialmente, realizou-se uma breve retomada do encontro anterior; análise do conceito de poesia estabelecido no dicionário e reflexão sobre o conceito de poesia nos textos poéticos “3 de maio” (Anexo 2) de Oswald de Andrade e “Coincidência” de Mario Quintana (Anexo 2).

Logo em seguida, deu-se início ao estudo da poesia de Cecília Meireles, com levantamento de informações prévias sobre o que os alunos conheciam em relação

à autora e sua obra. Foram apresentadas informações básicas e gerais em relação à vida e obra dessa autora. Depois, houve conversação sobre o título do poema; leitura silenciosa e então, leitura dramatizada, em pequenos grupos. Na sequência, pediu-se para os alunos representarem em desenhos a imagem retratada na poesia “Retrato” de Cecília Meireles. Depois disso, cada aluno apresentou os retratos, justificando os traços desenhados. Dando continuidade, partiu-se para a interpretação da poesia, com base em questões, sendo essas refletidas em grupos e registradas as ideias principais por um relator do grupo. As discussões foram novamente socializadas.

Neste segundo encontro, trabalhou-se também o poema “Autorretrato” de Mario Quintana, começando pelo lançamento do título e motivação aos alunos a exporem suas impressões. Ao término das falas dos estudantes, prosseguiu-se com a leitura silenciosa do poema e, em seguida, em voz alta pela pesquisadora. A interpretação da poesia se deu com base em questões.

No terceiro encontro, trabalhou-se com as poesias “Traduzir-se” de Ferreira Gullar (Anexo 2) e “A primeira cerveja” de Sérgio Capparelli (Anexo 2). Iniciou-se o encontro com motivações para estudo das poesias a partir dos conhecimentos dos alunos no que tange ao tema de cada poema, leitura dos mesmos, interpretação a partir de questões e análise de vídeo “Traduzir-se” (Anexo 4) sendo este intertextualizado com o texto “Traduzir-se”. Ainda realizou-se a produção de poesia, partindo da estrutura de um dos três textos: “Retrato” de Cecília Meireles “Autorretrato” de Mario Quintana e “Traduzir-se” de Ferreira Gullar, concluindo assim, a temática sobre o “eu”. Em relação ao texto “A primeira cerveja” de Sérgio Capparelli, este foi interpretado também com base em questões orais e através de sua dramatização em pequenos grupos.

O quarto encontro envolveu o tema “amor”, através das poesias “Arte de amar”, de Manuel Bandeira, (Anexo 2) “Amor é fogo que arde sem se ver”, de Luís Vaz de Camões (Anexo 2), letra e música “Monte Castelo”, (Anexo 4) de Renato Russo e “Acima de tudo o amor” (Anexo 2), texto bíblico de I Coríntios, capítulo 13. Inicialmente buscou-se a atenção dos estudantes para a discussão do tema, por meio de questões que se coadunassem com a realidade deles; na sequência, realizou-se a leitura silenciosa e depois em voz alta do poema “Arte de amar”,

acompanhada de discussões em pequenos grupos, registro das ideias principais, por escrito e partilha das respostas no grande grupo.

Prosseguiu-se a oficina com a leitura silenciosa e declamação do texto “Amor é fogo que arde sem se ver”. Desenvolveu-se, então uma conversação e reflexão sobre a temática abordada, contextualização do tema com a realidade que se apresenta no dia a dia, e pela forma como a mídia em geral aborda o assunto em questão. Ainda assistiu-se a um vídeo com a representação, através de teatro desse mesmo texto (Anexo 4). Na sequência, trabalhou-se a letra e música “Monte Castelo”, de Renato Russo, além de uma breve leitura do texto bíblico “Acima de tudo o amor”, buscando verificar como esses últimos três textos dialogam entre si.

O quinto encontro foi dedicado a assistir a um vídeo de declamações de poesias diversas e de diferentes modos (Anexo 4), no intuito de familiarizar-se mais com esse gênero textual e perceber como é possível realizar declamações de poesias, além de já estar se preparando para o Sarau de Poesias, atividade essa combinada desde o segundo encontro das Oficinas literárias. Depois do vídeo, os alunos foram convidados a visitar a biblioteca a fim de terem um contato mais próximo com livros de poesias e poderem escolher uma poesia de sua preferência para apresentação no Sarau de Poesias.

No sexto encontro, trabalhou-se o tema “amizade”, a iniciar pelos conhecimentos prévios dos estudantes sobre conceito, valor e características de uma amizade. Aí, partiu-se para a escuta, e cantação da música “Canção do Amigo” de Rui Biriva e Elton Saldanha (Anexo 2). Após a sua interpretação, estudou-se o poema “Dedicatória aos amigos” de Fernando Pessoa. (Anexo 2). Além da análise desse texto, buscou-se intertextualizá-lo com a “Canção do amigo”.

No sétimo encontro, realizou-se o encerramento das Oficinas Literárias, através de um Sarau de Poesias, declamadas pelos alunos e pela professora pesquisadora (Anexo 5).

E, por fim, o oitavo encontro foi um momento de avaliação e de registro de informações quanto ao que foi o trabalho das oficinas literárias.

Em relação à participação dos alunos nas oficinas literárias, essa foi considerada satisfatória, superando, inclusive, as expectativas da pesquisadora. Eles foram assíduos, envolveram-se e interagiram com as atividades propostas e

com os colegas. O fato de superar as expectativas quanto à assiduidade dos alunos se justifica, tendo em vista que é comum estudantes trabalhadores do noturno faltarem a atividades que não estejam relacionadas diretamente a conteúdos e avaliações tradicionais. E se as atividades diferenciadas forem propostas nas sextas-feiras, a ausência se torna ainda maior.

Essa ausência se deve, sobretudo, ao cansaço diante da rotina que os estudantes enfrentam, conforme já exposto anteriormente, e também porque nas sextas-feiras à noite acontecem, na comunidade, alguns eventos como festas ou campeonatos de futebol dos quais os jovens gostam de participar, e então optam por tais atividades em detrimento da escola. Por isso a preocupação inicial da pesquisadora de que não haveria uma participação tão significativa nas oficinas literárias, já que tal proposta não envolvia avaliação e, os alunos tinham consciência de que, como participantes voluntários, poderiam se retirar a qualquer momento. No entanto, para surpresa da pesquisadora e dos próprios professores que cederam as aulas, houve comprometimento e colaboração do grupo. As faltas letivas no período em que ocorreram as oficinas literárias foram consideradas até inferiores as que ocorriam normalmente⁸.

No primeiro momento das oficinas literárias propriamente ditas, os alunos registraram por escrito o que entendiam por poesia. As respostas, em geral, centraram-se na ideia de que poesia significa expressão de sentimentos (somente um aluno não registrou essa resposta). Oito estudantes registraram o aspecto estrutural da poesia: texto em versos, podendo ou não ter rimas, estrofes. Dois estudantes referiram que na poesia o autor ou escritor expressa os seus sentimentos. Além disso, houve quem escrevesse não entender muito de poesia, não saber interpretar ou escrever poesia. Um aluno, inclusive, assim se expressou: “Eu nunca entendi direito esse negócio de poesia.”

Após, foi-lhes apresentado o poema “Autopsicografia” (ANEXO 2) de Fernando Pessoa, autor já conhecido dos alunos, cuja biografia e algumas obras eles já tinham estudado nas aulas de Literatura. No entanto, o poema não era conhecido

⁸ Com base na descrição que segue sobre alguns aspectos considerados mais essenciais no decorrer das oficinas propriamente ditas, é possível ter uma “leve” (grifo meu) noção sobre a situação de letramento e letramento literário do referido grupo participante da pesquisa, bem como uma visão, mesmo que superficial, sobre a forma como os alunos vão se envolvendo e se apropriando do texto literário.

pela maioria. Como um dos principais objetivos do trabalho era o de verificar a situação de letramento do referido grupo, observando como esse se apropriasse do texto, inicialmente, foi-lhes entregue o poema e solicitado que cada um o lesse silenciosamente. Na sequência, pediu-se que cada um também dissesse de modo espontâneo, as suas reais impressões em relação ao texto (Anexo 6). Nesse momento, a coordenadora dos trabalhos (a própria pesquisadora) procurou não fazer nenhuma interferência ou qualquer questionamento frente às posições dos alunos.

No primeiro contato com o poema “Autopsicografia”, todos foram unânimes em concordar com o grau de dificuldade para a sua compreensão. Tornou-se necessário levantar alguns questionamentos a fim de avançar na reflexão: - O que significa autopsicografia? Isso fez com que os alunos pensassem e procurassem no dicionário os significados de cada parte que compõe a palavra, associando-as com o texto, e então mencionaram que autopsicografia significava uma descrição psicológica que alguém faz de si mesmo. No caso deste poema, os alunos comentaram que o próprio poeta descreve a sua dor.

Com o propósito de avançar e aprofundar a análise, a pesquisadora propôs algumas questões norteadoras, distribuídas em blocos. A cada bloco, os alunos discutiam as perguntas em duplas ou trios e após apresentavam suas respostas oralmente ao grande grupo e enquanto isso, a pesquisadora fazia o registro das respostas. Assim, no primeiro bloco foram feitas as seguintes perguntas: Em relação à 1ª estrofe, como é possível interpretar “O poeta é um fingidor” no primeiro verso; O que o poeta “finge”; É possível alguém fingir que sente uma dor? Como? Quando?

Diante dessas questões, os participantes perceberam duas dores retratadas na 1ª estrofe: a dor fingida e a dor real. Em relação à dor fingida, os alunos mencionaram que várias vezes essa se torna pior, pois em muitos momentos se tem algum tipo de sofrimento e se tenta escondê-lo por vergonha ou por não querer expor o real sentimento. Interessante notar que essa resposta provocou mais reflexões por parte dos colegas, os quais argumentaram sobre a dor de ter que fingir que não se tem dor, especialmente se a dor diz respeito a alguma questão emocional.

No segundo momento de perguntas - Quem, além do poeta, entra na segunda estrofe? Como é possível interpretar a dor apreendida pelo leitor? Os estudantes perceberam onde entra o leitor, e refletiram como ele entra em contato com a dor representada pelo poeta. Aqui, uma aluna explicou: “quem lê não consegue sentir a dor real falada no poema, nem a dor fingida, mas ele (o leitor) tem dentro de si ou imagina outra dor e essa outra dor é sentida de forma diferente por cada um que lê este poema.”

Em relação à terceira estrofe, tendo como linha norteadora para reflexão, as questões: o que significa “calhas de roda”; “comboio de corda”; Desses elementos, qual representa a “razão” e qual o “coração”; Quem entretém a razão; Qual a relação entre “calhas de roda” e “comboio de corda”; os alunos necessitaram primeiramente, recorrer ao significado dos termos “calhas de roda” e “comboio de corda” e ainda assim consideraram difícil estabelecer relação entre ambos os elementos. Alguns alunos arriscaram de modo tímido, a dizer que a terceira estrofe tinha relação com a vida cotidiana do ser humano. E então, no geral, os alunos concluíram que “calha de roda” lembrava o trabalho e “comboio de corda”, o lazer. Logo, deduziram que na terceira estrofe o poeta aborda a vida de modo geral, as obrigações e os compromissos do cotidiano, e o lazer, mesmo sendo pouco, é o que ameniza a vida árdua dos trabalhadores.

Em relação à análise da letra da música “Desgarrados” (Anexo 2), os participantes mencionaram seus sentimentos de tristeza diante da realidade enfrentada por “aquela gente” (grifo de um aluno) retratada na letra da música. “Essa gente deve ser muito pobre, parece que não tem onde morar,...” (grifo de uma aluna). Em um primeiro momento, os alunos não perceberam de quem se tratava o “eu-lírico”, comentaram que dizia respeito ao gaúcho, de modo geral, devido às descrições que se assemelhavam ao gaúcho. Entretanto, ao serem questionados sobre o trabalho, a residência, as características das pessoas na letra da música, os alunos se deram conta de que se tratava de pessoas que não possuíam residência e nem trabalho fixo. Os próprios alunos apontaram para os termos que indicavam diferentes serviços: “juntam baganas”, “carregam lixo”, “vendem revistas”. As expressões “se escondem pelos botecos, entre cortiços”, trouxe os alunos para a

realidade habitacional dos “indivíduos” retratados no texto. Só então perceberam que a moradia daquele povo poderia ser qualquer lugar, canto, barraco, rua.

Depois dessa análise, alguns alunos fizeram uma observações sobre a passagem “e pra esquecerem contavam bravatas, velhas histórias”, argumentando que as pessoas no texto contavam histórias para esquecerem da vida dura que levavam. E estendendo a reflexão um pouco mais além, alguns mencionaram os sonhos, afirmando que o sonho “daquele povo” (grifo de um aluno) estava longe de se realizar. Uma aluna ainda fez um comentário “Olha só!, Nós somos felizes e não sabemos!”. Diante desse comentário, a turma, no geral, fez um gesto afirmativo.

A segunda oficina literária centrou-se na temática do “eu”. Inicialmente, propôs-se aos alunos uma pesquisa no dicionário sobre o conceito de poesia. E em seguida, os alunos receberam dois poemas breves – “3 de maio” de Oswald de Andrade e “Coincidência” de Mario Quintana – (Anexos 2) os quais apresentam poeticamente, uma definição de poesia. O objetivo foi o de possibilitar aos alunos uma visão além daquela que possuíam sobre o conceito de poesia, e por isso o propósito de lhes mostrar um conceito denotativo através do dicionário e um poeticamente, de modo que eles pudessem analisar as semelhanças e verificar as possibilidades a mais que os poemas permitem inferir.

Os alunos frisaram que ambos os gêneros textuais permitem pensar a poesia como algo ligado aos sentimentos. Alguns acrescentaram que sendo assim, pela poesia não há julgamentos e nem ridicularização, conforme se verifica em “Coincidência” de Mario Quintana. O dizer deste último poema causou certo estranhamento aos estudantes, pois alguns disseram nunca terem lido um conceito de poesia como este. Surgiram algumas observações até concluírem que esse dizer poderia estar ligado àquilo que diz respeito à espontaneidade, aos sentimentos, enfim, às questões relacionadas à vida propriamente dita.

Com relação à poesia “Retrato” de Cecília Meireles, após a leitura silenciosa, solicitou-se aos alunos que fizessem uma declamação da poesia, de forma dramatizada, buscando expressar com o corpo o que compreenderam do texto. Notou-se nas declamações, bem como na tarefa de representação através de desenhos da poesia “Retrato” as diferentes releituras e ressignificações feitas pelos alunos em torno do texto. Percebeu-se o envolvimento e a interação deles nessa

atividade, apesar de a maioria do grupo ter demonstrado resistência à realização da tarefa, logo no início da proposta, demonstrando certo constrangimento pelo fato de terem que se expressar diante dos colegas (Anexo 6).

Prosseguindo com o poema “Autorretrato” de Mario Quintana, diante das questões sobre a definição de autorretrato; como se produz um autorretrato; e como você se autorretrata, os participantes disseram que preferiam não se autorretratar e que era mais fácil os outros o fazerem por eles. Contudo, cada um se definiu com alguma expressão. Após a leitura silenciosa do poema, espontaneamente, alguns alunos revelaram que para o poeta também não foi fácil escrever o poema. Durante a análise oral eles comentaram que o “eu-lírico” demonstrava momentos de dúvidas em relação a si, não estava conseguindo se definir direito, conforme diz que “às vezes se pinta como nuvem”, outras, “como árvores”. E assim, no dizer dos alunos, esse ser que fala no poema, aos poucos, vai tentando se descobrir ou se construir como um ser humano.

No terceiro encontro das Oficinas Literárias, continuou-se na temática do “eu” com o poema “Traduzir-se” de Ferreira Gullar (Anexo 2) e “A primeira cerveja” de Sérgio Capparelli (Anexo 2). Ao serem questionados sobre o que entendiam por “traduzir-se”, os alunos responderam: “falar de si”; “descobrir-se”; “identificar-se”; “traduzir sentimentos”; “expressar-se o que há de bom ou ruim”. Após a leitura silenciosa do poema, os alunos registraram, em pequenos grupos, suas impressões sobre os sentimentos e possíveis características do “eu-lírico” revelados no texto (Anexo 6).

Ainda discutiu-se sobre a relação de sentido entre os três últimos poemas trabalhados, bem como assistiu-se a um vídeo/ slides (Anexo 4) do texto “Traduzir-se”, com imagens referentes a cada estrofe do poema. Os alunos disseram ter gostado das imagens e mencionaram que a partir delas, entenderam melhor o poema.

Ainda nesse encontro, os alunos produziram textos poéticos, de modo bem espontâneo, abordando o seu “eu”. Para tanto, baseam-se na estrutura de algum dos três poemas estudados. A maioria baseou-se na estrutura do poema “Retrato” de Cecília Meireles e de “Traduzir-se” de Ferreira Gullar.

Diante dessa última proposta, em primeiro momento, os alunos consideraram que seria uma tarefa difícil, argumentando que não sabiam fazer poesia. Porém, ao tomarem a estrutura de um poema como exemplo, realizaram a atividade em um período curto de tempo. Ao término, todos foram convidados a permanecer de pé, em círculo, para a leitura das produções. Essa foi a forma encontrada para que os alunos lessem seus textos, pois ninguém queria se apresentar sozinho, ainda mais para falar do seu “eu”, de questões tão pessoais.

Quanto ao estudo do poema “A primeira cerveja” de Sérgio Capparelli, este rendeu muita conversa e inclusive muitos risos, talvez porque se tratasse de um assunto próprio da adolescência. Antes de entregar o texto, foi apenas lançado parte do título “A primeira..” aos estudantes para testarem suas hipóteses sobre o que poderia completar o título de um poema. Surgiram várias respostas, dentre elas: “série”; “emprego” (houve risos porque deveria ser uma palavra feminina); “namorada”; “saída de casa sem os pais”; “a primeira vez” (referindo-se ao sexo); “mão carimbada na entrada de um baile” (novamente houve risos); “vez em que fomos para a cidade sozinhos” (essa foi a fala de um aluno que mora no interior).

Após, ao receberem o texto em mãos, todos os alunos riram e demonstraram surpresa diante do título. Ninguém sequer imaginara a palavra cerveja. Durante a leitura silenciosa também houve risos e segundo os alunos, esses risos se deviam à situação retratada no poema. Então lhes foi solicitado que se organizassem em pequenos grupos, nos quais deveriam retomar a leitura do poema e fazer uma encenação. Ao término de seus ensaios, a pesquisadora sortearia um grupo para fazer a encenação do poema para toda a turma. Foi interessante que todos os grupos quiseram se apresentar, e assim sucedeu.

Durante a encenação, eles fizeram esforços para incorporar os fatos registrados em cena, principalmente a parte em que o menino, retratado no poema, tentava se portar como alguém de mais idade. Depois das apresentações, realizou-se uma conversa em relação ao mesmo texto. Os estudantes comentaram que, apesar de o poema ser de certa forma cômico, ele condiz com a realidade. Muitas vezes os adolescentes, em sua timidez, buscam se encorajar através da bebida ou até mesmo de drogas.

O quarto encontro, centrado na temática do amor, gerou sérias discussões em torno do conceito de amor. Houve várias divergências na forma de entender esse tema. Alguns revelaram que o amor está ligado ao poder, dinheiro; para outros, amor é desilusão, “[...] pois um dia é possível estar bem e no outro, sentir-se muito ferido, triste.” No entanto, alguns alunos referiram que o amor é algo mais, vai além das aparências e do poder, “[...] tem a ver com o coração, com a alma, como por exemplo, o amor de mãe.” Esse é um amor que supera tudo e que espera ou deseja somente o bem, segundo argumentos defendidos por alunos. Houve alunos que citaram o amor por alguém especial que não está mais vivendo neste mundo, já falecera e nem por isso, perdeu-se a capacidade de amar essas pessoas, ama-se de outro jeito. Alguns alunos ainda disseram que hoje é difícil pensar em um amor puro, frente a tantas situações, como, por exemplo, a mídia mostrando e definindo o que é bonito, o que vale, e ainda deixando transparecer que certas situações são normais, tais como traições, violência.

Esse levantamento prévio de informações sobre o tema foi bastante tenso, justamente pelo confronto de ideias que se dava baseado nas experiências de vida dos participantes e foi interessante que as próprias experiências dos alunos sobre o amor serviram como argumentos para defesa. Por duas vezes foi necessário fazer interferência entre as falas deles, pois os ânimos se alteraram um pouco e permaneceram acirrados. Fez-se necessário explicar que o propósito dessa oficina não estava em haver vencedores ou perdedores, mas em partilhar ideias, visões de mundos diferentes que se dão com base nas vivências de cada um, nas leituras e conhecimentos adquiridos no decorrer da vida. Diante das observações, os alunos se concentraram, então, no estudo dos poemas “Arte de amar” de Manuel Bandeira (Anexo 2), “Amor é fogo que arde sem se ver” de Luís Vaz de Camões (Anexo 2), buscando dialogar também com a letra e música “Monte Castelo” de Renato Russo (Anexo 2) e “Acima de tudo o amor” (Anexo 2), texto bíblico de Coríntios, capítulo 13.

Em relação à análise do poema “Arte de amar”, foram apresentadas algumas questões que pudessem direcionar a interpretação: O que significa a “alma” no poema? Para o “eu-lírico”, quando a alma encontra a verdadeira satisfação? O amor

está ligado a que, no poema? E é possível perceber se o “eu-lírico” entende de amor e de arte? Como?

Em pequenos grupos, os alunos discutiram e compartilharam suas respostas. Eles registraram que no poema a alma da pessoa é o que ela sente de mais profundo; vai além do material; é um amor sublime, como foi citado anteriormente da forma que se ama alguém especial que já tenha falecido. É um amor sem o material, sem o corpo, mas especial. Os participantes refletiram que pensar o amor somente pela alma também gera sofrimento, pois se torna difícil amar ou viver distante do corpo físico da pessoa, como, por exemplo, quando alguém morre. Ressalta-se aqui que dois alunos perderam pessoas de sua família e por isso a discussão sobre o amor após a morte.

Todos permaneceram sintonizados durante a conversa. Ao lado desse amor que se estende para além da vida terrena, refletiu-se sobre o amor platônico, um amor também impossível que só permanece em pensamento. Foi ainda comentado pelos alunos que o autor/poeta Manuel Bandeira demonstra entender do amor, pois por meio do texto, tem-se a impressão de que ele dá fórmulas de como amar, ao afirmar que o corpo e a alma nunca se saciam e se houver o desejo de ser feliz, é preciso esquecer a alma. Também se tem a impressão de que o “eu-lírico” tenha sofrido bastante por algum amor (observações dos alunos).

No poema “Amor é fogo que arde sem se ver” (Anexo 2), logo após a leitura silenciosa, alguns estudantes questionaram sobre as contradições do amor expressas no texto, antes mesmo de a pesquisadora coordenar e orientar para o estudo dos textos. Eles consideraram, a princípio, muito estranho o fato de em uma mesma estrofe e em cada estrofe aparecerem ideias tão opostas. No entanto, na medida em que cada um expressava o que mais lhes chamara a atenção no poema, as ideias foram clareando para quem acreditava que o texto não tinha qualquer relação com a vida real. (Anexo 6).

Ainda neste encontro, foi apresentado aos alunos o vídeo (Anexo 4) sobre uma peça teatral baseada no poema “Amor é fogo que arde sem se ver”, no intuito de mostrar à turma como é possível interpretar um poema por meio de teatro. Na sequência, para complementar a oficina, e com o propósito de demonstrar aos estudantes o modo como os textos podem dialogar sobre uma mesma temática,

trabalhou-se brevemente a letra e música “Monte Castelo” de Renato Russo (Anexo 2 e 4) e o texto bíblico de Coríntios, capítulo 13, “Acima de tudo o amor” (Anexo 2).

O quinto encontro foi um momento proporcionado aos alunos para que tivessem contato com declamações de poesias diversas, através de vídeo (Anexo 4) e com obras/livros de poesias da biblioteca da escola. Durante o vídeo, os estudantes se mostraram motivados e atentos, em parte isso aconteceu porque eles também estavam se preparando para o Sarau de Poesias, proposto para o final das oficinas literárias. A visita à biblioteca, por sua vez, também foi proveitosa, pois os alunos aproveitaram para ler e selecionar as poesias que declamariam no Sarau de Poesias.

Concluindo o trabalho propriamente dito com análises de poesias, esse sexto encontro foi dedicado à temática “amigo”. A discussão do tema foi pertinente, pois este era o último ano letivo da turma. Inicialmente, como nas demais oficinas, fez-se um levantamento prévio sobre o que significava um amigo em suas vidas; qual o perfil e características de um amigo (Anexo 6).

Na sequência, os alunos receberam a letra da música “Canção do amigo” de Vaine Darde, Rui Biriva e Elton Saldanha (Anexo 2), ouviram a música e foram motivados a cantá-la, já que essa era conhecida por todos. No momento da cantação, muitos se emocionaram e pediram para cantá-la duas vezes. A análise da música foi realizada em pequenos grupos, novamente com base em questões feitas pela pesquisadora.

No que se refere aos sentimentos que lhes brotaram da música, no geral, os grupos registraram: solidariedade, sinceridade, amizade, companheirismo, amor, saudade. Infere-se pelas respostas que esses valores estão bem presentes no grupo, prova disso também foi a emoção diante da música, o que leva a antecipar a dor da separação entre os membros da turma.

O poema “Dedicatória aos amigos” de Fernando Pessoa (Anexo 2) deixou os alunos surpresos porque não o conheciam como sendo de autoria desse autor, além de ter sido escrito há tanto tempo e ao mesmo tempo ser abordado de uma forma tão real. Quanto à análise, buscou-se refletir um pouco em relação à temática e comparar o poema “Canção do amigo”. Em ambos os textos, os alunos perceberam que o conceito de amigo está ligado a um amigo verdadeiro, que permanece sempre

ao lado, independente da situação. Também foi argumentado pelos alunos que ambos os textos abordam a amizade como um sentimento puro e uma relação bonita, porém em “Canção do amigo”, evidencia-se mais a presença da família e em “Dedicatória aos amigos” há a referência de uma amizade especial, não da família propriamente dita.

Como fechamento das Oficinas Literárias, realizou-se um Sarau de Poesias (Anexo 5) declamadas e apresentadas pelos alunos e pela professora pesquisadora. Foi um momento de integração, apreciação e, inclusive, de diversão, pois os alunos apresentaram poesias de modo bem espontâneo, alguns individual, outros em duplas e até em trios. Os próprios alunos comentaram ter gostado da proposta, mesmo que, inicialmente, não tivessem concordado muito com a ideia porque, segundo eles, a maioria não tinha declamado poesia, senão na época em que estudavam nas séries iniciais.

Foi interessante notar que os poemas escolhidos, em sua maioria falavam sobre o amor, o que exigia dos alunos mais expressividade e coragem para dramatizar ou adequar a entonação da voz condizente com o que propunha o texto. O Sarau de Poesia ocorreu na sala de aula da própria turma e contou ainda com a presença dos professores, funcionários e direção que se encontravam na escola naquela noite.

O oitavo encontro foi um momento de agradecimentos por parte da pesquisadora para os alunos pela sua participação, como voluntários, nas Oficinas Literárias. Além disso, houve conversação e registro, por escrito, sobre o que cada um teria a dizer das Oficinas Literárias (Anexo 6).

5 LETRAMENTO LITERÁRIO, ADOLESCÊNCIA E POESIA NA ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES

Nas palavras de Cosson (2012, p. 29), “ninguém nasce sabendo ler literatura.” Da mesma forma como o ser humano precisa aprender tanta coisa para a vida, ele precisa aprender a ler literatura. E esse aprendizado passa pela análise literária que se apodera da literatura como um processo de comunicação, uma leitura que convida o leitor a se aproximar e a se envolver na obra de modo a explorá-la sob os mais diversos aspectos, ao mesmo tempo exigindo-lhe respostas. No dizer do autor, só é possível falar em leitura literária, na medida em que esse processo de interação se efetiva e, quando bem realizada, a análise literária permite ao leitor compreender a magia das obras e a se envolver com mais intensidade.

Em se tratando ainda de ensino de literatura, Cosson (2012) defende que não é possível concordar que apenas a atividade de leitura, seja considerada como uma tarefa escolar de leitura literária. Faz-se necessário explorar o texto de maneira adequada para que o aluno possa perceber um mundo mais abrangente possibilitado pelas palavras, de como esse mundo se articula e de como ele age sobre o próprio leitor. Assim, a leitura literária na escola tem o papel de ajudar o aluno a ler melhor porque ela “fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.” (COSSON, 2012, p.30).

Conforme já exposto no primeiro capítulo desse trabalho, Kleiman (2007) argumenta que as dificuldades no ensino da leitura e produção textual podem se dar, por um lado, com base na familiaridade que o aluno tem em relação ao gênero textual e aos textos desse gênero. Isso nos remete a pensar na questão dos alunos participantes dessa pesquisa de não se encontrarem motivados à leitura, em especial a do texto literário. E, referindo-se à poesia, o distanciamento se tornava maior, pois o estudo desse gênero não fazia parte de um trabalho sistemático e efetivo na escola por parte do corpo docente. Além disso, a poesia não era considerada relevante pelos alunos, como um “conteúdo” (grifo meu) que lhes trouxesse contribuições para a vida pessoal e profissional. Destaca-se que essa é a

realidade de muitas escolas, cujo ensino utilitarista ainda é mais valorizado e cobrado pela própria sociedade.

Assim, para os participantes da pesquisa não estava claro qual a função da poesia no trabalho escolar, e principalmente na vida do ser humano. Isso ficou evidente já na exposição da proposta da oficina com poesias, que, na visão dos alunos, seria mais um momento de descontração. Porém quando mencionado que haveria análise e interpretação de poesias, a ideia causou estranhamento e certa expressão de desgosto, o que demonstra a falta de familiaridade com esse gênero, conforme justificativa de Kleiman (2007).

Essa falta de familiaridade com o texto poético percebeu-se também no primeiro encontro quando os alunos explanaram seus conceitos sobre poesia. As respostas mais recorrentes centraram-se na ideia de que poesia significava expressar os mais diversos sentimentos (somente um aluno não registrou essa resposta). A concepção dos estudantes, em geral voltou-se especialmente para a estrutura do poema, e para a temática de modo superficial, como se o propósito desse gênero poético se encerrasse no entretenimento, ou que simplesmente esse gênero textual não desempenhasse um papel importante no currículo escolar.

Não se percebeu nas respostas dos alunos, o texto poético como um meio de entrar em contato com o mundo interior, perceber-se no mundo e entrar em contato com o outro, conforme propõe Cosson (2012). Já neste primeiro momento sentiu-se a necessidade e a relevância de ensinar os alunos a ler poesia, o que comprova a afirmativa de Cosson levantada anteriormente de que o ser humano precisa aprender a ler literatura, cabendo à escola o papel de ensinar a ler.

Após o contato mais efetivo com a poesia, a visão quanto a esse gênero poético do referido grupo mudou de certa forma. Isso é perceptível pelas respostas dos estudantes quando registraram suas impressões sobre as Oficinas Literárias. Segundo os estudantes, por meio desse trabalho puderam conhecer mais e entender melhor o conceito de poesia; tiveram uma experiência nova, através da qual puderam expressar seus sentimentos; perceberam o trabalho com poesia como chocante porque esse gênero textual fala da realidade; notaram que as atividades proporcionaram entrosamento entre a turma e conhecimento do “outro”, ou seja, dos

colegas; as poesias possibilitaram o divertimento; a proposta das oficinas literárias permitiu ver a poesia de um modo diferente.

Diante das observações dos alunos, comprova-se também a justificativa de Cosson (2012) de que é preciso criar condições para aproximar o aluno do texto literário e ensiná-lo a ler. Frente a isso, trazemos presente o que aconteceu na primeira oficina literária sobre o texto “Autopsicografia” de Fernando Pessoa (Anexo 2). Em um primeiro contato, os alunos consideraram o poema muito difícil quanto à compreensão (Anexo 6). Alguns afirmaram categoricamente não terem entendido nada, enquanto outros o consideraram como um texto distante da realidade social. Contudo, na medida em que eles eram indagados, instigados a pensar, a pesquisar palavras desconhecidas no dicionário, a partilhar suas ideias, a observar elementos do texto, seguindo orientações da pesquisadora, os alunos começaram a se sentir parte do texto, a se identificarem com alguns elementos, a relacionarem informações do poema com suas experiências de vida, a se envolverem nas discussões e, conseqüentemente, a compreenderem o que estava exposto na poesia.

Vale ressaltar aqui, o que parecia muito complexo/ difícil em relação à compreensão do poema “Autopsicografia”, aos poucos, através das orientações, da busca de elementos no próprio texto, da troca de ideias entre os colegas, os sentidos foram se estabelecendo, e assim, ao final da análise, os alunos se revelaram surpresos quanto à proporção de informações, conhecimentos e reflexão surgida a partir e com base naquele poema.

Também cabe lembrar o argumento de Micheletti (2006) de que o leitor, a partir das indicações propiciadas pelo texto e das orientações de um mediador entre texto e leitor, este (o leitor) pode compreender melhor aquilo que lê. Diante das observações dos alunos verifica-se o quanto a escola precisa assumir o papel de ensinar a ler. É o que defende Cosson (2012) de que a capacidade de leitura depende em grande parte do modo de ensinar. Nessa perspectiva, Micheletti (2006) ainda propõe que se a leitura acontecer na escola, o professor pode agir como mediador, fazendo observações quanto aos aspectos da organização do discurso, auxiliando com informações que possam ajudar o aluno a desvendar, a refletir e a compreender melhor os textos. Assim, o leitor pode promover uma reconstrução de mundo.

E nesse sentido, percebeu-se que o avanço da discussão e o aprofundamento da reflexão do poema “Autopsicografia” se deram com base nas questões norteadoras levantadas pela pesquisadora. Os alunos não recebiam nenhuma resposta pronta, mas eram motivados a pensar e a buscar respostas coerentes e condizentes com o texto.

Isso nos remete ao que afirma Magda Soares (2012) sobre o Letramento como sendo o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado que um indivíduo adquire como consequência de ter se apropriado da escrita. Prosseguindo, a autora defende que o problema não é somente ensinar a ler e a escrever, mas também levar os indivíduos a fazer uso da leitura e da escrita e a se envolver em práticas sociais da leitura.

Outro aspecto importante em relação ao que contribuiu para a melhor compreensão dos textos trabalhados durante as oficinas literárias foi a participação de cada aluno com as suas ideias, com seus questionamentos, dúvidas e apontamentos, bem como o esforço de cada um em buscar sentidos coerentes dos textos. Essa interação exerceu um papel fundamental no sentido de possibilitar a compreensão do texto como um todo. Entendemos que essa forma de trabalho com o texto se aproxima do que Cosson (2012, p.47) adotou como princípio do letramento literário: “[...] a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá mover e construir o mundo para si e para ele mesmo.”

A compreensão da letra da música “Desgarrados” (Anexo 2), por exemplo, ocorreu justamente em função dessa “comunidade de leitores” conforme citação de Cosson. Isto significa dizer que as contribuições dadas ajudaram no entendimento do texto como um todo. Na primeira questão sobre a identificação do “eu-lírico” na letra da música, alguns alunos logo se referiram ao povo gaúcho. Ao serem questionados se os termos “desgarrados”, “fazem biscates”, juntam baganas”, “carregam lixo”, “vendem revistas”, “são “pingentes nas avenidas da capital” faziam alusão então a todo o povo gaúcho, eles retornaram ao texto e concordaram que se referiam a um povo pobre, mais especificamente de rua, que não possuía moradia fixa, nem trabalho fixo.

Reparou-se que os estudantes foram além dos seus conhecimentos prévios, percebendo e mencionando a triste realidade de vida do grupo retratado na letra da música. Para a compreensão melhor do texto, os estudantes sentiram a necessidade de pesquisar o significado de algumas palavras desconhecidas. Essa situação também ocorreu diante da leitura e interpretação de outras poesias.

A concepção de Cosson (2012) de que ao lado de cada atividade de leitura, faz-se necessário corresponder uma atividade de escrita ou registro quando se fala em letramento literário, foi levada em consideração no trabalho com as oficinas literárias. Percebeu-se, pois, que a compreensão das poesias só foi possível a partir das atividades propostas para sua análise: por meio de discussões em duplas; em pequenos grupos; registro de ideias; ou releitura através de dramatização, encenação; orientações da pesquisadora e contribuições de cada participante. Tudo isso também garantiu o envolvimento, a integração e a interação do grupo. “É esse compartilhamento que faz a leitura literária tão significativa em uma comunidade de leitores.” (COSSON, 2012, p.28).

Com base nas observações apontadas acima, notou-se como o grupo foi avançando em seu nível de leitura e interpretação. A poesia, por apresentar uma linguagem amplamente simbólica, metafórica possibilita uma ampla reflexão em torno do conteúdo que está posto, ao mesmo tempo, demanda esforço do leitor para buscar o entendimento que o gênero poético possibilita. Como se verificou no decorrer do trabalho com poesias, e de acordo com os estudos teóricos, essa busca pela compreensão do texto poético não é simples, requer que se ensine a ler literatura, neste caso, a ler poesia; demanda respeito ao processo de leitura do aluno, partindo daquilo que ele conhece, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, e no intuito de ampliar e consolidar o seu repertório cultural (COSSON, 2012). Nesse sentido, destaca-se que houve especial em respeitar o processo de leitura dos participantes dessa pesquisa no decorrer das oficinas literárias e, considerou-se esse aspecto fundamental no sentido de propiciar um nível mais avançado e aprofundado nas interpretações dos textos de forma gradativa.

Com relação às poesias “Retrato” de Cecília Meireles, (Anexo 2) “Autorretrato” de Mario Quintana (Anexo 2) e “Traduzir-se” de Ferreira Gullar, (Anexo 2) cujo tema

abordar o “eu”, essas propiciaram aos alunos, além da análise em relação à temática, refletir sobre as inconstâncias da vida humana, estabelecendo um diálogo entre os elementos do texto com os das suas vivências. Isso, no dizer de Lima (2012) é possível através da poesia que aproxima o homem de suas necessidades históricas. O sentido das palavras na poesia vai além das relações sociais, alcançando as criações estéticas e espirituais.

É o que se pode verificar nos dizeres dos alunos: “Há dias que também estamos assim, às vezes queremos falar com todos e outras vezes, com ninguém.” / “A poesia faz pensar se estamos tomando o rumo certo em nossas vidas.” / “Essa poesia nos faz pensar sobre o momento em que vivemos, muitas vezes não pensamos em nossa vida porque fazemos tudo mecanicamente e tudo vira rotina e por isso parece que a vida às vezes é sem sentido”. / “O poema me fez pensar agora no trabalho na fábrica de calçados que também é uma rotina, todo o dia quando chego lá, penso: um dia vou sair daqui!”

Nota-se, pelos depoimentos, os alunos se reconhecendo nos poemas e, buscando de alguma forma a superação, destaque esse que se apoia na concepção de Micheletti (2006). Considerou-se interessante o fato de que na medida em que se avançava nas interpretações, mais os alunos conseguiam contextualizar o que se propunham nos poemas com as suas vivências e emoções, além de ampliarem seus conhecimentos. Quanto a isso, Rêgo (2012, p. 279) afirma que “ler literatura possibilita a qualquer sujeito, independentemente da faixa etária em que se encontre, um exercício de conhecimento e de construção de si mesmo, das suas emoções, certezas, dúvidas e medos”.

Percebeu-se em várias atividades através das quais os alunos eram solicitados a produzir, ler ou a encenar poesias, a resistência inicial em realizar tais atividades, justamente pelo receio de se exporem frente ao grupo e de revelarem seus sentimentos e emoções. Porém, o contato com o texto de modo particular e nas socializações, tanto nos pequenos grupos, quanto na turma toda, foi fundamental para o encorajamento dos estudantes a participarem de tais tarefas. Além disso, essa cooperação⁹ contribuiu para que os alunos progredissem em suas ideias,

⁹ Termo mencionado por Michelletti (2006, p.17), para quem “[...] a leitura é um ato interativo e de compreensão do mundo”.

avançando para além do sentido literal do texto, conseguindo, assim, ampliar o conhecimento de mundo e de si mesmo.

A essa aceção, alia-se a ideia de Cosson (2012) que levanta dois pressupostos de como explorar adequadamente o texto: o básico é o de que o estudante faça a leitura individualmente. Sendo assim, a leitura se torna um ato solitário. Porém, a outra pressuposição está no fato de que a interpretação seja um ato solidário, por meio do qual, o leitor troca sentidos, não apenas com o escritor, mas também com a sociedade onde ambos se inserem.

Os sentidos são resultados de compartilhamentos, de visões de mundo entre homens no tempo e no espaço. [...] O bom leitor é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. (COSSON, 2012, p.27)

Na realidade, verificou-se que a participação mais efetiva nas atividades acontecia justamente quando as tarefas se desenvolviam em grupos. E, em se tratando da leitura como um ato interativo, um dos poemas que parece ter mais alegrado e despertado o interesse dos alunos em partilhar suas experiências da adolescência, foi “A primeira cerveja” de Sérgio Capparelli (Anexo 2). De fato, sentiu-se que nesse poema, em especial, os alunos se identificaram com o personagem que almejava tomar a primeira cerveja. Eles deixaram nítida a necessidade e, ao mesmo tempo, a vontade de compartilhar as suas experiências sobre temas como: a primeira cerveja; a primeira namorada; o primeiro emprego; o primeiro salário, dentre outros relacionados a essa fase da vida.

Isso, de certa maneira causou surpresa para a própria pesquisadora e para a professora que cedeu a aula para a realização da oficina. Foi surpreendente e interessante porque desta vez os alunos começaram a se expressar de modo bem espontâneo e, à vontade, sem receio de qualquer tipo de julgamento da parte dos colegas. Cada aluno buscava relatar algo semelhante ao que o colega já tinha apresentado, situação, por meio da qual ficou nítida a concepção sobre a busca de identificação dos adolescentes no grupo, conforme argumentos de Outeiral (2003).

Percebia-se que os participantes, ao se identificarem com o grupo em suas experiências, revelavam-se mais confiantes a participar de certas atividades que, sozinhos, talvez não o fariam. Entende-se também que o fato de a temática

aproximar-se muito da vida dos alunos, também contribuiu para a interação deles nesta oficina. Essa situação exemplifica o argumento de Kleiman (2007) de que a aproximação da escola com outras práticas sociais fora dela, facilita ao aluno adequar, adaptar e a transferir conhecimentos para outras circunstâncias da vida

Nesta oportunidade, os alunos compartilharam outras experiências relacionadas à fase de adolescência e agora de juventude, momento quando se sentem obrigados a se manterem firmes no trabalho, pois precisam atender aos compromissos e tomar rumo em suas vidas de forma autônoma, sem a opção de dependerem dos pais.

Essa revelação dos alunos comprova o que já se encontra descrito no segundo capítulo desse trabalho quando Frota (2010) diz que os adolescentes, ao entrarem cedo no mercado de trabalho, já se tornam alvo de investimento na indústria de consumo pelo mercado e pela mídia. E assim, nas ponderações de Menezes (2009), o adolescente passa a viver atormentado para atender às exigências em relação à competitividade, à produtividade, sentindo-se na obrigação de demonstrar eficiência no trabalho.

Da mesma forma, as poesias sobre os temas “amor e amizade” possibilitaram aos alunos uma interação intensa tanto com os textos, quanto com os próprios colegas, situação esta que, inclusive, ficou como uma marca na caminhada do grupo, tanto que vários destacaram em seus depoimentos a integração, o entrosamento entre os membros da turma. Ressalta-se que determinadas atividades demandavam a integração entre colegas. Ambos os temas geraram muitas discussões, porém o assunto “amor” provocou alguns conflitos de ideias. Foi o tema que mais gerou polêmica, discussão, exercício de escuta e respeito às ideias de cada um, releitura mais intensiva dos poemas de modo situado no cotidiano, e inclusive, para alguns alunos, segundo seus depoimentos, foi uma revisão de conceitos.

O trabalho com os textos pautados no tema “amor” possibilitou, ainda, relato de experiências de vida dos participantes e de maneira breve. Os próprios alunos concluíram que os textos, embora produzidos em épocas diferentes, possuem uma abordagem temática atual, tendo em vista que falar de amor sempre será necessário em qualquer tempo, uma vez que envolve sentimentos. Um aluno, inclusive,

mencionou “- Parece que foram escritos para os dias de hoje”. Outro aluno registrou que esta oficina mexeu com os seus sentimentos devido a uma experiência em relação ao amor que lhe causara dor. Diante das observações dos alunos, observa-se como o texto poético possibilita ao ser humano interrogar-se, recriar, compreender e relatar a sua história como bem atesta Lima (2012).

Já no que tange às poesias sobre o amigo, estas sensibilizaram mais o grupo, deixando grande parte dos estudantes emocionados, pois os textos remetiam à questão da separação, e isso sensibilizou a turma em vista de o grupo estar se formando no ensino médio e, conseqüentemente, separando-se dos colegas. A leitura e análise das poesias sobre amizade fez brotar dos alunos a “construção do real” (Grifo de MICHELETTI, 2006), ou seja, a leitura dos poemas os conduziu para uma interpretação e um contato com o mundo.

Uma das reflexões dos alunos que chamou a atenção foi a ideia unânime de que os verdadeiros amigos retratados na música “Canção a um amigo” e no texto “Dedicatória aos amigos” (Anexo 2) aludem à família, sendo os pais os verdadeiros amigos, e também “os diamantes da vida” mesmo que, segundo os estudantes, seja difícil admiti-la na frente deles.

Atenta-se aqui que a maioria dos alunos não se encontra mais na fase inicial da adolescência, momento em que os adolescentes buscam construir sua identidade, recorrendo somente a outros grupos que não sejam o da família. Os estudantes, participantes desta pesquisa são trabalhadores e possuem compromissos. Há inclusive um jovem pai e uma jovem mãe dentre esse grupo.

No que tange a essa questão, Guimarães (2011) justifica que a passagem da maioria dos jovens trabalhadores para a vida adulta não possui como base principal a idade cronológica, mas se dá justamente pela capacidade desse grupo assumir responsabilidades. Entende-se que esse fato também justifica o envolvimento e a interação dos alunos nas atividades propostas durante as oficinas literárias, pois através das discussões e respostas dadas por esses jovens, percebe-se maturidade.

Outro aspecto que merece ser destacado é em relação à participação considerada satisfatória dos alunos nas oficinas literárias, superando, inclusive, as expectativas da pesquisadora, conforme já mencionado no capítulo anterior. Apesar de o grupo participante da pesquisa enfrentar uma rotina árdua, dedicada ao

trabalho e ao estudo, conforme explicado no terceiro capítulo deste trabalho, no item referente à descrição do grupo, este se manteve comprometido e envolvido com a proposta. Sabe-se que geralmente, na escola, leva-se mais a sério as tarefas que envolvem avaliação tradicional a qual requer notas, conceitos e aprovações.

Entende-se que a participação e o envolvimento dos estudantes no referido trabalho se deu, como já ficou implícito no decorrer deste texto, tendo em vista que as poesias selecionadas tiveram significado, sentido para os participantes. Além de se identificarem com as temáticas, os estudantes perceberam a proposta das oficinas literárias como um meio através do qual poderiam expressar seus sentimentos, suas concepções, sem o “medo” (grifo meu) de serem julgados, pois não havia notas, nem qualquer tipo de avaliação tradicional. Além disso, considerou-se que a colaboração dos alunos foi satisfatória porque desde o início dos trabalhos lhes foi afirmado que toda e qualquer participação deles seria importante e, em hipótese alguma qualquer ideia ou depoimento seria posto em julgamento. Percebeu-se, no decorrer das oficinas, os alunos testarem se realmente essa afirmação procedia e ao se darem conta de que de fato, assim sucedia, eles começaram a se sentir mais à vontade para participarem dos encontros e, também, demonstraram comprometimento com o trabalho.

Retomando novamente Kleiman (2007) e Cosson (2012), a leitura e a escrita na perspectiva do letramento e do letramento literário requer a seleção de textos significativos para a comunidade leitora, tomando como ponto de partida as experiências prévias – cultural e diversificada do leitor. Esse foi o primeiro passo e critério para a seleção das poesias a serem trabalhadas com os alunos do 3º ano do ensino médio, o grupo da pesquisa. E a partir de então, houve a seleção criteriosa das poesias, o planejamento das práticas didáticas/ das atividades com poesia a serem desenvolvidas por meio de oficinas literárias e a realização do trabalho propriamente dito. Todo o trabalho teve como concepção e fio condutor os estudos realizados sobre o letramento e letramento literário, bem como as características e perfil do estudante trabalhador do noturno.

Com base nos estudos teóricos feitos ao longo deste trabalho, e nas ponderações anteriormente apresentados, é possível entender que o trabalho com poesia pode se constituir em uma prática de letramento literário usual na escola.

Isso porque as práticas didáticas de letramento literário através da poesia desenvolvidas com o grupo focalizado neste estudo trouxeram contribuições aos alunos, conforme descrito no decorrer desta reflexão. Retomando essas contribuições sinteticamente, percebeu-se: aproximação dos alunos ao texto poético, despertando-lhes a sensibilidade e ao mesmo tempo transformando-se em auxílio para a organização do seu mundo interior; compreensão de que a poesia é um meio de comunicação, de apreensão sobre “[...] como o mundo é articulado e como ele age sobre nós.” (COSSON, 2012 p. 29), bem como o entendimento de que a poesia é uma forma de interação com o mundo.

Através das práticas didáticas de letramento com poesia, os alunos se apropriavam da leitura com mais acuidade, gradualmente, a começar pelo contato individual com o texto, seguido do levantamento de conhecimentos prévios, em cuja tarefa iniciava-se o vínculo entre o texto e o leitor. O auxílio do mediador, no caso da pesquisadora, se fazia necessário para que os alunos pudessem avançar em suas interpretações e compreendessem melhor o que liam. Através das orientações, os alunos conseguiam fazer associações entre os elementos dos textos estudados com os de suas experiências de mundo. As várias atividades, tais como, discussões, reflexões, leituras dramatizadas, encenações, produções escritas realizadas em grupos possibilitaram a ampliação de conhecimentos, a revisão de conceitos, e acima de tudo, um envolvimento intenso dos leitores (alunos) com o texto literário e com o seu próprio mundo.

Entende-se que o avanço em relação à compreensão e à apropriação da leitura e da escrita na perspectiva do letramento ocorre gradualmente se houver um trabalho efetivo, sério e comprometido. Além disso, sabe-se que a oficina literária desenvolvida junto aos alunos foi somente uma proposta baseada na perspectiva a que se propunha este trabalho, desenvolvida em um breve período de tempo. No entanto há que se considerar que se a escola quiser realmente trabalhar a leitura literária na perspectiva do letramento, situação em que “o ensino de literatura passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e o no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo” (COSSON, 2012, p. 120) esse trabalho precisa ser contínuo e sistemático como proposta pedagógica escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos e no desenvolvimento das oficinas literárias com poesias junto aos alunos do 3º ano do ensino médio noturno, sustenta-se a ideia da relevância da literatura na vida do ser humano, em especial, na dos estudantes trabalhadores do ensino noturno. De modo mais específico, ressalta-se a importância da poesia no contexto escolar. Isso porque o texto poético, conforme se verificou na participação dos alunos das diferentes atividades, serviu-lhes como mediação nas relações entre o mundo sociocultural, seu mundo interior e as suas experiências.

Percebeu-se dos alunos o quanto foi importante cada momento das oficinas literárias porque os alunos tiveram a oportunidade de expressar seus sentimentos, suas emoções; puderam ser ouvidos e refletir sobre novas concepções de mundo, sem medo de julgamentos, o que os deixava à vontade e, conseqüentemente, facilitava-lhes a fruição em relação ao estudo das poesias.

O fato de os estudantes não faltarem às aulas quando aconteciam as oficinas e de permanecerem o tempo todo nos encontros, além dos seus depoimentos em relação ao que sentiram sobre a proposta das oficinas (Anexo 6), tornou-se possível inferir o sentido e o significado da poesia em suas vidas. Na realidade, evidenciou-se, no andamento dos trabalhos, que o horário da oficinas literárias se constituía como um momento especial para os alunos na escola, sendo a hora de eles se expressarem, de serem ouvidos, de discutirem e refletirem sobre temas pertinentes a sua condição enquanto jovens/adolescentes. Momento este que talvez eles não o tivessem experimentado em tal intensidade em nenhum outro espaço fora da escola e, até mesmo dentro da escola.

Tomando como referência os estudos sobre as concepções de adolescência, a realidade do adolescente trabalhador e estudante do noturno, bem como o diagnóstico da turma com a qual se desenvolveu o presente trabalho, sentiu-se o quanto a escola e o corpo docente precisam estar atentos e levar em consideração a realidade dos alunos na hora do planejamento das aulas e da proposta pedagógica da escola. Como esses estudantes trabalhadores chegam às aulas com a sobrecarga de uma rotina árdua, de muito trabalho e horários a cumprir, notou-se

que eles têm a necessidade de expor seus anseios, sentimentos,... E verificou-se que é neste momento que a escola deve cumprir o seu papel, o de proporcionar aos alunos práticas didáticas de letramento enquanto prática social, em que a leitura e a escrita sejam utilizadas de acordo com o contexto sociocomunicativo.

Nesse sentido, entendeu-se este trabalho com poesia, na perspectiva do letramento literário, como uma forma de sensibilizar e despertar nos alunos o olhar mais atento e mais amplo para o seu mundo interior e para o mundo à sua volta, o que lhes possibilitou avançar nas leituras, e ir muito além da literalidade dos textos, estabelecendo relações com outros textos, contextualizando-os com a realidade social e com as próprias experiências de vida. O presente estudo possibilitou repensar a questão de que o distanciamento dos alunos diante do texto poético ou literário não pode ser considerado um empecilho ao ensino de literatura, pelo contrário, deve ser o ponto de partida, pois se esse estudante não gosta de literatura, provavelmente isso se deva ao modo como ele aprendeu a ler literatura, conforme justifica Cosson (2012), ou, então, à falta de um trabalho sistemático e efetivo com o texto poético.

Ressalta-se ainda que para o estudante trabalhador do noturno, que dispõe de pouco tempo para participar de atividades extracurriculares ligadas às questões culturais, o espaço escolar torna-se, normalmente, um local único e especial onde ele pode experimentar a arte “em suas doses de prazer e mistério, desafio e revelação”. (AGUIAR; CECCANTINI, 2012, p. 8). E assim, a poesia pode contribuir na formação da personalidade, do gosto, da sensibilidade, da construção de conhecimento do mundo e crescimento global do aluno, conforme se percebeu durante o trabalho com poesias junto aos alunos.

Diante das abordagens teóricas em torno do tema a que se propôs esta dissertação, das reflexões sobre a prática com as oficinas literárias desenvolvidas e das ponderações feitas sobre a relevância deste trabalho para os estudantes do noturno e, conseqüentemente, para a reflexão sobre a prática pedagógica docente, entende-se que é possível e necessário trabalhar a poesia na escola com alunos do ensino médio noturno, como uma prática de letramento literário.

No entanto, ficou evidente que o presente estudo possibilitou apenas algumas reflexões possíveis de como os alunos se apropriam do texto literário e que um

trabalho voltado para o texto literário, a exemplo do que se discutiu ao longo desta pesquisa, requer que seja desenvolvido de modo efetivo e diário no contexto escolar. E assim, ao final deste trabalho dissertativo, tem-se a consciência de que o presente estudo não se encerra aqui e que muitas outras reflexões e interpretações poderiam ter sido levantadas. Além disso, compreende-se que novas pesquisas poderão surgir em torno da temática aqui discutida. Entre acertos e erros no decorrer de um trabalho como o que se propôs, acredita-se que este valha a pena na medida em que se busca possibilitar aos alunos práticas de letramento que contribuam de algum modo para a sua formação humana.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ABRAMO, Helena Wendel. Condição Juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da Juventude Brasileira**: Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 37-72.

AGUIAR; BORDINI. **A formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AGUIAR, V. T.; CECCANTINI, J. L. **Poesia infantil e juvenil brasileira**: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.7-9.

ARIÈS, P. **A História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

ASSIS, S.G.; PESCE, R.P.; AVANCI, J.Q. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AVERBUCK, Ligia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola**: As alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. Trabalho, formação e educação do adolescente. **Perspectiva**, Florianópolis, v.14 nº26, p.1-18. Jul-dez.1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10466/9956>. Acesso em 2 de agosto de 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da educação, Assessoria de Comunicação Social. Brasília: MEC, ASC, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Marco Legal**: saúde, um direito de adolescentes. Brasília: Ministério da Saúde. MS, 2005. Disponível em [http://dtr2001.saude.gov.br/editora/produtos/livros/pdf/05_0011_M.pdf/](http://dtr2001.saude.gov.br/editora/produtos/livros/pdf/05_0011_M.pdf) Acesso em 6 de agosto de 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em [http:// WWW.planalto.gov.br/ccivil03/Constituição/](http://WWW.planalto.gov.br/ccivil03/Constituição/) Acesso em 6 de agosto de 2013.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em 03 de setembro de 2013.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/1996. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de. (org.) **O direito à literatura**. Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2012.

CARVALHO, Joari Aparecido Soares de. **Alguns aspectos da inserção de jovens no mercado de trabalho no Brasil**: concepções, dados estatísticos, legislação, mecanismos de inserção e políticas públicas. 2004. Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arg/textos/146.pdf>. Acesso em: 6 de agosto de 2013.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

EISENSTEIN, Evelyn. **Adolescência**: definições, conceitos e critérios. Revista Adolescência & Saúde. Volume 2. Junho de 2005. Disponível em: <www.adolescenciaesaude.com/audiencia_pdf.asp?aid2=167...pdf>. Acesso em: 03 set. 2013.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1987.

FERREIRA, Berta Weil. **Adolescência**: teoria e pesquisa. Porto Alegre: Sulina, 1978.

FRANÇA, Lisa. As vias simbólicas para combater o mal na infância e na adolescência. In: AGUIAR, V. T.; CECCANTINI, J.L.; MARTHA, A. A.; (org.) **Heróis contra a parede**: estudos de literatura infantil juvenil. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 11-21

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para a sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2010. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a13.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2013.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da Juventude Brasileira**: Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 149-174.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In.: CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo. Liberdade, 2011. p. 107-116.

HICKMAN, Roseli Inês. **Estudar e/ou trabalhar: ser aluno – trabalhador é possível?** Porto Alegre: UFRGS, 1992. 195 fl. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1446>. Acesso em 07 ago. 2013.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** Tradução de João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento.** Uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização.** Cefiel/Unicamp.& MEC. Disponível em WWW.letramento.iel.unicamp.br . 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/ Unicamp & MEC. 2005. Disponível em HTTP: WWW.iel.inicamp.br/cefiel/alfalettras/biblioteca.professor/arquivos 5710 pdf.

LIMA, Aldo de. O ensino da literatura e a pedagogia do digesto. In LIMA, Aldo de; *et. al.* [orgs.]. **O direito à literatura.** Recife: Editora Universitária UFPE. 2012. p. 41-52.

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa Algazarra:** Reflexões sobre livros e práticas de leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. Pequena prosa sobre versos. In: AGUIAR, V. T.; & CECCANTINI, J. L. **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.45-73.

MENDES, Tania Maria Scuro. **Da adolescência à envelhecimento:** convivência entre as gerações na atualidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

MENEZES, Luciano Osmar. **Adolescentes e projetos de vida:** um estudo com alunos da 1ª série do Ensino Médio de Joaçaba 2009. 122fl. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Oeste de Santa Catarina. Unoesc, Campus de Joaçaba, 2009. Disponível em: http://www.unoesc.edu.br/sites/default/files/Luciano_Osmar_Menezes.pdf. Acesso em 26 jul. 2013.

MICHELETTI, Guaraciaba. A leitura como construção do texto e construção do real. In: _____ **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 15-19.

MICHELETTI, Guaraciaba; PERES, Letícia Paula de Freitas; GEBARA, Ana Elvira Luciana. Construção, desconstrução e reconstrução na busca de significados no / do poema. In: _____ **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.21-31.

MORIN, Edgar. **Amor, Poesia, Sabedoria**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

OLIVEIRA, Denize Cristina; FISCHER, Marina Frida e MARTINS Ignez Salas; SÁ, Celso Pereira. **Adolescência e trabalho**: enfrentando o presente e esperando o futuro. Trabalho apresentado na XXX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia, Brasília, DF, outubro de 2000. Temas em Psicologia da SBP—2003, Vol. 11, no 1, 2– 15. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v11n1/v11n1a02.pdf>. Acesso em 3 de agosto de 2013.

OUTEIRAL, José Ottoni. **Adolescer**: Estudos sobre adolescência. Porto Alegre. Artes Médicas, 2003.

PALADINO, Erane. **O adolescente e o conflito de gerações na sociedade contemporânea**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

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

QUEVEDO, Hercílio Fraga de. **Poesia e Escola no ritmo das inteligências múltiplas**. Passo Fundo: UPF Editora, 2000.

RÊGO, Zíla Letícia Goulart Pereira. A leitura poética e a construção da subjetividade dos adolescentes. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (org.) **Poesia Infantil e Juvenil brasileira**: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 279-304.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. São Paulo. SSE, 2004.

SALUM, Maria José Gontijo. O sujeito de direitos, o ECA e o sujeito adolescente. In: HELENO, C. T.; RIBEIRO, S. M. **Criança e adolescente**: Sujeitos e Adolescente: Sujeitos de direitos. Belo Horizonte. Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais, 2010. P.49-62.

SANTOS, Maria Lêda Lóss dos. **Educação de jovens e adultos**: Marcas da violência na produção poética. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

SIQUEIRA, Janes Teresinha Fraga. **A luta do jovem trabalhador e estudante nas escolas estaduais de Porto Alegre/RS – Um estudo de caso**. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, A. A.; BRANDÃO, H.M.B.; MACHADO, M.Z.V. (Org.) **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.17-47.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da Juventude Brasileira: Análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 87-127

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filol. Linguíst. Port.**, n.8, p.465-488, 2007. Disponível em <http://dlcv.ffch.usp.br/sites/delcv.ffch.usp.br/files/Street>.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

TIBA, Içami. **Puberdade e adolescência: desenvolvimento biopsicossocial**. São Paulo: Ágora, 1986.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: _____ (Org.) **Leitura em crise na escola: As alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p.9-22.

ANEXO 1 – TERMOS DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Letramento Literário e Escola

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma Oficina Literária, cuja atividade integra a Pesquisa “Letramento Literário e Escola” sob o tema “O Letramento Literário e a Poesia na Escola”, que está sendo desenvolvida pela pesquisadora Giovane de Siqueira.

O Objetivo dessa pesquisa é refletir sobre a poesia como uma prática de letramento literário na escola, isto é, uma forma de aprender a ler e a desvendar o que está além das palavras, buscando interpretar os textos, relacioná-los com outros textos que fazem parte do contexto social e da vida das pessoas. Essa pesquisa pode ser útil no sentido de buscar perceber que o texto literário, através da poesia, pode ser um meio de contribuir para o desvendamento da arte e para a vivência poética no espaço escolar.

Esta Oficina Literária acontecerá no período compreendido entre o final do mês de setembro de 2013 e o final de outubro deste mesmo ano, durante as aulas de Português e Literatura, no turno da noite, ou seja, no horário regular em que você frequenta as aulas. A proposta da Oficina Literária englobará um total de dez horas-aulas, distribuídas em cinco encontros, sendo que esse número poderá aumentar de acordo com a necessidade. Além disso, esta proposta envolverá o trabalho exclusivo com poesias. Dentre as atividades a serem desenvolvidas estão: leituras, reflexões, registro e análise de depoimentos, produções escritas, apresentações. Para a realização das tarefas propostas haverá necessidade de cooperação em grupos, duplas e individual. A pesquisadora, Giovane de Siqueira, coordenará os trabalhos, seguindo uma postura ética, e atuando como mediadora dos trabalhos para haja envolvimento e interação entre os participantes leitores (estudantes) e texto (poesia).

Ao participar da pesquisa você não terá nenhuma despesa, não correrá, em hipótese alguma, qualquer risco quanto à sua integridade física, moral, financeira ou religiosa. Seu nome será mantido em sigilo, sendo que sua privacidade será assegurada. Da mesma forma você poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo do seu tratamento.

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo “O Letramento Literário e a Poesia na Escola”, na qualidade de voluntário (a).

Capitão, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do voluntário (a)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Letramento Literário e Escola

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma Oficina Literária, cuja atividade integra a Pesquisa “Letramento Literário e Escola” sob o tema “O Letramento Literário e a Poesia na Escola”, que está sendo desenvolvida pela pesquisadora Giovane de Siqueira.

O Objetivo dessa pesquisa é refletir sobre a poesia como uma prática de letramento literário na escola, isto é, uma forma de aprender a ler e a desvendar o que está além das palavras, buscando interpretar os textos, relacioná-los com outros textos que fazem parte do contexto social e da vida das pessoas. Essa pesquisa pode ser útil no sentido de buscar perceber que o texto literário, através da poesia, pode ser um meio de contribuir para o desvendamento da arte e para a vivência poética no espaço escolar.

Esta Oficina Literária acontecerá no período compreendido entre o final do mês de setembro de 2013 e o final de outubro deste mesmo ano, durante as aulas de Português e Literatura, no turno da noite, ou seja, no horário regular em que seu filho frequenta as aulas. A proposta da Oficina Literária englobará um total de dez horas-aula, distribuídas em cinco encontros, sendo que esse número poderá aumentar de acordo com a necessidade. Além disso, esta proposta envolverá o trabalho exclusivo com poesias. Dentre as atividades a serem desenvolvidas estão: leituras, reflexões, registro e análise de depoimentos, produções escritas, apresentações. Para a realização das tarefas propostas haverá necessidade de cooperação em grupos, duplas e individual. A pesquisadora, Giovane de Siqueira, coordenará os trabalhos, seguindo uma postura ética, e atuando como mediadora dos trabalhos para haja envolvimento e interação entre os participantes leitores (estudantes) e texto (poesia).

Ao participar da pesquisa seu filho (a) não terá nenhuma despesa, não correrá, em hipótese alguma, qualquer risco quanto à sua integridade física, moral, financeira ou religiosa. Seu nome será mantido em sigilo, sendo que sua privacidade será assegurada. Da mesma forma seu filho (a) poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo do seu tratamento.

Diante dos esclarecimentos prestados, autorizo meu filho (a) _____, nascido aos ____/____/____ a participar do estudo “O Letramento Literário e a Poesia na Escola”, na qualidade de voluntário (a).

Capitão, _____ de _____ de 2013.

Assinatura dos pais ou responsável

ANEXO 2 - POEMAS SELECIONADOS

Autopsicografia

Fernando Pessoa

(PESSOA, Fernando. **Os melhores poemas de Fernando Pessoa**/ Seleção de Teresa Rita Lopes. 4ed. São Paulo: Global editora, 1988. p.43)

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.

Desgarrados

Compositor: Mário Barbará/ Sergio Napp Intérprete: Marlene Pastro

(NAPP, Sérgio. **das Travessias II. Poemas & letras de música**. Porto Alegre: WS Editor, 2009. p. 49-50).

Eles se encontram no cais do porto
pelas calçadas
fazem biscates pelos mercados
pelas esquinas
carregam lixo, vendem revistas

juntam baganas
e são pingentes nas avenidas
da capital

eles se escondem pelos botecos
entre os cortiços
e pra esquecerem contam bravatas
velhas histórias
E então são tragos, muitos estragos
por toda a noite
olhos abertos, o longe é perto
o que vale é o sonho

cevavam mate, sorriso franco
palheiro aceso
viraram brasas, contavam casos
polindo esporas
geada fria, café bem quente
muito alvoroço
arreios firmes e nos pescoços
lenços vermelhos

Jogo do osso, cana de espera
e o pão de forno
o milho assado, a carne gorda
a cancha reta
faziam planos e nem sabiam
que eram felizes
olhos abertos, o longe é perto,
o que vale é o sonho

sopram ventos desgarrados,
 carregados de saudade
 viram copos, viram mundos, mas o que foi nunca mais será.

3 DE MAIO

Oswald de Andrade

(NICOLA, José de. **Português Ensino Médio**. Volume 3. São Paulo: Scipione, 2005. p.302).

Aprendi com meu filho de dez anos
 Que a poesia é a descoberta
 Das coisas que nunca vi.

COINCIDÊNCIA

Mário Quintana

(Disponível em:
http://www.caravanapoetica.com.br/varal_de_poesias/marioquinta_infantojuvenil.pdf)

Às vezes a gente pensa que está dizendo bobagens e está fazendo poesia.

RETRATO

Cecília Meireles

(NICOLA, José de. **Português Ensino Médio**. Volume 3. São Paulo: Scipione, 2005. p.316).

Eu não tinha este rosto de hoje,
 assim calmo, assim triste, assim magro
 nem estes olhos tão vazios,
 nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
 tão paradas e frias e mortas;
 eu não tinha este coração
 que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
— em que espelho ficou perdida
a minha face?

O AUTORRETRATO

Mario Quintana

(QUINTANA, Mario. **Quintana de bolso: Rua dos Cataventos & outros poemas.** Porto Alegre: L&PM, 1997. p. 47).

No retrato que me faço
- traço a traço -
às vezes me pinto nuvem,
às vezes me pinto árvore...

às vezes me pinto coisas
de que nem há mais lembrança...
ou coisas que não existem
mas que um dia existirão...

e, desta lida, em que busco
- pouco a pouco -
minha eterna semelhança,

no final, que restará?
Um desenho de criança...
Terminado por um louco!

TRADUZIR-SE*Ferreira Gullar*

(NICOLA, José de. **Português Ensino Médio**. Volume 3. São Paulo: Scipione, 2005. p.357).

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.

Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.

Traduzir-se uma parte
na outra parte
- que é uma questão

de vida ou morte -
será arte?

A PRIMEIRA CERVEJA

Sérgio Capparelli

(AGUIAR, V. T.; & CECCANTINI, J. L. **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.27).

Não sei por que , logo agora,
com o Café vazio,
crio coragem, ocupo a mesa,
"Uma cerveja, garçon"?
"Quantos copos ?" "Um"

Ela vacila: "E a tua idade?"
"Dezoito". "Ah, bom!"
e se abaixa atrás do balcão
TUMP , ecoa a tampa
e ele tem nas mãos o abridor,
desconfia que sou de menor, e sou,
empertigo, estufo o peito,
me vejo no vidro em desalinho
e me inquieto.

Na primeira cerveja que peço sozinho
onde o Lico? o Antonio?, o Alfredo?, o Dino?
e a cerveja enche o copo
faz colarinho
e sinto no ar a pergunta

"Que idade tem esse menino?"
e eu bebo, devagar eu bebo,
e saboreio o amargo do levedo,

queria que me visses, menina,
embora em desalinho,
pois eu sou um homem,
não sou mais menino
na primeira cerveja que bebo sozinho.

Arte de amar

Manuel Bandeira

(Disponível em :
<http://www.sagradomaria.com.br/arqdownloads/manuelbandeira.pdf>.)

Se queres sentir a felicidade de amar, esquece a tua alma.
A alma é que estraga o amor.
Só em Deus ela pode encontrar satisfação.
Não noutra alma.
Só em Deus — ou fora do mundo.
As almas são incomunicáveis.

Deixa o teu corpo entender-se com outro corpo.

Porque os corpos se entendem, mas as almas não.

AMOR É FOGO QUE ARDE SEM SE VER ...

Luís Vaz de Camões

(TAKAZAKI, Heloísa Harue. Língua Portuguesa: ensino médio, volume único. São Paulo: IBEP, 2004. p. 67).

Amor é fogo que arde sem se ver,
é ferida que dói, e não se sente;
é um contentamento descontente,
é dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;
é um andar solitário entre a gente;
é nunca contentar-se de contente;
é um cuidar que ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade;
é servir a quem vence, o vencedor;
é ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor
nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Monte Castelo

Legião Urbana

(Letra e música disponível em: <http://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/monte-castelo.html>)

Ainda que eu falasse
A língua dos homens
E falasse a língua dos anjos,
Sem amor eu nada seria.
É só o amor! É só o amor
Que conhece o que é verdade.
O amor é bom, não quer o mal,
Não sente inveja ou se envaidece.
O amor é o fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer.
Ainda que eu falasse
A língua dos homens

E falasse a língua dos anjos
 Sem amor eu nada seria.
 É um não querer mais que bem querer;
 É solitário andar por entre a gente;
 É um não contentar-se de contente;
 É cuidar que se ganha em se perder.
 É um estar-se preso por vontade;
 É servir a quem vence, o vencedor;
 É um ter com quem nos mata a lealdade.
 Tão contrário a si é o mesmo amor.
 Estou acordado e todos dormem.
 Todos dormem. Todos dormem.
 Agora vejo em parte,
 Mas então veremos face a face.
 É só o amor! É só o amor
 Que conhece o que é verdade.
 Ainda que eu falasse
 A língua dos homens
 E falasse a língua dos anjos,
 Sem amor eu nada seria.

I carta de São Paulo aos Coríntios (Acima de tudo o amor)

(GARMUS, Ludovico (Coordenação Geral). Bíblia Sagrada. Petrópolis, RJ. Editora vozes, 1982. Capítulo 13, versículos 1-13).

“Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse Amor, seria como o metal que soa ou como o sino que timbre. E ainda que tivesse o dom da profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse Amor, nada seria. E ainda que distribuísse toda a minha fortuna para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, se não tivesse Amor, nada disso me aproveitaria. O Amor é paciente, é benigno; o Amor não é invejoso, não trata com leviandade, não se ensoberbece, não se porta com indecência, não busca os seus

interesses, não se irrita, não suspeita mal, não folga com a injustiça, mas folga com a verdade. Tudo tolera, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. O Amor nunca falha. Havendo profecias, serão aniquiladas; havendo línguas, cessarão; havendo ciência, desaparecerá; porque, em parte conhecemos, e em parte profetizamos; mas quando vier o que é perfeito, então o que o é em parte será aniquilado. Quando eu era menino, falava como menino, sentia como menino, discorria como menino, mas, logo que cheguei a ser homem, acabei com as coisas de menino. Porque agora vemos por espelho em enigma, mas então veremos face a face; agora conheço em parte, mas então conhecerei como também sou conhecido. Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três; mas o maior destes é o Amor.”

Canção Do Amigo

Vaine Darde / Rui Biriva / Elton Saldanha

(Letra e música disponível em: <http://www.vagalume.com.br/rui-biriva/cancao-do-amigo.html>)

Os amores qual as flores são encantos passageiros
Em chegadas e partidas, mas te digo companheiro amigo é pra toda vida
Todo amor cobra seu preço, brilha mas se despedaça
Beija e deixa cicatrizes, porém as horas felizes o amigo traz de graça.

Amizade, amizade, é dom divino da paz
É poesia e violão cantando a mesma canção com duas vozes iguais
São os diamantes da vida que brilham nos olhos da gente
Um amigo é para sempre, um amigo é para sempre.

É um duende, é uma fada, é o nosso anjo da guarda
A mãe, o pai, o filho, a eterna mão abençoada sempre estendida
ao auxílio
Quando mesmo Deus nos falta, mesmo assim está presente
Pois se a gente leva um tombo, o amigo empresta o ombro e chora
junto da gente.

Amizade, amizade, é dom divino da paz
É poesia e violão cantando a mesma canção com duas vozes iguais
São os diamantes da vida que brilham nos olhos da gente
Um amigo é para sempre, um amigo é para sempre.

DEDICATÓRIA AOS AMIGOS

Fernando Pessoa

(Disponível em
http://pensador.uol.com.br/autor/fernando_pessoa_dedicatoria_aos_amigos/).

"Um dia a maioria de nós irá separar-se.

Sentiremos saudades de todas as conversas atiradas fora, das descobertas que fizemos, dos sonhos que tivemos, dos tantos risos e momentos que partilhamos.

Saudades até dos momentos de lágrimas, da angústia, das vésperas dos fins-de-semana, dos finais de ano, enfim...do companheirismo vivido.

Sempre pensei que as amizades continuassem para sempre.

Hoje já não tenho tanta certeza disso.

Em breve cada um vai para seu lado.

Seja pelo destino ou por algum desentendimento, cada um segue a sua vida.

Talvez continuemos a encontrar-nos, quem sabe... nas cartas que trocaremos.

Podemos falar ao telefone e dizer algumas tolices... os dias vão passar, meses... anos... até este contacto se tornar cada vez mais raro.

Vamo-nos perder no tempo...

Um dia os nossos filhos verão as nossas fotografias e perguntarão:

Quem são aquelas pessoas?

Diremos... que eram nossos amigos e... isso vai doer tanto!

- Foram meus amigos, foi com eles que vivi tantos bons anos da minha vida!

A saudade vai apertar bem dentro do peito.

Vai dar vontade de ligar, ouvir aquelas vozes novamente...

Quando o nosso grupo estiver incompleto... reunir-nos-emos para um último adeus a um amigo.

E, entre lágrimas, abraçar-nos-emos.

Então, faremos promessas de nos encontrarmos mais vezes daquele dia em diante.

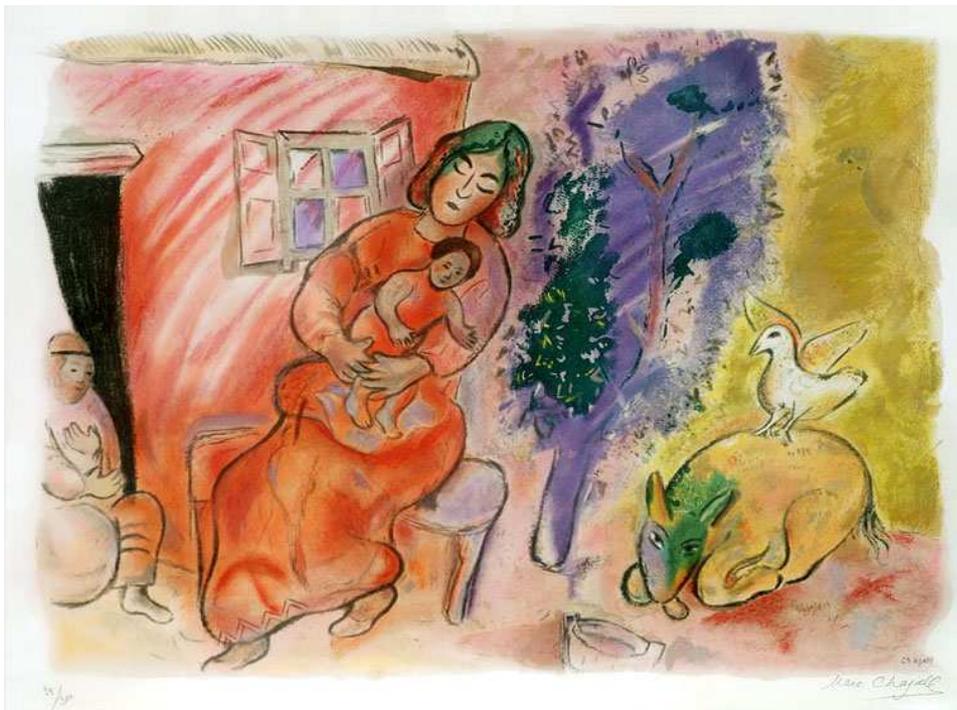
Por fim, cada um vai para o seu lado para continuar a viver a sua vida isolada do passado.

E perder-nos-emos no tempo...

Por isso, fica aqui um pedido deste humilde amigo: não deixes que a vida passe em branco, e que pequenas adversidades sejam a causa de grandes tempestades...

Eu poderia suportar, embora não sem dor, que tivessem morrido todos os meus amores, mas enlouqueceria se morressem todos os meus amigos!

ANEXO 3 - TELAS



Maternité – Marc Chagall

(Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=pintura+em+tela+de+marc+chagall+maternit%C3%A9&hl=pt->)



Marc Chagall - Promenade

(Disponível em

<https://www.google.com.br/search?q=pintura+em+tela+de+marc+chagall+maternit%C3%A9&hl=pt->)



Tarsila do Amaral Abaporu (o homem que come)

(Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=pintura+em+tela+abaporu&hl=pt->)



Tarsila do Amaral - O pescador

(Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=pintura+em+tela+o+pescador+de+tarsila+do+amaral&hl=pt->)

ANEXO 4 - VÍDEOS/ MÚSICAS, EM CD

Traduzir-se

(Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=h4Dh9RBVtYc>)

Teatro: Amor é fogo que arde sem se ver

(Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=5cjN5L5M8dQ>)

O menestrel

(Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=vLh8K6FF8A>)

Concurso de declamação de poesias do Colégio Oswald de Andrade

(Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=dgVmngNfZhQ>)

Canção do Amigo

(Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=aMWQW5YyoqM>)

ANEXO 5 - FOTOS DOS ALUNOS, EM CD

ANEXO 6 - FALAS DOS ALUNOS

Impressões sobre o poema “Autopsicografia” de Fernando Pessoa

- “Eu não entendi nada! Esse poema tem palavras muito difíceis.”
- “Essa poesia está fora da realidade!”
- “O poeta escreve sem estar sentindo, o leitor sente!”
- “A poesia passa algo para gente, o que vem do coração.”
- “Chama mais atenção o que está triste!”
- “O poeta escreve algo, ou qualquer coisa, mas quando outra pessoa lê, entende outra coisa.”
- “Pode ser algo que o poeta inventou, mas que tenha algum significado para ele.”
- “Achei legal, mas não entendi.”
- “Cada um nesta poesia sente a dor diferente.”
- “Ao ler esta poesia, cada um tem uma forma de entendê-la.”
- “O outro pode entender a dor que estou sentindo, mas nunca exatamente a dor que tenho, nem se ele passar pela mesma situação.”

Intrepretações sobre o poema “Retrato” de Cecília Meireles

- “Uma pessoa se olhando no espelho. O retrato é o mesmo que se olhar no espelho.”
- “Uma pessoa magrinha, sem forças e triste. O espelho representa a tentativa de o “eu-lírico” encontrar a sua face. Parece uma pessoa que pensa que vai morrer de qualquer forma e por isso, não tem ânimo para viver.”
- “O desenho de alguns espelhos, todos diferentes demonstram que o “eu-lírico” está triste, está velho, ele se lembra de como era nos tempos de juventude, e agora questiona onde perdeu sua face.”
- “Rosto aparentemente de uma pessoa idosa, de alguém que não percebeu o tempo passar e que sua aparência mudou.”

- “O que mais chama atenção é a cabeça, mas sem rosto. Em que espelho ficou perdida a face, algo está faltando no “eu-lírico” para se expressar desse modo.”
- “O desenho revela a expressão de uma pessoa triste, não consegue mais expressar qualquer sentimento de vida. Seu olhar está parado, vazio.”
- “Uma pessoa com características diferentes, que vai acompanhando o que sugere o texto. Com o tempo, tudo foi mudando, o rosto envelheceu até “perder a face” por não ter conseguido acompanhar as mudanças no decorrer do tempo.”
- “O desenho de bonecos diferentes demonstram as várias fases da vida de uma pessoa, que vai perdendo características de uma fase e ganhando de outra.”
- “Os braços finos demonstram a fraqueza do “eu-lírico” e os lábios caídos revelam o seu desânimo.”
- “Um cidadão aparentemente incomum, com uma arma apontada para a sua cabeça, como se essa pessoa quisesse procurar o suicídio.”

Impressões e reflexões sobre o poema “Traduzir-se” de Ferreira Gullar

- “O eu-lírico está indeciso porque fala que uma parte dele é todo mundo e outra parte é ninguém.”
- “Há dias que também estamos assim, às vezes queremos falar com todos e outras vezes, com ninguém.”
- “A poesia faz pensar se estamos tomando o rumo certo em nossas vidas.”
- “Essa poesia nos faz pensar sobre o momento em que vivemos, muitas vezes não pensamos em nossa vida porque fazemos tudo mecanicamente e tudo vira rotina e por isso parece que a vida às vezes é sem sentido”.
- “O poema me fez pensar agora no trabalho na fábrica de calçados que também é uma rotina, todo o dia quando chego lá, penso: um dia vou sair daqui!”
- “O poema apresenta um ser dividido: um que é mais razão, que pensa, reflete o que faz e outro que se deixa levar pela emoção, age por instinto.”

Impressões e reflexões sobre o poema “Amor é fogo que arde sem se ver” de Luís Vaz de Camões

- “O poema mostra as contradições do amor: dói e não se sente; tristeza e alegria; querer e não querer; vencer o vencedor. Quando se ama uma pessoa, os sentimentos se confundem, assim como diz no poema.”

- “O amor, na verdade tem um pouco de tudo o que está dito no poema. “É ferida que dói e não se sente, é dor que desatina sem doer.” O amor nunca é suficiente, é andar solitário entre a gente.”

- “Chama a atenção que o amor é ferida que dói e não se sente. Isso indica que a dor não é física, ela é sentida por dentro. O poema é verdadeiro como na vida real, o que sentimos está escrito no poema.”

- “Concordamos com o poema, pois o amor tem um pouco de tudo o que está dito: é sofrimento, alegria, é uma contradição, é estar sozinho entre muitas pessoas; é sentir falta de alguém.”

- “Há vários pontos curiosos quanto ao amor, são vários conceitos e cada pessoa pode entendê-lo de um modo diferente. Trocando ideias, podemos ter em mente outro conceito de amor.”

- “Acontece que o amor é real, ele está aí e não vemos, sentimos. O amor é a base de tudo, mas ao mesmo tempo, é um pequeno sentimento que nos deixa atrapalhados, confusos, envergonhados, estranhos de si mesmo e completamente apaixonados.”

- “O amor é sofrimento e alegria, o amor é uma dor que não se sente. Essa dor é física e é a pior dor que só é curada com o tempo. O texto é uma realidade expressa pelo autor.”

- “Eu senti que o amor não tem preço, às vezes a gente sente amor por uma pessoa, mas a pessoa não retribui a este amor. O amor é fogo que arde sem se ver, é ferida que dói e não se sente. Quando a gente ama, a gente se entrega de corpo inteiro à pessoa amada.”

Comentários sobre o que é um amigo e qual o perfil de um amigo

- “Amigo de verdade é ser sincero, faz tudo para te ajudar.”
- “É alguém em quem se pode confiar, é companheiro, respeita as opiniões.”
- “É parceiro, também precisa ser um pouco louco para de vez em quando largar tudo e se divertir.”
- “Amigo é acima de tudo quem está ao seu lado nos momentos mais difíceis, diz quando você está errado, e mesmo assim continua ali.”
- “Amigo te faz rir quando tu precisa e menos espera, te fala as coisas mesmo que tu não queira escutar.”
- “Amigo nos faz sentir à vontade.”
- “Amigo nunca te abandona, ele escuta, é parceiro.”

Comentários/ Avaliação sobre a proposta das oficinas literárias

- “Foi um momento em que pudemos falar o que sentíamos e expressar nossos sentimentos.”
- “Adorei, especialmente a noite quando aconteceu o Sarau de Poesias.”
- “Gostei muito, foi uma forma diferente de ver as poesias.”
- “Gostei da iniciativa, dos temas e muito mais do entrosamento da turma, dos sentimentos, essas coisas.”
- “Gostei muito, aproveitamos e aprendemos nos divertindo e isso foi bacana.”
- “Gostei muito, pois muitos colegas mostraram um lado que eu não conhecia, e possibilitou que todos expusessem suas opiniões.”
- “As oficinas literárias foram boas porque nos mostraram o que é poesia e pudemos conhecê-las melhor.”
- “As oficinas representaram uma coisa nova para nossas vidas, uma forma de expressar sentimentos e de ver o mundo.”
- “As poesias foram interessantes, as oficinas, boas e eu adorei!”
- “Gostei muito, aprendi muito sobre poesias, e sobre a realidade do dia a dia.”
- “Foi um trabalho diferente e por meio dele conseguimos ver a poesia de uma maneira diferente.”

- “O trabalho foi muito legal.”
- “Foi muito legal, nas aulas expressamos nossas ideias e sentimentos.”
- “As poesias foram muito chocantes porque falam da realidade.”
- “Através desse trabalho pudemos conhecer mais sobre nossos colegas, coisas que eu nunca tinha escutado na turma e também pudemos pensar sobre nossas vidas.”