
POESIA NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES AO LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE

Mônica de Queiroz Valente da Silva *

Resumo: As profundas transformações tecnológicas têm suscitado da escola a produção de novas práticas que revelem caminhos teóricos e metodológicos que dialoguem com a sociedade globalizada. Uma adequada pedagogização da Literatura, por meio da didatização do poema, pode desenvolver o letramento literário em alunos do Ensino Médio, a partir da perspectiva da complexidade, de Morin (2000a; 2000b; 2003), ressaltando o aspecto sensível e crítico de sua formação nessa etapa de escolaridade. É o que procuramos ratificar neste estudo, ao destacar a viabilidade do produto educacional “Caderno de Atividades Didático-Pedagógicas para o Estudo da Poesia no Ensino Médio: Sensibilização e Leitura Literária” (SILVA; VIEGAS, 2017), fruto de uma pesquisa-ação qualitativa desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica, do Colégio Pedro II – RJ, entre 2015 e 2017, junto a alunos da 1ª série do Ensino Médio regular de uma escola da rede pública estadual do estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Estudo de Poesia. Letramento literário. Perspectiva da complexidade.

Introdução

Certa maneira de estudar a poesia na escola tem afastado o jovem leitor do gênero, impossibilitando-o de vivenciar o potencial do texto poético para sua formação ética e estética, em que pese diferentes realidades que emergem das interações entre os indivíduos no contexto escolar. A Literatura ao se consolidar como um tipo de conhecimento específico, conforme nos esclarece Candido (1995), pode promover a conectividade entre as pessoas, diminuindo as diferenças de natureza ideológica, política, religiosa etc., em favor de uma melhor compreensão do ser humano, especialmente numa sociedade globalizada. Por isso, sua pedagogização precisa ser contemplada a partir do espaço escolar, como assevera Cosson (2014a), espaço privilegiado ainda hoje na produção do conhecimento.

Na escola, via de regra, o estudo do gênero poético se restringe ao livro didático. Contudo, esse gênero encontra ampla circulação em outros espaços sociais para além da escola, o que ratifica a urgência de uma didatização do poema que também contemple, no cotidiano escolar, esses distintos lugares da poesia. Por isso, uma abordagem teórica e metodológica inspirada na perspectiva da Complexidade, conforme proposta em Morin (2000a; 2000b; 2003;), para o estudo de poesia, permite-

*Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Mestra em Educação Básica pelo Colégio Pedro II e pesquisadora do grupo LITESCOLO, da mesma instituição. Especialista em Literatura Infante-Juvenil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. monicavalenteprof@gmail.com



nos efetuar uma abordagem didático-pedagógica inspirada por uma lógica da racionalidade. Com isso, as diferentes subjetividades podem ser protagonizadas em sala de aula, por meio da mobilização de certos aspectos relativos à autonomia dos sujeitos na produção do conhecimento, segundo as categorias da alegria, da curiosidade, do ânimo e do interesse, significativos ao processo ensino-aprendizagem, sobretudo em conjunturas nas quais fatores extrínsecos à sala de aula demandem abordagens mais inclusivas que, partindo de estratégias junto aos sujeitos, favoreçam ao coletivo, promovendo o desenvolvimento dos sentidos de colaboração, de espírito de equipe etc.

Essas e outras considerações resultam de uma pesquisa-ação qualitativa realizada durante o Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica, do Colégio Pedro II - RJ, junto a alunos da 1ª série do ensino médio regular de uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro, entre 2015 e 2017, tendo o estudo da poesia no espaço escolar como recorte, e cujo objetivo foi o de contribuir com um material didático que pudesse auxiliar no desenvolvimento do letramento literário daqueles alunos ao promover práticas que nos resgatassem em nossa condição de humanidade e provocassem a manifestação da sensibilidade dos participantes, vocalizando-os em seu cotidiano.

Destacamos neste estudo, para tanto, algumas reflexões dessa investigação, que culminou com a construção do “Caderno de Atividades Didático-Pedagógicas para o Estudo da Poesia no Ensino Médio: Sensibilização e Leitura Literária” (SILVA; VIEGAS, 2017). São, dentre outras, questões que se relacionam à necessidade de ampliarmos as discussões sobre a noção de letramento literário no paradigma educacional atual, considerando-se o processo de escolarização da Literatura no país e sua relação com as instâncias da cultura e do poder e, em tal conjuntura, de ratificarmos a importância do resgate do estudo da poesia na Educação básica, a fim de potencializar aspectos do ser humano fundamentais à constituição de uma ética que seja capaz de dialogar com a pluralidade e diversidade existentes na escola e, por extensão, na sociedade.

1 Pressupostos teóricos

A partir do pressuposto de que a Literatura é um direito inalienável do aluno (CANDIDO, 1995), problematizamos o ensino de Literatura num contexto paradigmático no qual tem se requerido da educação e dos educadores caminhos teórico-metodológicos diferenciados. Nesse sentido, entendemos que se torna fundamental a assunção de posturas que compreendam a produção do conhecimento segundo uma lógica pautada pela racionalidade, como defende Morin (2000a; 2003). Tal lógica promove a reflexão sobre o próprio ato de educar, ao levarmos em conta as relações que afloram no processo de ensino-aprendizagem, pontuado por questões que envolvem ensino, currículo, disciplinarização dos saberes e avaliação.



A lógica da racionalidade aplicada à educação permite que, por meio de alguns princípios do pensamento complexo que servem como norteadores de nossa prática pedagógica, vislumbremos uma mesma questão segundo perspectivas diferentes e ampliemos nossa consciência acerca da realidade que nos envolve, compreendendo-a melhor, já que, no território de nossas salas de aula, lidamos com situações que geram conflitos e necessitam de abordagens às quais, ao vocalizarmos os sujeitos, geremos interações positivamente significativas.

Para tanto, importa que resgatemos o processo de escolarização da Literatura no Brasil, a fim de compreendermos a relação entre o paradigma educacional atual e o paradigma da complexidade, no intuito de repensarmos a noção de letramento literário, fundamental à perspectiva teórica e metodológica aqui adotada. Segundo Soares (2011), a partir do desenvolvimento de políticas públicas educacionais que procuraram ampliar a oferta da educação básica, é possível observar o percurso da chamada literatização da escola, especialmente no que concerne a abordagem do gênero poético.

Nesse sentido, os livros didáticos funcionaram como o principal suporte para esse tipo de texto, que é o poético; contudo, configuravam o texto poético de maneira fragmentada. Essa alteração, segundo Soares (2011), constitui-se numa distorção grave, interferindo na aprendizagem literária. Ilustrando a questão, a autora entende que, considerando-se a questão da escolarização da Literatura, a apropriação do texto poético é necessária, porém deve ocorrer de maneira cuidadosa, o que não aconteceu: certos poemas originais, na transposição para o livro didático, transformam-se em textos em prosa ou em quadrinhos e essa transposição inadequada fere a essência que caracteriza o texto poético, desconfigurando-o como tal, alterando profundamente a compreensão acerca dos elementos de literariedade presentes na obra original, como a sonoridade, o ritmo etc. o que impedia a “vivência do literário” (SOARES, 2011, p. 28).

Além disso, esse processo de escolarização da Literatura, ainda segundo a autora, concebeu o *status* de literário apenas para certos autores e obras, segundo uma seleção realizada à revelia do público para o qual essas obras e esses autores, efetivamente, eram direcionados. Assim, pouco importava a faixa etária daqueles que ingressavam no sistema escolar, pois os adultos responsáveis pela seleção daquelas obras e pela abordagem das mesmas, na escola, balizavam suas escolhas por seu próprio gosto.

Esses aspectos do processo de escolarização da Literatura que investigamos contribuíram para que a sua didatização ocorresse de maneira a facultar a existência de um modelo de letramento literário que mais silencia a Literatura – na sua qualidade de arte que se caracteriza por plurissignificar a palavra – do que amplia sua compreensão. Dessa maneira, o texto literário passou a ser tomado, por exemplo, como mero suporte para as aulas de gramática. Tal modelo de letramento literário, denominado autônomo, conforme destaca Zappone (2008), tende a desconsiderar determinados



elementos que se constituem a partir da relação entre leitura, leitor e cultura e que estão presentes na sociedade. A partir dele, podemos evidenciar formas hegemônicas do tratamento do literário no ambiente escolar. Assim,

a escrita é entendida como produto completo em si mesmo, e cujos significados independem de seu contexto de produção, já que o funcionamento lógico da escrita, o modo como as palavras se articulam são considerados aspectos suficientes para que as pessoas interpretem o escrito (ZAPPONE, 2008, p. 51).

Vale, neste momento, revisitarmos o conceito de hegemonia presente no pensamento de Antonio Gramsci (1891-1937), para melhor compreender a dinâmica das forças presentes na construção e consolidação de um determinado currículo no espaço escolar, considerando a não neutralidade do mesmo, como exposto em Moreira et al. (2006). Na concepção gramsciana, a hegemonia social é uma resultante das forças entre os espaços da educação e da cultura na construção da sociedade. Ampliando o debate marxista sobre a escola, Gramsci (1978) compreende que, embora a estrutura econômica seja um aspecto fundamental para a análise das relações de produção que estabelece, ela não é unicamente determinante dessas relações.

Para o autor, há uma relação dialética entre as outras estruturas (como a política), as leis e a cultura, que interferem no contexto histórico. Dessa maneira, a organização político-social perpassa pela compreensão de que o conhecimento é fundamental na construção da sociedade. Nesse sentido, a Educação passa a relacionar-se diretamente com a cultura, a escola e a família (GRAMSCI, 1982). Assim, a escola passa a constituir forças que se alternam em busca de um consenso no estabelecimento de determinada ideologia. Como a escola representa, na sociedade, o fórum privilegiado de produção de conhecimento, importa observar que ela se torna um espaço reprodutor de ideologias, uma vez que opera no sentido de construir e de disputar interpretações do mundo, como uma tentativa de se projetar a sociedade.

As contribuições de Gramsci (GRAMSCI, 1982; 1978) revelam que o exercício de poder, em qualquer sociedade, pressupõe uma alternância entre coerção e consenso. A hegemonia cultural, portanto, representa a obtenção de um controle fundamentado a partir do estabelecimento de um consenso, ou seja, o monopólio intelectual manifesta-se pelo controle das ideias produzidas e difundidas em uma sociedade historicamente situada. Neste sentido, ao investigarmos o documento oficial Currículo Mínimo do estado do Rio de Janeiro (SEEDUC, 2012)¹, verificamos que, ao se constituir como diretriz oficial para os professores em todo o estado, no tocante ao ensino de Literatura tende a

¹ Durante a pesquisa, em abril de 2015, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), por intermédio de seu sítio eletrônico, passou a adotar a nomenclatura de Currículo Básico para também referir-se ao Currículo Mínimo, sem contudo alterar-lhe os conteúdos.



prestigiar práticas de letramento literário fundamentadas numa concepção historiográfica, correspondendo ao que Zappone (2008) denomina como modelo de letramento literário autônomo. Dessa maneira, essa diretriz oficial não observa as recentes contribuições acerca do letramento literário enquanto um conceito importante para reconduzir novas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Literatura. Relacionando essa questão ao pensamento de Candido (1995) acerca da função social da arte literária, resgatamos a ideia fundamental do direito inalienável da pessoa humana à Literatura.

Para Candido (1995), tal função auxilia na compreensão da especificidade da arte literária que se caracteriza, portanto, por 1- Ter uma organização estrutural e semântica própria; 2- Manifestar uma cosmovisão; 3- Traduzir-se, por tudo isso, como um conhecimento. Conseqüentemente, por tais características, a Literatura articula níveis de humanização que reorganizam o pensamento humano, a partir da linguagem específica com a qual trabalha e que alia, por excelência, os aspectos de forma e de conteúdo. A humanização, segundo Candido (1995), pode então ser entendida como um percurso do qual o homem pode usufruir e que se caracteriza pelo exercício da reflexão, pela aquisição do saber, além de aproximá-lo do outro e torná-lo mais sensível, dispondo-o, assim, a transpor os problemas que a vida traz, ao mesmo tempo em que o desperta para o sentido da beleza, da complexidade do mundo, dos seres, imbuindo nele também o sentido do humor. Isto porque “a Literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1995, p. 180).

Compreendemos que a aprendizagem literária no Brasil perpassa por momentos históricos emblemáticos em que a concepção de leitura, de Literatura e de ensino de Literatura serviu a propósitos determinados, em função do estabelecimento de projetos ideológicos que mobilizaram a sociedade de cada época, subsidiando ações de fomento à leitura e à escrita, de maneira geral. Dentro dos estudos literários contemporâneos, o termo educação literária, em sentido genérico, tem alcançado repercussão nos últimos tempos por expressar uma preocupação com a relevância do tema para a sociedade e sua relação com a escola, em virtude da potencialidade que a Literatura tem representado à formação humana, sobretudo em tempos de transição paradigmática.

Nesse sentido, para Cosson (2014a), por exemplo, ler Literatura, na escola, vai além do mero entretenimento, pois pressupõe um posicionamento crítico diante do que é literário, de acordo com os protocolos de leitura que, nesse contexto, podem ser questionados para que reafirmem ou retifiquem os valores culturais subjacentes à obra lida, de maneira a ampliar o sentido da leitura literária. Portanto, para o autor, essa criticidade oriunda da leitura literária é pessoal e somente se realiza ao fundamentarmos o texto enquanto o princípio da experiência estética (COSSON, 2014a, p.



120). Ainda sobre a relação entre leitor e Literatura, considerando os tempos atuais, Tinoco et al. (2013) alerta para o seguinte:

Nunca tanto quanto hoje à escola brasileira, e nela à prática/ensino de leitura também literária, cumpre o objetivo criativo de reconstruir o novo sobre os escombros cibernetizados de uma relação pedagógica professor-aluno rotineiramente desgastada. Relação em que o aluno não ouve a mensagem do professor, não acredita em sua versão de humanidade, de poesia, de vida; em que o aluno sai de uma aula sobre leitura de textos líricos nacionais e se porta como um porta-estandarte multifacetado de modas e trejeitos culturais pretensamente globalizados (TINOCO et al., 2013, p. 136).

Portanto, as inquietações que advém da prática pedagógica por conta dos novos desafios trazidos à sala de aula, em face de um mundo globalizado, produzem certas reflexões sobre qual é o lugar da Literatura e mais estritamente, no caso deste estudo, da poesia nesta conjuntura. Pensar sobre o papel do professor, e do professor de Literatura, desse modo, é atualizar a discussão permanente sobre arte e vida. Jouve (2012) discorre acerca da necessidade de ensinar Literatura, a despeito da existência de currículos de ensino sobrecarregados. Isso nos leva a considerar, novamente, a função social da escola em relação ao ensino da arte:

Dizer que não há necessidade de ensinar o sentimento do belo não significa negar-lhe qualquer valor. Trata-se simplesmente de distinguir o quadro individual da relação estética (que pode evidentemente, ter como exclusiva finalidade o prazer pessoal) e o quadro institucional (no qual a relação com a obra deve desembocar em um resultado útil para a coletividade) (JOUVE, 2012, p. 134).

Para Jouve (2012), as obras literárias expressam um valor que vai além do fato de se constituírem como realidades meramente estéticas: são objetos de linguagem que exprimem significações e representações de uma cultura, de um pensamento e de uma relação com o mundo. Por essa razão, o papel do professor é o de procurar identificar os sentidos propostos na obra, sendo possível se depreender um percurso que revele quais os saberes que dela podem ser extraídos. Em outras palavras, é necessário que o professor atente para o fato de que os objetivos que pretende alcançar precisam estar relacionados ao público ao qual esses objetivos se relacionam. Ainda segundo o autor, no que concerne ao estudo do texto poético, é necessário que apontemos para o fato de que é também por meio desse estudo que podemos enriquecer a compreensão acerca do mundo, entendendo mais sobre quem somos e sobre a realidade na qual vivemos, o que legitima a finalidade dos estudos literários para a sociedade (JOUVE, 2012).

Por tudo isso, a própria história humana nos atesta acerca da importância do gênero poético, uma vez que a poesia manifesta-se de maneira tão diversa, como as ações e as reações humanas



também diversamente se manifestam. Pela História, sabemos que já as Artes mais antigas revelavam a presença do poético, amplificado nas ações e registros mais remotos da civilização, os quais apareciam nas mais variadas expressões artísticas, dentre as quais se destaca a Literatura. Desde tempos imemoriais, os grandes feitos do Homem ecoam, de geração em geração. Primeiramente, pela tradição oral e, posteriormente, através da cultura letrada.

O poema enquanto expressão artística da cultura letrada – que emerge das muitas outras conquistas humanas – surge como mais uma fonte de conhecimento do Homem sobre si mesmo. Nesse sentido, situado como produção humana que revela tanto de um mundo objetivo quanto subjetivo, passa a requisitar desse Homem uma compreensão maior dessa produção enquanto reveladora e instauradora de sentidos. Portanto, importou em nossa investigação refletirmos sobre algumas observações relativas à poética.

Uma das questões mais significativas no estudo sobre poesia é a delimitação do seu campo – de sua definição, de seu objetivo e de seus critérios –, algo do qual os estudos literários, especialmente por meio da Teoria da Literatura, já vêm se incumbindo ao longo dos tempos. Sousa (2013) situa o conceito de poesia na ideia de que seu traço mais característico, portanto essencial, reside na fusão entre o sujeito e o seu mundo exterior. Assim, a poesia passa a expressar o sujeito lírico – o “eu” – fundamentalmente a partir do uso da palavra e, especialmente, do uso de metáfora, o que resulta na composição do poema (SOUSA, 2013). Também compreendemos, como em Paz (1982, pp. 14-15), que a poesia é “conhecimento, salvação, poder, abandono”, “revela este mundo; cria outro”; a atividade poética, por sua vez, é “operação capaz de transformar o mundo, (...) revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior”; e, o poema,

é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal. Ensino, moral, exemplo, revelação, dança, diálogo, monólogo. Voz do povo, língua dos escolhidos, palavra do solitário. Pura e impura, sagrada e maldita, popular e minoritária, coletiva e pessoal, nua e vestida, falada, pintada, escrita, ostenta todas as faces, embora exista quem afirme que não tem nenhuma: o poema é uma máscara que oculta o vazio, bela prova da supérflua grandeza de toda obra humana! (PAZ, 1982, p. 15)

As contribuições de Paz (1982) serviram também para explicitar a questão da insuficiência da classificação dos gêneros poéticos – em função da herança platônica e aristotélica que subsidiou as subdivisões dos gêneros literários – para abarcar a gama de sentidos que os poemas suscitam:

Classificar não é entender. E menos ainda compreender. Como todas as classificações, as nomenclaturas são instrumentos de trabalho. No entanto, são instrumentos que se tornam inúteis quando queremos empregá-los para tarefas mais sutis do que a simples ordenação externa. Grande parte da crítica consiste



apenas nessa ingênua e abusiva aplicação das nomenclaturas tradicionais. (PAZ, 1986, pp. 17-18)

Paz (1986) ajudou-nos a compreender como a tradição historiográfica do ensino de e especificamente no estudo da poesia, na escola, continua privilegiando o estudo do gênero poético segundo a manutenção de um modelo de letramento literário autônomo. Com isso, foi-nos possível resgatar a ideia de que o trabalho didático na sala de aula, junto aos alunos do Ensino Médio, pode basear-se numa perspectiva em que o estudo de poesia venha a superar o estudo das meras classificações das escolas literárias, por exemplo, e da lista de seus poetas, assumindo o poema enquanto expressão da subjetividade e da cultura, o que concorre para uma atualização necessária do currículo escolar, no sentido de empreender práticas pedagógicas que contemplem a realidade do cotidiano dos sujeitos na escola.

Por todo o exposto, as contribuições de Morin (2000a; 2000b; 2003) tornam-se muito atuais no estudo da poesia em sala de aula, pois ratificam a ideia de que a lógica operada pelas ciências tradicionais na produção do conhecimento legou à educação um paradigma educacional que não consegue responder às questões que passam a versar, na contemporaneidade, sobre a própria existência humana, num mundo em que a velocidade das informações, as quais nos chegam por meio dos diferentes suportes tecnológicos, trazem à cena do cotidiano profundas incertezas com as quais todos são desafiados a refletirem, buscando formas criativas para lidarmos com elas, assegurando-nos um estar no mundo de maneira a convivermos melhor uns com os outros.

Ao considerarmos a relação entre escola e sociedade no paradigma educacional vigente, percebemos como a presença dos elementos representados pela cultura e pelo poder manifestam-se complexamente, como procuramos demonstrar. Isso exige de nós que assumamos outros valores éticos para a Educação, considerando que utilizemos a razão a partir de uma lógica diferenciada. Essa lógica é denominada por Morin (2000a) como sendo a da racionalidade e pauta o paradigma denominado como da complexidade, pela natureza da dinâmica das dimensões que organizam o ser humano como tal – uma dinâmica complexa, portanto, e não complicada. Inclusive, o sentido da palavra *complexus* é “aquilo que é tecido conjuntamente” (LE MOIGNE; MORIN, 2000b, p. 206). A complexidade, portanto, pode ser entendida como sendo tudo aquilo que remete às incertezas existentes numa dada realidade, a qual sempre apresenta fenômenos que estão interligados, por serem interdependentes. Sobre a noção de paradigma, “é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (BEHRENS, 1999, p. 385).

Posto isso, o processo educativo escolar constitui-se como um processo histórico-cultural por excelência, incorporando as realizações da ciência, seja pela consolidação de paradigmas



conservadores ou de paradigmas inovadores, no sentido de conduzir o Homem em sua existência. Mas, também o Homem é um ser que se educa pela manifestação da afetividade e da emoção (MORIN, 2003). Nesse sentido, ao repensarmos o processo educativo escolar sob a ótica histórico-cultural, verificamos, conforme defende Moraes (2000), que a lógica da racionalidade compreende a assunção de princípios ontológicos e epistemológicos que permitem que se efetivem opções metodológicas para a aprendizagem. Se a escola tem como um dos objetivos, na formação do sujeito, no caso do ensino médio, desenvolver sua autonomia e criticidade – como orientam as principais diretrizes oficiais do país –, é essencial considerar as contribuições da complexidade à educação, a partir da proposição dos operadores – ou princípios – do pensamento complexo. Para Moraes (2000), eles funcionam como fundamentos pelos quais a razão pode operar, norteando as práticas pedagógicas. Relacionando-os ao estudo da poesia na etapa do ensino médio – conforme a proposta didático-pedagógica que assumimos na pesquisa – admitimos que, sob a ótica da racionalidade, poema e poesia não são mensuráveis e caracterizam-se por expressarem subjetividades. Esse fato leva-nos a compreender melhor nossa humanidade já que, segundo Morin (2003), o ser humano se organiza segundo uma dimensão que é, ao mesmo tempo, biológica, psicológica e social.

A compreensão e a ética do gênero humano conduzem as ideias de Morin (2003) quanto à proposta dos operadores cognitivos. A comunicabilidade dessa proposta aplicada ao ensino, de maneira geral, parece oferecer maior diálogo no sentido de diminuir as distâncias de naturezas política, ideológica e religiosa, com as quais nos deparamos no universo escolar. O ensino da ética do gênero humano, por isso, promove o diálogo entre as diversidades. No estudo que desenvolvemos, consideramos como mais significativos à proposta de construção do produto educacional baseando-nos no emprego dos operadores recursivo, hologramático, dialógico e o da autoeco-organização.

O operador recursivo aponta para aquelas situações vivenciadas em sala de aula cuja presença de elementos sociais e culturais fomentam episódios aparentemente antagônicos entre si, como razão/emoção; realidade/imaginação; ordem/desordem. É necessário que tais contradições, não solucionadas no diálogo, constituam-se como algo com o qual é preciso lidar, estabelecendo-se uma convivência com elas, pelo replanejamento das ações pedagógicas, como esclarece Neves (2014). Já o operador hologramático traz-nos à tona a ideia de que o todo está presente nas partes e que as partes também constituem o todo. Fica mais fácil compreendê-lo, ao pensarmos na relação entre sociedade e indivíduo, como esclarece Moraes (2000): a sociedade está representada no indivíduo tanto quanto o indivíduo representa essa sociedade, levando-se em conta os aspectos da linguagem e da cultura. Na sala de aula, as interações levam professor e aluno a ampliarem suas óticas iniciais sobre algum assunto, devido à profusão de ideias que se estabelece nessa interação, o que decorre da circularidade recursiva presente nessa ação pedagógica, como também nos esclarece Neves (2014).



Por sua vez, o princípio da autoeco-organização refere-se à capacidade de considerarmos que o processo de interação ocorrido no espaço do cotidiano escolar implica em etapas distintas de comunicação e ação que nos ajudam a lidar com as dimensões da cultura e da vida social presentes nessas interações. Segundo Neves (2014), tais interações produzem no aluno a capacidade de reconsiderar suas posições, e de reorganizar seu pensamento, uma vez que o relacionamento desenvolvido em meio a ambiente plural e diverso faz-lhe confrontar-se com as verdades que trazia consigo, descobrindo o fato de que elas não são únicas, impelindo-o a buscar o equilíbrio na convivência (NEVES, 2014).

O operador dialógico, por fim, leva-nos a compreender que “nem sempre é possível nem necessário resolver todas as contradições, pois há muitos casos em que é preciso conviver com elas” (NEVES, 2014, p. 57). Nesse sentido, em sala de aula, quando nos deparamos com assuntos mais complicados, assumimos o fato de que a existência de diferentes opiniões não necessita ser um problema não solucionado, mas uma oportunidade para explorarmos outras possibilidades para o estar num mundo plural.

Uma abordagem didática e pedagógica para o ensino de Literatura, segundo esses operadores cognitivos da complexidade, pode promover práticas mais colaborativas durante o processo de ensino-aprendizagem, como verificamos durante a aplicação do material didático.

2 Metodologia

A concepção metodológica de Thiollent (2011) para a pesquisa-ação qualitativa foi adotada por favorecer abordagens que poderiam corresponder às urgências no campo de observação, uma vez que os objetivos a serem alcançados poderiam ser redefinidos sob uma perspectiva que propiciasse o desenvolvimento de uma efetiva criticidade e de uma maior autonomia dos envolvidos na interpretação dos resultados. Isso nos permitiu avançar na compreensão de uma metodologia de pesquisa que nos exercitasse numa racionalidade que contribuísse à elaboração de um produto educacional, cuja proposta sensibilizasse os alunos de três turmas do 1º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual do Rio de Janeiro frente ao gênero poético, desenvolvendo neles o letramento literário, a partir do estudo de algumas formas líricas do poema, como o soneto, a canção (letra de música) e o poema em prosa.

Dessa maneira, consideramos Zabala (1998) quanto à importância do material didático, que precisa, segundo o autor, contemplar de maneira efetiva as estratégias, os procedimentos e as técnicas que melhor alcancem os objetivos propostos, a fim de promover êxito na aprendizagem. Assim, por assumirmos a perspectiva da complexidade de Morin (2000a; 2000b; 2003), apoiamo-nos na ideia da



tríplice aliança metodológica, de Behrens (2008) – a qual consiste no uso da abordagem progressista, no estudo com pesquisa e na visão holística –, para o desenvolvimento de todo o “Caderno de Atividades Didático-Pedagógicas para o Estudo da Poesia no Ensino Médio: Sensibilização e Leitura Literária” (SILVA; VIEGAS, 2017)². Dessa maneira, pudemos articular as etapas do produto educacional, composto por dezenove atividades, das quais cinco foram efetivamente aplicadas, tendo sido essas as geradoras dos dados que abordaremos na seção seguinte.

A pesquisa que facultou a construção do produto educacional acima se desenvolveu entre março de 2015 e maio de 2017. Para verificar aspectos relativos às habilidades de leitura e escrita dos alunos participantes, aplicamos o 1º. instrumento de geração de dados, que foi um questionário diagnóstico com questões abertas e fechadas, cujos resultados subsidiaram a nossa opção por dois grandes temas para nortear as atividades do produto educacional. Esses temas surgiram a partir da adoção de rodas de conversas propostas no início da investigação, a fim de observarmos que assuntos específicos mobilizavam mais os alunos. Nesses momentos, propusemos atividades de pesquisa de textos que eles consideravam poemas e pedíamos que comentassem sobre os textos, livremente. Dessa forma, verificamos a ocorrência maior de textos relativos ao amor e a fé. Com base nisso, estabelecemos o que denominamos como eixos norteadores para as atividades propostas. Esses eixos se resumiram na seleção de textos e no fio condutor para essas atividades. Em seguida, decidimos adotar as terminologias de poesia de livro e de poesia cantada, segundo as contribuições de Moriconi (2002), a fim de abordarmos todos os textos selecionados, que tanto foram representados pelas formas líricas do soneto quanto pela forma lírica da canção (letra de música).

Compreendemos que um paradigma não se estabelece linearmente, pois é necessário sempre partirmos de algo já conhecido para alcançarmos outro patamar no conhecimento. Como professores regentes da escola pública estadual, ainda precisávamos observar o Currículo Mínimo do estado do Rio de Janeiro, diretriz oficial para todos os docentes desta rede. E esse currículo preconizava, para a série recortada no estudo, o conteúdo que versava sobre o Barroco e o Arcadismo. Por isso, por exemplo, elegemos a forma lírica do soneto, por meio de certos textos canônicos, presentes no livro didático do aluno; por outro lado, assumimos a perspectiva de um estudo relativo ao contemporâneo, por meio do estudo da canção (letra de música), pelo fato de que a linguagem musical tem grande apelo junto a esse aluno.

O que designamos como fio condutor das atividades relaciona-se às ideias de adoção de determinados procedimentos que visaram fomentar as etapas que chamamos de sensibilização e de leitura literária, com base em Cosson (2014a) e Pietrani (2016). O primeiro ratifica a importância de contextualização da obra literária; a segunda, que o estudo do literário pode dialogar com outras

² Disponível em <http://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/produtos-educacionais>.



manifestações artísticas, inclusive sendo recriado a partir dessas. Posto isto, pudemos desenvolver as etapas de sensibilização, cuja ênfase se deu no uso das técnicas de discussão, de rodas de conversa (MELO; CRUZ, 2014) e das Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TIC) – como vídeos e uso das redes sociais; por seu turno, as etapas de leitura literária consistiram na contextualização das obras, em propostas de roteiros de estudos dirigidos, a serem aplicados para maior compreensão dos conceitos trabalhados, de acordo com os objetivos pretendidos em cada atividade. Além disso, as etapas de leitura utilizaram-se da interface da Literatura com outras linguagens artísticas, como a pintura e a música.

Concomitantemente, adotamos o diário de bordo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) como instrumento de geração de dados, pois, ao contrário de parecer desvirtuar a objetividade da pesquisa, por ser um repositório das sensações do pesquisador sobre os fenômenos investigados, esse instrumento permite que a reflexão crítica seja exercida pelo pesquisador, levando-o a compreender mais e melhor o seu campo de pesquisa, segundo as nuances que lhe sejam apresentadas. Isto porque essa reflexão acerca dos fatos que as situações apresentam leva o pesquisador a se colocar nelas, ampliando os sentidos da investigação, o que vai além da mera descrição das definições operacionais empregadas e ratifica a opção em adotarmos a perspectiva da investigação qualitativa, segundo Thiollent (2011).

A etapa de avaliação das atividades levou em conta a ideia de que os alunos precisavam mobilizar aspectos do/no processo de ensino-aprendizagem que foram mediados segundo os princípios da complexidade explicitados anteriormente, a fim de que os conceitos trabalhados fossem apresentados e eles pudessem tanto refletir acerca do seu próprio aprendizado, procurando desconstruir o senso comum sobre esses conceitos, quanto formularem as hipóteses referentes ao conhecimento que produziram.

Segundo Behrens (2008), a avaliação precisa constituir-se de maneira a focalizar as diferentes etapas da metodologia de aprendizagem por projetos, considerando a tríplice aliança metodológica que compreende a articulação entre a visão sistêmica, uma abordagem progressista e o ensino com pesquisa. Buscamos centrar as situações de ensino-aprendizagem em todo o processo desenvolvido durante as atividades, de modo a dinamizar as subjetividades presentes nesse processo. Cosson (2014a) enfatiza que o ensino de Literatura, sob a perspectiva do letramento literário, precisa promover uma avaliação que considere aquilo que o aluno compreendeu da leitura literária que realizou, segundo os sentidos que alcançou na sua leitura, sem a preocupação de ser apontado como alguém que leu errado. Por isso, optamos para que produzissem registros escritos, tais como resumos críticos e autoavaliações, ao final das atividades.



3 Análise de dados

A partir do encaminhamento teórico-metodológico adotado na pesquisa, consoante a aplicação do produto educacional, constatamos algumas situações que passamos a explicitar. Em primeiro lugar, a defasagem no processo de letramento dos alunos oferece dificuldades para o desenvolvimento do letramento literário, pois as dificuldades específicas dos alunos no processo de ensino-aprendizagem literários apontaram para defasagens de leitura, compreensão de textos, interpretação de textos e escrita anteriores ao período escolar no qual esses alunos se encontravam. Essa constatação requer que as atividades de letramento literário compreendam procedimentos de leitura literária que relevem essa situação. É importante, por isso, definir os objetivos dessa leitura literária, em face do perfil de alunos leitores que temos em sala de aula, como preconiza Cosson (2014a; 2014b).

Em segundo lugar, o estudo da poesia requer uma abordagem significativa das estratégias de leitura do poema. As estratégias de sensibilização e de leitura literária articularam procedimentos no campo conceitual e atitudinal, a fim de instigar que a nossa participação, em relação aos alunos, fosse dialógica, permitindo que eles viessem a experimentar o diálogo como uma forma de expressão de sua subjetividade. Assim, a roda de conversa mostrou-se uma técnica eficiente na promoção do letramento literário, incentivando os alunos a exprimirem seus sentimentos e suas opiniões, enquanto ouviam-se e também ouviam os outros. O estudo da poesia, a partir de momentos de sensibilização, trouxe maior prontidão do aluno à sua aprendizagem. Os alunos mostraram-se mais receptivos às abordagens didáticas e mais cooperativos entre si, fato que tendeu a mobilizar as categorias da alegria, do ânimo, da curiosidade e do interesse, elevando a qualidade das interações produzidas em sala de aula, gerando um ambiente mais acolhedor.

Em terceiro lugar, o letramento literário no estudo da poesia precisa confrontar o estatuto do senso comum, a fim de construir abordagens que favoreçam a compreensão das noções pertinentes ao campo da Literatura, de modo a alcançar êxito na formação ética e estética dos alunos. Assim, a abordagem da Literatura em diálogo com outras artes, por exemplo, conforme Pietrani (2016), propiciou maior aproximação do aluno com o texto poético, permitindo que esse aluno ampliasse os sentidos da leitura literária que realizava e pudesse relacioná-la a outros aspectos da sua vida cotidiana.

Em quarto lugar, o uso das TICs no estudo da poesia, como estratégia para desenvolver o letramento literário dos alunos na escola, requer planejamento de estratégias. Já que a escola promove o processo de escolarização da Literatura, ela mesma também deve prover os meios pelos quais os alunos tenham condições reais para articularem projetos de aprendizagem que mobilizem



espaços de interação mediados efetivamente pelas TICs, conforme defendido em Silva (2016). Destacamos o fato de que, nesse recorte pesquisado, o aluno concebia o uso das TICs de maneira muito pessoal, atrelado à sua participação em redes sociais, ou para mero entretenimento. Contudo, o letramento literário conforme defendemos até aqui também compreende que a circularidade dos textos, inclusive o poético, está presente nos novos suportes tecnológicos e requer diferentes protocolos de leitura, abarcando novos modos de ler ao instigar sentidos diferenciados que precisam ser contemplados por comporem práticas discursivas efetivas na sociedade. E, se à escola cabe desenvolver o letramento literário, também é essencial desenvolver o letramento digital de seus alunos.

Em quinto lugar, verificamos que uma mediação pedagógica inspirada nos princípios da complexidade pode articular o estudo da poesia e desenvolver o letramento literário dos alunos. Para construirmos uma mediação pedagógica nos termos que procuramos defender aqui, precisamos assumir que a Literatura é uma forma de conhecimento de mundo que necessita ser contemplada e ressignificada nos dias atuais e que a poesia tem condições de ofertar aos jovens alunos uma espécie de lupa, cuja lente revela a complexidade humana. Como docentes, ao facilitarmos e mobilizarmos o compartilhamento de diferentes pontos de vista em sala de aula, valorizamos a expressão individual. É o que verificamos ao longo das atividades propostas aos alunos. Isso também pareceu ter fortalecido o sentimento de pertença e de amorosidade neles, o que perpassa aspectos éticos e estéticos que deveriam campear a formação humana de modo mais pertinente, no espaço escolar. Nesse sentido, optar por trilhar o caminho do gênero poético na escola, antes de qualquer fundamentação teórica, requisitou-nos uma aposta no potencial humanizador da Literatura, como defende Candido (1995). Se a Literatura não salva ninguém, muito menos pode passar por alguém sem provocar qualquer tipo de reflexão.

Considerações finais

A pesquisa-ação qualitativa em Educação prima por oportunizar uma melhor compreensão sobre o campo de pesquisa, ao mesmo tempo em que com ele contribui para a sua transformação, a partir das opções de natureza teórica e metodológica sobre as quais se articula.

Ao problematizarmos a questão do letramento literário sob a perspectiva da complexidade, instigamo-nos a refletir sobre os aspectos relacionados ao ensino, à aprendizagem e à avaliação, dentre outros, no sentido de contribuirmos com uma proposta de abordagem didático-pedagógica mais híbrida, que viesse a dialogar com a superação do paradigma educacional vigente no ensino de Literatura, especialmente no que diz respeito ao estudo da poesia no Ensino Médio, sobretudo pelo



fato de ambos os temas (do letramento literário e da complexidade) subsidiarem estudos ainda exíguos em relação à educação básica.

A importância do ensino de Literatura, a partir do resgate do estudo da poesia, segundo uma didatização adequada, pode contribuir com os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de aspectos do ser humano fundamentais à constituição de uma ética que seja capaz de dialogar, na conjuntura atual, com a pluralidade e diversidade existentes na escola e, por extensão, na sociedade, pautando-se por uma lógica da racionalidade que permita e respeite a manifestação das subjetividades dos sujeitos no cotidiano escolar.

POETRY IN MIDDLE SCHOOL: CONTRIBUTIONS TO LITERARY LITERACY FROM THE PERSPECTIVE OF COMPLEXITY

Abstract

The profound technological transformations have raised from the school the production of new practices that reveal theoretical and methodological paths which dialogue with the globalized society. In this sense, a pedagogization of Literature that ratifies its social function can awaken in the student both its sensitive and critical character, considering the contributions of literary literacy in a plural and diverse environment. According to Morin (2000a; 2000b; 2003), a didactic-pedagogical approach, based on the perspective of the complexity paradigm, can develop this literacy, specifically regarding the study of poetry, a genre considered by students difficult to understand, due to its formal constitution. This is what we seek to ratify in this study: the result of a qualitative action research developed during the Professional Master's in Basic Education Practices of Pedro II College, between 2015 and 2017, together with students of the 1st grade of a public regular High School of Rio de Janeiro.

Keywords: Poetry study. Perspective of Complexity. Literary literacy.

Referências

BEHRENS, M. A. **Paradigma da Complexidade:** metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólio. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. O paradigma emergente e os desafios da prática pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Vol. 80, n. 196, 1999, pp. 383-403.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: **Vários Escritos.** Rio de Janeiro: Ed. Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 1995.

COSSON, R. **Letramento Literário:** teoria e prática. SP: Contexto, 2014a.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.



- _____. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.
- JOUVE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.
- MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. In: **Revista Imagens da Educação**, Maringá, Paraná, v. 4, n. 2, 2014, pp. 31-39.
- MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e Educação: Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2000.
- MOREIRA, A. F. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MORICONI, I. **Como e por que ler a poesia brasileira do século XXI**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. Brasília, DF: UNESCO, 2000a.
- _____. LE MOIGNE.. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000b.
- _____. **A cabeça bem feita – Repensar a reforma, repensar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- NEVES, R. C. **Discussão de Assuntos Complexos na Visão dos Professores e Alunos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- PAZ, O. **O Arco e a Lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PIETRANI, A. M. Literatura e outras artes, uma contribuição à discussão. In: CANO, M. R. O.; PORTOLOMEOS, A. (Org.). **Literatura e Subjetividade: aspectos da formação do sujeito nas práticas do Ensino Médio**. São Paulo: 2016.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual De Educação Do Rio De Janeiro. **Currículo Mínimo - Língua Portuguesa e Literatura**. 2012.
- SILVA; M. Q. V; VIEGAS, A. C. C. **Caderno de Atividades Didático-Pedagógicas para o Estudo da Poesia no Ensino Médio: Sensibilização e Leitura Literária**. Rio de Janeiro: CPIL, 2017.
- _____. JESUS, S. E. A adesão ao uso de fan page como recurso didático no letramento. **Revista Note CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação**. V.14 No. 1, 2016. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/67343/3843>. Acesso em 25jan17.
- SOARES, M. A escolarização da leitura literária. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V.; (Orgs.). **A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOUSA, H.E. **Letramento literário na escola: o poema na aula de língua portuguesa no Ensino Médio**. Tese (doutorado) 193f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras, 2013.



THIOLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. Editora São Paulo: Cortez; 2011.

TINOCO, R. C. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e Literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**. V. 11, n. 1, jan./abr. 2008, pp. 49-60.

