



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

MARIO RIBEIRO MORAIS

**ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA DO TEXTO POÉTICO –
FORMAÇÃO DE MEMÓRIAS**

ARAGUAÍNA
2015

MARIO RIBEIRO MORAIS

**ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA DO TEXTO POÉTICO –
FORMAÇÃO DE MEMÓRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo
Co-orientador: Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira.

ARAGUAÍNA
2015

M828e Morais, Mario Ribeiro

Estratégias metacognitivas de leitura do texto poético – formação de memórias / Mario Ribeiro Morais. – Araguaína: [s. n], 2015. 240f.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal do Tocantins, 2015.

1. Sociocognição 2. Leitura poética. 3. Formação de leitores
I. Título

CDD 809

MARIO RIBEIRO MORAIS

**ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA DO TEXTO POÉTICO –
FORMAÇÃO DE MEMÓRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo
Co-orientador: Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira.

Aprovada em: 03/09/2015.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo – Orientador (UFT)

Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira – Co-orientador (UFT)



Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro – Membro externo (UFAC)



Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque – Membro interno (UFT)



Profa. Dra. Luiza Helena de Oliveira da Silva – Suplente (UFT)

DEDICATÓRIA

À minha esposa Iradian Oliveira, pelo estímulo, carinho e compreensão; ao meu filho Anthony Moraes, herança do Senhor, meu diamante escondido; à família Moraes e à Oliveira; a todos os professores e a quem trabalha direta ou indiretamente com o ensino de leitura literária.

AGRADECIMENTOS

Ao trino Yahweh, pelo dom da vida, pela instrução, pela sabedoria, pela percepção, pela saúde e pela oportunidade dados a mim.

À minha família, minha esposa Iradian Oliveira, que sempre esteve entusiasmada por esta causa; e meu belo filho Anthony Morais, por sempre demonstrar seus sentimentos quando eu estava em Araguaína, distante de casa; bem como pela compreensão de ambos quando eu estava em casa presente-ausente, ao passar horas a fio dedicadas à investigação. Amo vocês!

Aos meus avôs, especialmente Julião Coelho e Antônia Morais (ambos in memoriam), pelas lições de vida exemplar, pela sua cosmovisão, particularmente quando disseram para minha mãe sair da Palestina - PA para uma cidade que oferecesse um futuro profissional melhor para seus sete filhos.

À minha mãe Maria das Graças Morais, exemplo de fé e perseverança, pela sua presença maravilhosa sempre constante, pela sua nova vida após a cura do câncer em 1988, quando fora desenganada pelos médicos. Mãe, Deus te deu o direito que tanto pedias na enfermidade, o de criar teus filhos.

Ao meu pai Josias Ribeiro Sandes, pela presença nos meus primeiros anos de vida estudantil.

Aos meus irmãos Márcio, Mauricio, Marina, Maurilio, Marcos e Marcleiton, pelo apoio e incentivo desde a graduação.

Aos meus sogros Antônio Santana e Deuzuita Pereira, que, como pais, nos ancoraram e proporcionaram momentos de descanso e lazer à minha família nos momentos quando mais precisamos, em sua chácara.

À Universidade Federal do Tocantins – UFT, que, como instituição associada à Rede Nacional do PROFLETRAS, possibilitou a mim e aos meus colegas a oportunidade de aperfeiçoamento educacional.

Ao professor Márcio Araújo de Melo, pela orientação bastante presente, pela sua competência e dedicação nas sugestões no decorrer deste trabalho, pela sua visão holística literária, pela sua memória narrativa imensurável, pelo depósito da sua confiança em minha capacidade de desenvolver a presente investigação.

Ao professor Dr. Luiz Roberto Peel de Oliveira Furtado, pela co-orientação, pelas sugestões na reelaboração do título e pela contribuição na revisão bibliográfica e na organização dos capítulos deste trabalho.

A todos os professores do programa de mestrado PROFLETRAS, pelo profissionalismo e pela deiscência da percepção demonstrada, especialmente os que lecionaram para nós: Dr. Denirval Venâncio Ramos Júnior, Dr. Márcio Araújo de Melo, Dra. Valéria da Silva Medeiros, Dr. Francisco Edviges Albuquerque, Dr. Luiz

Roberto Peel Furtado de Oliveira, Dra. Karilleyla dos Santos Andrade e Dra. Janete Santos.

Aos professores doutores Francisco Edviges Albuquerque (UFT) e João Carlos de Souza Ribeiro (UFAC), pelas relevantes contribuições no Exame de Qualificação.

Aos membros da banca: externo, Dr. João Carlos de Souza Ribeiro (UFAC); interno, Dr. Francisco Edviges Albuquerque (UFT); e suplente, Dra. Luiza Helena de Oliveira da Silva, pelo interesse e profissionalismo demonstrados no exame desta dissertação.

Aos demais servidores da UFT, na pessoa do Aloisio Orione, secretário de pós-graduação, pela forma eficiente que atendia a mim e aos meus colegas.

À Secretaria da Educação do Tocantins – SEDUC, pelo direito de redução de carga horária a mim concedido para realizar este curso de aperfeiçoamento profissional.

Ao Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos, por ter aberto suas dependências para a realização desta investigação.

Aos colaboradores desta pesquisa. Sem o envolvimento dos alunos esta investigação não seria realizada. Acredito que crescemos juntos nessa experiência.

Ao Ministério da Educação – MEC, na pessoa jurídica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro, sem o qual não teríamos finalizado esta pesquisa.

À professora Dra. Maria de Fátima Rocha Medina (CEULP/ULBRA), por ter me convidado na graduação para participar de projetos de pesquisa em literatura, fazendo fruir em mim o prazer e o amor pela arte literária.

Aos meus amigos do mestrado, especialmente Michelle Domingos, Rosielson Sousa, Roseli Matos, Marina Rodrigues e Aparecida Gualberto, pela companhia agradável em muitas viagens para UFT de Araguaína/TO.

Saúde e vida longa, sucesso e excelência pelos caminhos da vida para todos os colaboradores mencionados nesta dissertação, bem como para aqueles que indiretamente contribuíram.

A poesia é a memória feita imagem e esta
convertida em voz.

Octávio Paz

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa-ação implementada no Ensino Fundamental em Palmas/TO. Baseada no paradigma interpretativista, esta investigação procura desempenhar um papel ativo no equacionamento do problema levantado, na execução, no acompanhamento e na avaliação das ações planejadas, como requer este modelo de pesquisa. O objetivo desta dissertação é analisar crítico-descritivamente a implementação do projeto de leitura 'Hora da poesia' em uma turma do 9º ano do EF no âmbito do Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos. Como proposta de intervenção, o foco desse projeto era a formação de memórias, a promoção do ensino e aprendizagem pelo emprego das estratégias metacognitivas vocalização, visualização e conexão na leitura de poemas, de forma prazerosa e diferenciada, visando ademais à fruição do texto literário e a formação de leitores proficientes. Outrossim, a partir do desenvolvimento sistemático das atividades delineadas no projeto, visamos apresentar uma proposta didático-metodológica para a abordagem do texto poético na educação básica, visto que muitos professores de Língua Portuguesa e Leitura sentem dificuldade em realizar uma prática de leitura de poemas sob uma perspectiva mais prazerosa, diferenciada e envolvente. Elaboramos o projeto esperando contribuir com a prática docente, bem como refletir sobre a nossa atuação na esfera escolar, enquanto professor de Português e leitura. Esta pesquisa se justifica devido à constatação de que as práticas de leitura de poesia em sala de aula como também os índices de avaliação leitora não são satisfatórios, como mostram o PISA e o SAEB. Os principais dados da investigação foram gerados a partir de aplicação de questionário, filmagem de aula, e caderno de atividades dos alunos. Implementamos o projeto no segundo semestre de 2014, em 17h/a, junto a 31 colaboradores da turma 92.01. Como procedimentos didático-metodológicos no desenvolvimento das atividades nos valem, dentre outros, de exposição dialogada, discussão grupal, seminário, *performance* leitora e produção de vídeos e de ilustração. Como fundamentação, discutimos os aspectos sociocognitivos da memória e da leitura, o letramento literário poético, os documentos oficiais norteadores da leitura de poema na sala de aula, buscando mostrar a atividade leitora de poesia como uma forma de criação de memórias, mobilizando, para tal, noções teóricas da semiótica (matrizes da linguagem e pensamento) e da ciência cognitiva (estratégias metacognitivas de leitura, aspectos sociais e neurocientíficos da leitura e da memória). Discutimos que o sistema nervoso central (especialmente as áreas occipito-temporal esquerdo, hipocampo, amígdala, regiões cerebrais responsáveis pela leitura e pela formação e armazenamento de memórias) se modifica através da aprendizagem, da leitura. Os resultados demonstram que trabalhar por estratégias, ler com uma finalidade em mente, favorece a aproximação do aluno com o texto literário, aumentando o gosto pelo texto poético, além de dinamizar a aula. Os resultados permitem-nos concluir que o ensino sistemático de estratégias metacognitivas de leitura pode desenvolver a compreensão das imagens poéticas e se constitui como uma alternativa metodológica para o ensino de leitura literária.

Palavras-chave: Sociocognição; Matrizes da linguagem e pensamento; Estratégias metacognitivas; Leitura poética; Formação de leitores e de memória.

ABSTRACT

This work is the result of an action research implemented in the elementary school in Palmas/TO. Based on the interpretative paradigm, this research seeks to play an active role in solving the problem raised, implementation, monitoring and evaluation of planned actions, as required by this research model. The objective of this dissertation is to analyze critical-descriptively the implementation of the reading project 'Poetry Hour' in a class of 9th grade of EF in the scope of Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos. As an intervention measure, the focus of this project was formation memories, the promotion of teaching and learning by the use of metacognitive strategies vocalization, display and connection in reading poems, in a pleasant and different way, aiming besides to the fruition of the literary text and formation proficient readers. Moreover, from the systematic development of activities outlined in the project, we aim to present a didactic and methodological proposal to the poetic text approach in basic education, since many Portuguese Language and Reading teachers find it difficult to conduct a practice of reading poems under a more pleasant prospect, differentiated and engaging. We developed the project waiting to contribute to the teaching practice and reflect on our performance in the school sphere, as a teacher of Portuguese and Reading. This research is justified due to the fact that the poetry reading practices in the classroom as well as the evaluation indices reader are not satisfactory, as shown by the PISA and the SAEB. The main data of the research were generated from a questionnaire, lesson of shooting, and the student activity book. We implemented the project in the second half of 2014, in 17h/a, along with 31 collaborators in the class 92.01. As a didactical and methodological procedures in the development of the activities we make use, among others, through dialogue exposure, group discussion, seminar, reader performance and video production and illustration. In support, we discuss sociocognitive aspects of memory and reading the literary poetic literacy, guiding the official documents of the poem read in the classroom, trying to show the poetry reader activity as a way of creating memories, mobilizing, for this, theoretical notions of semiotics (matrices of language and thought) and cognitive science (metacognitive strategies of reading, social and neuroscientific aspects of reading and memory). We discuss the central nervous system (especially occipito left temporal areas, hippocampus, amygdala, cerebral regions responsible for reading and the formation and storage memories) is modified by learning, reading. The results demonstrate that by working strategies, read with a purpose in mind, favors the approach of the student with the literary text, enhancing the taste for poetic text and streamline the class. The results allow us to conclude that the systematic teaching of reading metacognitive strategies can develop an understanding of the poetic images and is constituted as a methodological alternative to the reading literary teaching.

Keywords: Sociocognition; Matrices of language and thought; Metacognitive strategies; Poetry reading; Formation readers and memory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Tipologia das classes principais dos signos | 72 |
| Quadro 2 - Diagrama das três matrizes e suas modalidades | 79 |
| Quadro 3 - Das possibilidades de leitura do texto literário | 128 |
| Imagem 1 - Fotografia do laboratório de informática | 141 |
| Imagem 2 - Fotografia da biblioteca escolar | 142 |
| Imagem 3 - Prateleira direita da biblioteca, acervo de literatura infantil e juvenil ... | 142 |
| Imagem 4 - Ilustração do poema “Fotografia de menino” | 165 |
| Imagem 5 - Ilustração do poema “Canoeiro” | 166 |
| Imagem 6 - Painel dos poemas ilustrados | 167 |
| Imagem 7 - Poesia visual “amor ardor” | 169 |
| Imagem 8 - Poesia visual “medo” | 170 |
| Imagem 9 - Poesia concreta “Desgraça” | 171 |
| Imagem 10 - Poesia visual “lixo” | 172 |
| Imagem 11 - Poesia concreta “Rua” | 172 |
| Imagem 12 - Cesta de haicais / distribuição de poemas | 173 |
| Gráfico 1 - Faixa etária dos alunos da turma 92.01 | 144 |
| Gráfico 2 - Resposta à pergunta “Você gosta de ler?” | 149 |
| Gráfico 3 - Resposta à pergunta “Você gosta de ler poesia?” | 151 |
| Gráfico 4 - Resposta à quinta pergunta | 153 |
| Gráfico 5 - Resposta à sétima pergunta | 155 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Estatísticas descritivas dos escores da categoria correta | 181 |
| Tabela 2 - Estatísticas descritivas dos escores da categoria incorreta | 182 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADN – Ácido desoxirribonucléico

ART. – Artigo

CEGTIAA – Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos

CF. – Confira

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Ensino Fundamental

GABA – Ácido gama-amino-butírico

H/A – Hora Aula

HQ – História em Quadrinho

IM – Inteligências Múltiplas

INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo funcional

INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPL – Instituto Pró-livro

IRM – Imagem por Ressonância Magnética

LDB – Lei de Diretrizes e bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MS – Milésimos de segundo

Nº - Número

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Alunos

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE

PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SNC – Sistema Nervoso Central

SNP – Sistema nervoso periférico

TERCE – Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo

TIMSS – *Third International Mathematics & Science Study*

TO – Tocantins

UE – Unidade Escolar

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| 1 UMA ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA DA MEMÓRIA E DA LEITURA | 26 |
| 1.1 ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS DA MEMÓRIA | 27 |
| 1.1.1 Conceituando memória | 28 |
| 1.1.2 Tipos de memória | 32 |
| 1.1.3 Formação e evocação de memórias | 35 |
| 1.1.4 A formação social da memória..... | 39 |
| 1.2 ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS DA LEITURA..... | 42 |
| 1.2.1 A conceptualização de leitura | 42 |
| 1.2.2 A leitura como uma atividade cognitiva..... | 46 |
| 1.2.3 Processos cognitivos implicados na leitura..... | 46 |
| 1.2.3.1 Processos de descodificação | 48 |
| 1.2.3.2 Processos de compreensão | 50 |
| 1.2.4 A leitura como uma atividade social..... | 54 |
| 1.2.5 Neurônios da leitura | 58 |
| 1.3 PLASTICIDADE NEURONAL E LEITURA | 61 |
| 2 NEUROPLASTICIDADE E MATRIZES DA LINGUAGEM E PENSAMENTO..... | 65 |
| 2.1 BASE DAS MATRIZES | 67 |
| 2.1.1 Categorias fenomenológicas de Peirce..... | 67 |
| 2.1.1.1 Aportes da Semiótica | 69 |
| 2.1.1.1.1 Signo peirciano | 70 |
| 2.1.2 As linguagens da mente e a percepção | 73 |
| 2.2 CLASSIFICAÇÕES DAS MATRIZES | 78 |
| 2.2.1 Matriz sonora | 80 |
| 2.2.2 Matriz visual | 83 |
| 2.2.3 Matriz verbal | 88 |
| 2.3 LINGUAGENS HÍBRIDAS | 91 |
| 2.4 MATRIZES E LITERATURA | 91 |
| 2.4.1 A modalidade descritiva qualitativa e a poesia | 93 |
| 3 POESIA NA SALA DE AULA E ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA | 97 |
| 3.1 DIMENSÕES DA LEITURA POÉTICA | 97 |
| 3.1.1 Dimensão das imagens dos bosques da poesia | 98 |
| 3.1.2 Dimensão da paisagem poética..... | 101 |
| 3.1.3 Dimensão do prazer | 102 |
| 3.1.4 Dimensão da compreensão | 104 |
| 3.2 A LEITURA DE POESIA NA SALA DE AULA | 107 |
| 3.2.1 Documentos oficiais norteadores da leitura de poesia | 107 |
| 3.2.2 A leitura poética nas aulas de língua portuguesa | 113 |

| | |
|--|------------|
| 3.3 ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA E A MODALIDADE DESCRITIVA POÉTICA | 116 |
| 3.3.1 Vocalização..... | 119 |
| 3.3.2 Visualização..... | 123 |
| 3.3.3 Conexão..... | 126 |
| 4 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE LEITURA HORA DA POESIA – RESULTADOS E DISCUSSÕES..... | 131 |
| 4.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS..... | 132 |
| 4.1.1 Abordagem da pesquisa | 132 |
| 4.1.2 Instrumentos e procedimentos | 134 |
| 4.1.2.1 Ferramentas de coleta de dados | 135 |
| 4.1.2.2 Teste de Cloze | 135 |
| 4.1.2.3 Processo de intervenção: construção e partilha de conhecimento | 137 |
| 4.1.2.4 Observações descritivas | 138 |
| 4.1.2.5 Critérios da avaliação leitora | 139 |
| 4.1.3 Caracterização da escola colaboradora | 140 |
| 4.1.4 Os alunos colaboradores | 144 |
| 4.1.5 O professor-pesquisador participante | 146 |
| 4.2 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE LEITURA HORA DA POESIA | 147 |
| 4.2.1 Discussão dos resultados | 149 |
| 4.2.1.1 Análise da implementação da estratégia de leitura: vocalização.... | 157 |
| 4.2.1.2 Análise da implementação da estratégia de leitura: visualização... | 163 |
| 4.2.1.3 Análise da implementação da estratégia de leitura: conexão | 176 |
| 4.2.2 Avaliação do projeto de leitura: contribuições e perspectivas | 184 |
| 4.3 SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM LEITURA DE POESIA | 188 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 192 |
| REFERÊNCIAS..... | 200 |
| APÊNDICES | 217 |
| Apêndice A – Questionário para os alunos sobre leitura poética..... | 218 |
| Apêndice B – Ficha 1 de estratégia metacognitiva conexão..... | 220 |
| Apêndice C – Ficha 2 de estratégia metacognitiva conexão | 222 |
| Apêndice D – Teste de <i>Cloze</i> | 224 |
| Apêndice E – Planos de aula | 226 |
| Apêndice F – Termo de consentimento livre e esclarecido (aluno)..... | 236 |
| Apêndice G – Termo de consentimento livre e esclarecido (coordenador) | 239 |

INTRODUÇÃO

As profundas mudanças e as transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas, que delinearão o século passado e o atual, geraram mudanças de paradigmas e o aprimoramento de novas demandas de interação social. Essas demandas têm contribuído para que a leitura ganhe ainda mais importância. Conhecimento e informação são ferramentas de aquisição de empoderamento, de autonomia, de independência, de elevação do nível cultural, social e cognitivo de uma sociedade que se organiza pela leitura. O impacto das inovações tecnológicas, nos campos da comunicação e da informação, com o surgimento de novas mídias e meios de interação pelas redes sociais, parece ter influenciado a sociedade de forma definitiva. A quantidade de informações veiculadas pela indústria cultural de massa, como também a velocidade com que circulam, tornaram a proficiência leitora uma necessidade e competência básica na sociedade atual.

Desse modo, desde o âmbito escolar, a proficiência em leitura é fundamental para a inserção do cidadão no mundo letrado. Entretanto, a habilidade leitora é um processo complexo, que se prolonga durante todo o percurso escolar e até da vida do indivíduo, como pensa Cruz (2007, p. 1), pois “aprender a ler é um processo a longo termo [...]. A leitura hábil é mesmo a mais fundamental habilidade acadêmica para todas as aprendizagens escolares, profissionais e sociais [...]”. Despertar o aprendiz para o ato de ler proficientemente e por prazer envolve a conjugação de múltiplas ações didático-metodológicas, que se configuram em muitos desafios na esfera escolar, em especial, para as disciplinas de Língua Portuguesa e Leitura. Se, por um lado, sabemos da importância da competência leitora para os agentes inseridos no processo educacional, por outro percebemos que os resultados das avaliações internas e externas, que aferem, também, a habilidade em leitura, no caso brasileiro, não são satisfatórios.

Podemos verificar que os problemas detectados são elevados na área do ensino da leitura, ao observar os recentes resultados das avaliações, nas quais a leitura é contemplada, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA), de âmbito nacional e internacional, respectivamente. Essas avaliações têm aferido, que grande parte dos discentes do ensino fundamental e médio não desenvolveu as

competências mínimas de leitura, estando abaixo da média, e que constrói sentidos, apenas superficialmente, em textos muito fáceis. As pesquisas realizadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2014, tendo como base os resultados dos testes do PISA¹, do *Third International Mathematics & Science Study* (TIMSS), aplicado nos Estados Unidos, e do Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (TERCE), realizado nos países da América Latina, por exemplo, demonstraram que o Brasil, entre os 76 países avaliados quanto a qualidade da educação, ocupa a posição 60ª no *ranking*. O Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é que aplica a prova no Brasil.

Outro resultado, que aponta o fracasso do processo educacional brasileiro é o apresentado pelo Indicador Nacional de Alfabetismo funcional (INAF 2011-2012) para o qual o Brasil ainda possui um alto índice de analfabetos funcionais, cerca de 27%, na faixa de 15 a 64 anos de idade. Já os alfabetizados correspondem a 73% da população, sendo divididos em dois níveis: (1) nível básico: quanto à leitura, leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações, mesmo com pequenas inferências, sendo que o indicador apontou que 47% da população encontra-se nessa condição; e (2) nível pleno: quanto à leitura, leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses, sendo que o indicador identificou 26% da amostra. Se considerarmos a soma dos analfabetos funcionais, 27%, com os alfabetizados, em nível básico, 47%, totalizando 74%, veremos que a grande maioria da população brasileira não tem nível de leitura suficiente para usufruir de todas as possibilidades de inserção e asserção social, que a proficiência leitora pode lhe oferecer. Acreditamos que, ao levantar algumas possíveis causas para o nível baixo de proficiência leitora, 74%, com base em Kleiman (2013, p. 21), alguns fatores podem contribuir para esse demérito como a baixa escolaridade da população, sendo restrito o seu contato com a leitura, o que reflete no pouco estímulo na formação básica dos leitores infantis; as práticas desmotivadoras em sala de aula; e a “própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita, que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de

¹ O PISA avalia conhecimentos de leitura, matemática e ciências aplicadas dos alunos na faixa dos 15 anos de idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. A avaliação em leitura busca saber qual é a compreensão, o uso e a reflexão dos alunos sobre textos escritos para alcançar objetivos ou qual a sua intencionalidade.

ler”. Para Zilberman (2010), o nível de leitura ou de consumo de material impresso no Brasil sempre foi baixo em razão, entre outros fatores relacionados ao problema, da elevada taxa de analfabetismo, do reduzido poder aquisitivo, de boa parte da população, e da ausência de uma política cultural contínua e eficiente.

Diante dessa conjuntura, somos levados a ponderar, em particular, sobre o papel da escola e do professor frente à crise da leitura, que vem se apresentando no cenário brasileiro desde 1970, sendo mais uma a se somar às que se acumulam há mais tempo, como expõe Regina Zilberman (2010). Assim, conjecturamos: como promover a formação de leitores proficientes, garantindo a habilidade de compreensão do que lê, formando memórias via aprendizagem, e o prazer pela leitura? Críticos e apologistas defendem que a literatura é uma importante ferramenta, que pode contribuir para o ensino, a aprendizagem e a proficiência leitora, promovendo um encontro prazeroso do leitor com a leitura, tendo em vista que ela é uma arte discursiva pararrreal, forma de humanização do ser, como argumentam Todorov (2012, p. 23-24) e Abreu (2006, p. 82). Acreditamos, ainda, que a contribuição da literatura para a formação de memórias seja possível porque ela apresenta as funções psicológica, educativa e do conhecimento o mundo e do ser, conforme acredita Candido (2002). Nesse sentido, postulamos que a leitura do texto literário trabalha em, pelo menos, duas direções: na formação (promoção da sensibilidade, da interação com os outros, do devaneio, da criação da linguagem e pensamento); e na informação do indivíduo (ampliação da mundividência, do universo homonímico, paronímico e sinonímico).

Dentre os gêneros literários, acreditamos que a poesia – tendo em vista as suas características peculiares, riqueza imagética, musicalidade, precisão textual na qual com o mínimo de signo se procura evocar o máximo de sentidos – tende a contribuir para a formação de leitores proficientes, a promoção do ensino e aprendizagem, ao estimular a imaginação, o conhecimento, o senso estético e o potencial criativo de cada ser (referimo-nos essencialmente à evocação de sentidos, não ao fazer poético) como consequência a valorização da leitura literária. Desse modo, essa postulação pode ser fundamentada pela hipótese das matrizes da linguagem e pensamento apresentada por Santaella (2005), a sonora, a visual e a verbal, sendo que nesta encontra-se a modalidade descritiva poética. A poesia, como manifestação da linguagem, do conhecimento, como expressão do pensamento, da imaginação, do devaneio, de acordo com Lúcia Santaella, cria

fluxos, antecipações, equações, regressões de sentido, diagramas internos pela força das analogias entre imagens e objeto por meio do jogo de palavras.

Nessa perspectiva, defendemos que o texto literário poético se constitui como um aporte para a formação de leitores proficientes, de memórias e do ser, consciente de sua função social. Postulamos que o leitor proficiente sabe interpretar a gama de informações que o cerca, sabe compreender a volatilidade do mundo, deixa-se (re)construir pela leitura do texto literário. Esse processo de (re)construção do leitor proficiente pelo caminho da leitura se concretiza na sua interação com o texto, de modo que aquele se deixe transformar pela arte literária, favorecendo a formação da humanização, da memória e o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, requisitos para a formação de leitores, que atendam não só as exigências do mercado como também a compreensão do ser e estar no mundo.

A leitura do texto literário poético aciona o nível de compreensão, que vai além da significação imanente das palavras, encontrando seu sentido no contexto histórico, cultural, social e cognitivo. Essa interação entre texto e leitor, em que aquele só se completa neste, a recíproca também é verdadeira, favorece ao indivíduo a sua própria representação dentro do texto. A fruição, da qual fala Barthes (1987), sendo prazerosa na leitura do texto poético, pode ampliar o horizonte de conhecimento, de experiências e de satisfação do leitor. Nesse sentido, Compagnon (1999, p. 149) define o estilo literário como um suplemento que acrescenta algo ao sentido cognitivo sem modificá-lo, uma variação ornamental, uma invariante semântica, uma valorização, uma acentuação da significação por outros meios, sobretudo expressivos. Ainda conforme esse autor:

A literatura tem, pois, uma existência dupla e heterogênea. Ela existe independente da leitura, nos textos e nas bibliotecas, em potencial, por assim dizer, mas ela se concretiza somente pela leitura. O objetivo literário autêntico é a própria interação do texto com o leitor.

O texto poético ou literário só se cristaliza na leitura, pois, nesta atividade cognitiva, o leitor compreende ou dá sentido ao texto a partir de suas experiências formadas socialmente. Essas experiências são evocadas pela memória durante o processo da leitura.

Isto posto, acreditamos que o valor da poesia seja imensurável para a formação de leitores, de memórias e para o desenvolvimento do prazer pela leitura.

No entanto, apesar da leitura deste gênero na escola ser legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - PCN (BRASIL, 1998), podemos assegurar que a fruição poética encontra algumas barreiras didático-metodológicas em sala de aula como a abordagem pragmática e superficial do texto, focadas nos seus aspectos formais (LAJOLO, 2005; SOARES, 1999;), as dificuldades por parte de professores em ler poemas em voz alta, como afirmam Pinheiro (2007) e Souza (2012), além do apagamento ou estreitamento da literatura enquanto disciplina, como apontam críticos como Melo e Silva (2011), Zilberman (2010), Chiappini (2001), Cosson (2014), Compagnon (2009) e Todorov (2012).

Tendo em vista essas questões conjunturais, levantadas na garimpagem da revisão bibliográfica e as nossas experiências em sala de aula como professor de Leitura e Língua Portuguesa, na rede estadual de ensino da SEDUC/TO, detectamos um problema que nos impulsionou a realizar a presente pesquisa: muitos professores de Língua Portuguesa e Leitura sentem dificuldade em realizar uma prática de leitura literária poética, sobretudo em voz performativa, na sala de aula, sob uma perspectiva diferenciada, compreensiva e prazerosa. Aliados ao problema didático-metodológico, a precariedade da grande maioria das bibliotecas escolares públicas e o acervo literário decadente nesse espaço educacional, como critica Silva (1995), entre outros fatores intrínsecos e extrínsecos à formação profissional (dilemas éticos e financeiros da profissão, administração da formação contínua, infraestrutura escolar inadequada, baixo índice de leitura (a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-livro (IPL) em 2011, ao considerar da amostra a população acima de 15 anos de idade com no mínimo 3 anos de escolaridade, que leu pelo menos 1 livro nos últimos três meses quando da entrevista desvelou que o brasileiro lê, em média, 3,1 livro por ano, menos do que é lido em na Europa, nos Estados Unidos e nos países asiáticos, que ocupam as posições mais elevadas na avaliação do PISA em 2014), ausência de políticas públicas culturais eficientes e contínuas para a leitura são co-responsáveis pelo apagamento da leitura de poesia na escola. Desse modo, acreditamos que essas dificuldades sejam uma barreira para a fruição da poesia entre alunos e docentes da educação básica; conseqüentemente, a não-fruição de poemas acaba por afastá-los do gosto pela leitura literária, afetando a formação de memórias por não haver a

exploração da riqueza conteudística e estética do texto poético, comprometendo, assim, o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, como mostram os baixos índices em compreensão leitora, apresentados no intróito desta secção.

Dada a importância da leitura literária para a formação de leitores proficientes, para a formação de memórias, para a aquisição de conhecimento, como forma também de humanização do ser, pela constituição do imaginário, da sensibilidade, e considerando, ainda, que a prática leitora seja essencial e desafiante para professores, escola e atores governamentais, acreditamos ser relevante a condução de investigações, que contemplem a natureza, a metodologia e a prática pedagógica da leitura poética no processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, defendemos que a importância deste estudo se deve ao fato de tentarmos investigar e construir um subsídio didático-metodológico de leitura de poema na sala de aula para a prática docente, ao abordar os aspectos sociocognitivos da leitura e da memória, relacionando-os à formação de conhecimentos dos discentes por meio da aplicação de estratégias metacognitivas de leitura.

Tendo em vista tais considerações, esta pesquisa tem como objetivo analisar crítico-descritivamente a implementação do projeto de leitura 'Hora da poesia' em uma turma do 9º ano do ensino fundamental no âmbito do Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos, localizado no município de Palmas/TO. Como proposta de intervenção, o foco desse projeto era a formação de memórias, a promoção do ensino e aprendizagem pelo emprego das estratégias metacognitivas, vocalização, visualização e conexão na leitura de poemas, de forma prazerosa e diferenciada, visando, ademais, à fruição do texto literário, ao formar leitores proficientes. Entendíamos que o uso de estratégias metacognitivas de leitura pode trazer contribuições significativas para a ação metodológica do docente. Em consequência, o aumento do desempenho estudantil na construção de sentidos (KATO, 1985; LEFFA, 1996; GIROTTO; SOUZA, 2010; KLEIMAN, 2013) e de memórias, uma vez que aquisição de conhecimento significa aprendizagem, e esta implica em formar e consolidar novas memórias, ao modificar as redes corticais pela leitura (IZQUIERDO, 2011; DEHAENE 2012, 2013; SQUIRE; KANDEL, 2003; BURKE 2008; COSENZA; GUERRA, 2011; ROTTA, 2007).

Para a implementação desse projeto de leitura, realizamos um estudo sob a perspectiva da pesquisa-ação, postulada por Thiollent (2002), baseada no paradigma interpretativista, do qual aborda Bortoni-Ricardo (2008). A fim de

desempenhar um papel ativo no equacionamento do problema levantado, na execução, acompanhamento e avaliação das ações planejadas, como requer esse paradigma de pesquisa, apresentamos, no quarto capítulo, de forma clara e objetiva o caminho metodológico percorrido bem como a análise descritiva das estratégias trabalhadas em sala de aula com a turma.

Para desenvolver esta pesquisa-ação, procedemos a uma revisão da literatura, buscando construir uma relação da leitura de poesia com a formação de memórias, mobilizando, para tal, fundamentos epistemológicos da semiótica (sobre as matrizes da linguagem e pensamento, enfatizando a modalidade descritiva poética) e da ciência cognitiva (sobre estratégias metacognitivas da leitura; e aspectos sociais e cognitivos da leitura e da memória). Desse modo, buscamos, como objetivos específicos: conhecer os principais aspectos teóricos sociocognitivos e neurocientíficos da memória e da leitura; estudar a neuroplasticidade e a sua relação com as matrizes da linguagem e pensamento, particularmente sobre a matriz verbal descritiva, no que se refere à leitura do texto literário poético como instrumento de criação de memórias, visando formar leitores proficientes; investigar as estratégias metacognitivas de leitura vocalização, visualização e conexão do texto poético, promovendo a fruição de poemas, ao abordá-los, de forma prazerosa e diferenciada, no contexto escolar; problematizar o ensino de literatura, o gênero lírico, no ensino fundamental nas aulas de Língua Portuguesa, apresentando os documentos oficiais norteadores da leitura de poesia na sala de aula; e implementar o projeto de leitura 'Hora da poesia' no 9º ano, em uma escola da rede estadual de ensino, nem Palmas/TO, visando: ensinar estratégias metacognitivas de leitura para o educando, ampliar a sua habilidade leitora, formar memórias, ao ampliar o seu repertório semântico, contribuir para a formação de leitores proficientes, construir uma reflexão sobre a própria prática pedagógica do professor-pesquisador quanto ao ensino de leitura poética. Assim, apresentamos nesta dissertação a explanação dos resultados da pesquisa desses objetivos, que incorporam duas partes distintas, mas complementares. A primeira é de cariz teórica e é constituída por três capítulos. A segunda corresponde ao estudo empírico e compreende um capítulo.

No capítulo 1 (Uma abordagem sociocognitiva da memória e da leitura), realizamos uma revisão bibliográfica, retratando alguns aspectos sociais, cognitivos e neurocientíficos da memória, como os seus conceitos, tipos, formação, consolidação e os neurônios e as sinapses da memória, com base, principalmente,

em Bergson (1999), Candau (2011), Cosenza e Guerra (2011), Dehaene (2012), Hume (s/d), Izquierdo (1989; 2011), Le Goff (1990), Lent (2002), Oliveira (2013), Ricoeur (2007) e Squire e Kandel (2003). Abordamos, ainda, aspectos da sociocognição relativo à memória a partir da disciplina Distribuição Cognitiva (aspectos cognitivos e sociais), que trata da formação social da mente, tendo como fundamento as postulações de Vigotski (1991; 2009) e Hutchins (2000). Igualmente, apresentamos, em seguida, os aspectos sociais e cognitivos da leitura, alguns dos seus conceitos, seus processos cognitivos de descodificação e de compreensão, e a sua concepção enquanto prática social, sendo embasados, sobretudo, em Fischer (2006), Martins (1994), Morais (1997), Gerhardt (2012), Cruz (2007), Leffa (1996), Bronckart (2012), Bakhtin (1997) e Bakhtin e Volochinov (2006). Finalmente, focamos na parte final dessa secção a plasticidade do sistema nervoso central (em especial do lobo occipito-temporal esquerdo, do hipocampo, da amígdala, que são regiões cerebrais, responsáveis pela leitura e pela formação e armazenamento de memórias), que se modifica, através da aprendizagem, da leitura, formando memórias, como defendem Squire e Kandel (2003), Cosenza e Guerra (2011), Izquierdo (2011), Dehaene (2013) e Piletti et al. (2014).

No capítulo 2 (Neuroplasticidade e matrizes da linguagem e pensamento), focamos – para ancorar a ideia da contribuição da leitura de poesias para a cristalização da neuroplasticidade, ao formar memórias de aprendizagens – a hipótese das matrizes da linguagem e pensamento da semioticista Lucia Santaella (2005). Para tal, apresentamos as categorias fenomenológicas de Peirce (2005) de primeiridade, secundidade e terceiridade, que ancoram a postulação santaelliana, os aportes da semiótica quanto ao signo (NÖTH, 1995; SANTAELLA, 1995, 2003, 2005a), as linguagens da mente e a percepção (GARDNER, 1995; SANTAELLA, 2005), as classificações das matrizes sonora, visual e verbal e a modalidade descritiva qualitativa poética de Santaella (2005).

No capítulo 3 (Poesia na sala de aula e estratégias metacognitivas de leitura), explanamos sobre as quatro dimensões da leitura poética: (1) das imagens dos bosques da poesia (ECO, 1994; ARISTÓTELES, 2003; HEGEL, 2004; MELO; OLIVEIRA, 2013; BACHELARD, 1978); (2) da paisagem da poesia (CHARTIER, 1998; SANTAELLA, 2007); (3) do prazer (CANDIDO, 2002; BARTHES, 1987; RANKE, 2012); e da compreensão (TINOCO, 2010). Além disso, problematizamos, a partir do pensamento de Melo e Silva (2011), Dalvi, Rezende e Jouver-Faleiros

(2013), Zilberman (2010), Chiappini (2001), Cosson (2014), Jouve (2012), Compagnon (2009) e Todorov (2012), como o letramento literário vem sendo concebido na educação básica, qual o espaço da literatura no currículo escolar fundamental e médio e o processo de desvalorização da arte literária enquanto disciplina escolar, particularmente do ensino médio.

Apresentamos, ainda, os documentos oficiais norteadores da leitura de poesia na sala de aula, particularmente nas aulas de Língua Portuguesa e Leitura no ensino fundamental, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – PCN (BRASIL, 1998), e o Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins – Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano (PALMAS, 2008). De seguida, delineamos a distinção entre estratégias cognitivas e metacognitivas, tendo por base as postulações de Kato (1985), Girotto e Souza (2010), Solé (1998) e Kleiman (2013), com o intuito de conceituar e apresentar as características da vocalização (ZUNTHOR, 2014; ROSA; CAMARGO, 2012), da visualização e da conexão (GIROTTTO; SOUZA, 2010) bem como ensaiando, como acreditamos, uma correspondência dessas estratégias com a matriz sonora, visual e verbal de Santaella (2005), respectivamente, que são baseadas nas categorias fenomenológicas de Peirce (2005).

No capítulo 4 (Implementação do projeto de leitura Hora da poesia – resultados e discussões), apresentamos os fundamentos metodológicos: a abordagem quanti-qualitativa² da pesquisa, de cunho interpretativista, os instrumentos e procedimentos, as ferramentas de coleta de dados, o teste de *Cloze*, o processo de intervenção, as observações descritivas, os critérios da avaliação leitora, a caracterização da escola campo, o perfil dos alunos colaboradores (abordagem a partir da Psicologia do Desenvolvimento) e a nossa identificação enquanto professor-pesquisador participante. Sequencialmente, analisamos um questionário aplicado na turma com perguntas semi-estruturadas para aferir o gosto pela leitura, a fruição da poesia e o trabalho com este gênero, na sala de aula, em investigação, depois focamos na discussão dos resultados, analisando crítico-descritivamente a implementação das atividades desenvolvidas do projeto de leitura quanto às três estratégias de leitura: vocalização (jogo de vozes, leitura dialogada,

² Termo metodológico empregado para análise quantitativa e qualitativa de dados, o que realizamos na presente dissertação.

leitura comparativa, leitura livre); visualização (ilustração poética, dramatização de poema, percepção poética, cesta de haicais e outros poemas); e conexão (núcleos temáticos, teste de *Cloze*). Finalmente, após a análise dessas atividades, que compuseram as estratégias implementadas, argumentamos, como forma de avaliação do projeto de leitura 'Hora da poesia', sobre as suas contribuições e perspectivas bem como apresentamos outras sugestões de atividades com leitura de poesias.

A seguir, apresentamos as conclusões, as referências, os anexos e apêndices, esperando contribuir para o ensino e aprendizagem na educação básica, procurando provocar os profissionais envolvidos com a prática da leitura de textos literários poéticos para que reflitamos sobre a importância de abordá-los por meio de estratégias metacognitivas de leitura, possibilitando a formação de leitores proficientes, aficionados pela compreensão, como também pelo gosto, pelo prazer, pela satisfação de ler poesias, conseqüentemente, promovendo a fruição da arte literária e o prazer de ler outros gêneros, podendo empregar essas e outras estratégias durante a atividade leitora.

1 UMA ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA DA MEMÓRIA E DA LEITURA

Na perspectiva da abordagem sociocognitiva, a memória e a leitura são vistas como o local onde elementos sociais (cultura, história) se relacionam com os processos internos ou cognitivos (pensamento, memória, atenção, emoção, imaginação), construindo discursiva, intrassubjetiva e intersubjetivamente competências na aprendizagem dialética durante toda a vida. Desse modo, como numa via de mão dupla, a memória amplia a competência leitura como também inversamente, a leitura amplia a formação de memórias, dando plasticidade ao córtex cerebral.

A memória envolve aspectos sociocognitivos e neurocientíficos. Considerando a hipótese da cognição distribuída (HUTCHINS, 2000), a memória é formada socialmente, nos processos de interações interpessoais, levando em conta, para tal, as características intrapessoais de cada ser humano, que gravitam nas práticas interacionais discursivas da linguagem, filogenética e ontogeneticamente (CRUZ, 2007).

Há uma gama de discussões históricas, filosóficas e científicas sobre a memória. Não reportaremos ao percurso dos estudos históricos e às questões filosóficas sobre a memória (para ver a história da memória confira Le Goff, 1990; e para questões filosóficas sobre a memória confira Bergson, 1999, 2006, Picoeur, 2007, Hume, s.d.). Outrossim, não refletiremos sobre as relações da memória e matéria, memória e imagem, memória e espírito. Interessa-nos, no entanto, as relações memória e cérebro, memória e leitura, cérebro e leitura. Cientificamente, são amplas as investigações, os experimentos, que têm dado base para os estudos sobre a memória humana, contribuindo para sua conceituação e classificação. Imagens por ressonâncias magnéticas – IRM apresentam como as memórias se formam, as regiões do córtex cerebral, responsáveis pelo seu armazenamento, e os neurônios da memória e da leitura.

Na relação cérebro e leitura, veremos como a ciência explica a capacidade de ler no cérebro, apresentando como lemos, as regiões do córtex e os neurônios envolvidos na leitura. Em função do desenvolvimento da capacidade de ler do cérebro, estudos apontam a plasticidade neural como resultante da leitura (DEHAENE 2012, SQUIRE; KANDEL, 2003, COSENZA; GUERRA, 2011). Nesse sentido, a leitura ganha ainda mais importância como atividade promotora do

desenvolvimento humano. A aprendizagem leitora, que se estende por toda a vida, contribui, decididamente, para o desenvolvimento cerebral e para a formação de memórias.

Por isso, vários investigadores sugerem que a leitura é uma competência básica na sociedade atual para uma formação letrada (cf. Cruz 2007, Kleiman 1995, Smith 1989, Rojo e Moura 2012, Morais 1997). O domínio da atividade leitora é imprescindível para a aprendizagem das ciências, da matemática, da história, da política, das artes, da literatura ou de outras culturas e sociedade. A competência leitora tem sido uma temática amplamente discutida nos espaços educacionais, nas políticas públicas e na sociedade. A leitura constitui, assim, a base de todas as aprendizagens escolares.

O fracasso escolar ou iletrismo, no âmbito da leitura, tem consequências inimagináveis, ao nível da formação cidadã (autoestima, motivação), do desenvolvimento social e das oportunidades para ascensão individual e coletiva. O défice em leitura pode comprometer o crescimento educacional, profissional, tecnológico e científico. Portanto, como defende Morais (1997), a leitura é uma questão pública e um ato social.

A leitura, sociocognitivamente, apresenta vários processos, modelos, métodos de ensino e dificuldades de aprendizagem. Neste trabalho, privilegiaremos o espaço dos processos cognitivos da leitura, uma vez que se relaciona com os conceitos de memória. Estão presentes nos processos, dentre outras, a memória léxica e a semântica. Abordaremos, portanto, apenas os processos cognitivos, implicados na leitura, que se materializam nas práticas de letramentos sociais.

Isso posto, focalizaremos, no presente capítulo, conceitos fundamentais sobre memória e leitura, plasticidade neural e leitura, numa abordagem sociocognitiva. Para tal, as contribuições da Ciência Cognitiva e da Neurociência fazem-se prementes. No entanto, não pretendemos esgotar as discussões atinentes aos aspectos erigidos.

1.1 ASPECTOS SOCIOCÓGNITIVOS DA MEMÓRIA

O objetivo primordial da escolarização de conhecimentos é formar o aluno para a vida, sendo que a formação, que passa pela apropriação de conhecimento, denomina-se aprendizagem. O armazenamento e a evocação de conhecimento no cérebro denominam-se memória e “a aquisição de memórias denomina-se aprendizado” (IZQUIERDO, 1989, p. 89). Nesse sentido, podemos afirmar que a memória se constitui como toda a base do saber, da aprendizagem. Conhecer o que é memória, seus tipos e como ela se forma é vital para o processo de ensino aprendizagem escolar.

Nesta seção, abordaremos alguns conceitos da memória, seus tipos, formação e evocação e como ela se forma socialmente. O aporte teórico básico encontra-se em Izquierdo (1989, 2011), Smith (1989), Cosenza e Guerra (2011), Squire e Kandel (2003), Candau (2011), Ricoeur (2007), Bergson (1999, 2006), Le Goff (1990), Burke (2008), Vigotski (1991) e Hutchins (2000).

1.1.1 Conceituando memória

Para uma abordagem de aspectos sociocognitivos e neurocientíficos da memória, faz-se necessário tomarmos nota, inicialmente de algumas de suas definições, pois “Não há tempo sem um conceito de memória; não há presente sem um conceito do tempo; não há realidade sem memória e sem uma noção de presente, passado e futuro” (IZQUIERDO, 1989, p. 89). Segundo Izquierdo (1989, p. 89),

Memória são as ruínas de Roma e as ruínas de nosso passado; memória tem o sistema imunológico, uma mola e um computador. Memória é nosso senso histórico e nosso senso de identidade pessoal (sou quem sou porque me lembro quem sou). Há algo em comum entre todas essas memórias: a conservação do passado através de imagens ou representações que podem ser evocadas.

Candau (2011) postula que a memória é história, identidade, passado, presente como também futuro. A memória e o tempo se imbricam. Como também memória e identidade estão indissolivelmente ligadas. A memória, ao mesmo tempo em que modela o indivíduo, é também por ele modelada. Considerando inicialmente a memória, ainda conforme Candau (2011, p. 21), “com exceção de alguns casos

patológicos, todo indivíduo é dotado dessa faculdade que decorre de uma organização neurobiológica muito completa”. No caso da identidade, ela pode ser um estado, no que se refere ao indivíduo, e uma representação concernente à identidade cultural ou coletiva. Neste sentido, podemos afirmar que a memória alimenta a identidade, ou seja, ela trabalha na construção da identidade do indivíduo. Logo, a identidade está enraizada em um processo memorial. Ainda, a identidade é a capacidade, que cada indivíduo tem de permanecer consciente de sua vida, através das mudanças, das relações, das construções culturais e sociais, das crises e rupturas. O jogo da memória, que funda ou constrói a identidade, é feito de lembranças evocadas e esquecimentos. A memória é a identidade em ação. As lembranças que guardamos de cada época de nossa vida se reproduzem sem cessar e permitem que se perpetue o sentimento de nossa identidade (Ricoeur, 2007; Candau 2011). Somos quem somos porque nos lembramos de quem somos, parafraseando Izquierdo (1989).

Candau (2011, p. 98-99) afirma que

Cada memória é um museu de acontecimentos singulares aos quais está associado certo nível de evocabilidade ou de memorabilidade. Eles são representados como marcos de uma trajetória individual ou coletiva que encontra sua lógica e sua coerência nessa demarcação. A lembrança da experiência individual resulta, assim, de um processo de seleção mnemônica e simbólica de certos fatos reais ou imaginários – qualificados de acontecimentos – que presidem a organização cognitiva da experiência temporal. São como átomos que compõem a identidade.

Na linha do tempo, a memória se consolida ou se armazena no cérebro a partir das experiências individuais dos homens. Para Izquierdo (2011, p. 11), “memória significa aquisição, formação, conservação e evocação de informação. A aquisição é também chamada de aprendizado ou aprendizagem: só se grava aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança [...]”. A memória dos homens é o armazenamento e evocação de informação adquirida através de experiências, que são pontos intangíveis do presente, sendo adquiridas nas relações interpessoais. Assim, postulamos que a memória se apresenta como a base da aprendizagem, pelos processos de formação, consolidação e evocação de informações adquiridas.

Squire e Kandel (2003) e Cosenza e Guerra (2011) postulam que o aprendizado e a memória são essenciais para a experiência humana e que novos

conhecimentos adquiridos acerca do mundo nas relações interpessoais são armazenados na memória e posteriormente utilizados pelo indivíduo para atuar, agir e pensar de novas maneiras, formando memórias novas. Para esses autores, o processo pelo qual aquilo que é aprendido, persiste ao longo do tempo, denomina-se memória. Oliveira (2013, p. 64-65) apresenta o conceito de memória como sendo a

[...] deiscência da percepção, sendo o conceito de deiscência arquitetado em sua dimensão fenomenológica, ou seja, como abertura ou encontro criativo que possibilita a existência do duplo. E é essa memória, concebida inseparável do modo de existência de cada formação textual, que, dependendo de cada dimensão discursiva que a tenha gerado e/ou gerido, apresentará repertórios, ou conjuntos harmônicos de interpretantes, diferentes (repertório homonímico - o repertório criado e contemplado pela literatura ou pelos textos com escopo primordialmente expressivos, por exemplo; repertório paronímico – fundado no dêitico, o repertório dos textos jornalísticos ou daqueles basicamente informativos, por exemplo; e repertório sinonímico – fundado no símbolo, o repertório dos textos científicos ou daqueles com escopo fundamentalmente genérico ou silogístico, por exemplo).

Ainda de acordo com Oliveira (2013), a memória, compreendida como deiscência da percepção ou abertura intelectual, que só existe no duplo, ou seja, no jogo da alteridade, sempre se alojará num lócus preciso, no qual já se encontram outros conceitos, que apresentam congruência, com o novo conceito, vinculado ao repertório. A memória, dependendo de cada dimensão discursiva interacional que a tenha gerado, apresentará repertórios ou conjuntos harmônicos de interpretantes diferentes, sendo o repertório homonímico – fundado na metáfora; o repertório paronímico – fundado no dêitico; e o repertório sinonímico – fundado no símbolo ou na alegoria. Em outras palavras,

[...] essa congruência pode ser homonímica, quando o conceito não se referir a um conteúdo ou significado preciso – sendo aberto a interpretações e exegeses particulares; paronímica, quando o conceito apreendido ajuda a delimitar o sentido de um ser ou uma coisa precisa; ou, ainda, sinonímico, quando o conceito abrangido se refere a um gênero, e não a um indivíduo. (OLIVEIRA, 2013, p. 65)

A memória pode ser chamada também de modos de “mais-significar” ou de reiteração significativa. A memória é, assim, a historicidade da vida, que capta as formações discursivas como excesso do que se queria fazer, dizer e pensar, excesso que abre aos outros a possibilidade de retomada e de criação. Para Oliveira

(2013, p. 65) “a memória se faz do excesso, do vir a ser de algo a mais; a memória é então luz, é *lógos*, é busca do não-esquecimento [...]”.

Memória é história, é luz, é logos, é não-esquecimento, é identidade, é sentimento de pertença, é experiência construída e adquirida nas relações interpessoais. A memória, sendo construída socialmente, é uma faculdade básica e inata de cada ser humano. Nesta direção, Izquierdo (1989, 2011) defende a ideia de que o aprendizado e a memória são propriedades básicas do sistema nervoso; não existindo, portanto, atividade nervosa, que não inclua ou que não seja afetada de alguma forma pelo aprendizado e pela memória. “As memórias são feitas por células nervosas (neurônios), se armazenam em redes de neurônios e são evocadas pelas mesmas redes neuronais ou por outras” (IZQUIERDO, 2011, p. 14).

É relevante salientarmos que Izquierdo (2011) reserva o uso da palavra memória, no singular, para designar a capacidade geral do cérebro e dos outros sistemas para adquirir, guardar e lembrar informações, e utiliza a palavra memórias, no plural, para designar a cada uma ou a cada tipo de informações adquiridas, guardadas e lembradas. Para Le Goff (1990, p. 424),

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.

Para Hume (s.d.), a memória e a imaginação surgem como as faculdades responsáveis pela formação de compostos, de agregados ou conjunto de ideias, que preenchem nossa mente. Como empirista, Hume (s.d.) chega à conclusão de que tudo que contém a mente, a memória são percepções, que são formadas de ideias e impressões. Este autor descreveu a origem e a formação das ideias a partir das impressões. Estas são as percepções mais vivas, fortes e mesmo violentas, envolvendo sensações, paixões, emoções em suas apresentações iniciais. Já as ideias são as imagens enfraquecidas, embaçadas das impressões, que persistem no pensamento ou na memória.

O percurso de Hume (s.d.) consiste em apontar nas impressões e nas ideias a origem do conteúdo da consciência. A memória repete impressões e reproduz as ideias com sua figuração vivida, de modo fiel à sua aquisição. A memória é a capacidade humana capaz de retornar a ordem em que apreendemos as ideias. A

outra faculdade de manejar ideias é a imaginação³, que pode separá-las e recompô-las com liberdade.

A proposta de Hume (s.d.) considera a memória como faculdade de representação do passado. No entanto, ela trabalha no indivíduo em três dimensões diferentes, conforme Candau (2011): uma memória do passado (dos balanços, dos lamentos, das recordações); uma da ação (um presente, sempre evanescente); e, por último, uma de espera (a memória dos projetos, das promessas, das esperanças e dos engajamentos em direção ao futuro). Portanto, a memória envolve passado, presente e futuro.

1.1.2 Tipos de memória

Muitos estudiosos a classificam de diversas formas. Considerando os tipos apresentados por Izquierdo (1989, 2011), a memória pode ser classificada quanto ao tempo e o tipo de informação. Quanto ao primeiro, a classificação habitual, de acordo com o tempo transcorrido entre sua aquisição e o momento em que são evocadas: memória imediata (segundos, minutos); memória recente (horas ou poucos dias); e memória remota (semanas, meses, anos). Por seu lado, quanto ao conteúdo, as memórias dividem-se em procedurais (saber como), ou seja, a memória de procedimentos (por exemplo, a direção dos olhos durante a leitura, da esquerda para a direita, ou, ainda, o movimento das mãos sobre o teclado de um

³O conhecimento que se forma na mente, a partir do hábito da repetição, obedece a princípios associativos pelos quais as ideias se conectam na imaginação. A imaginação pode operar sobre as ideias, decompondo-as e recompondo-as, ao passo que na memória as ideias surgem numa conexão inseparável. Na visão de Hume, a imaginação é dada pelas sensações e impressões e pelas ideias. Sensações e impressões são as percepções mais fortes e vivas na medida em que preservam o acontecimento originário das qualidades fornecidas pelos objetos do mundo material e sensível, como também, pelos afetos. De um lado têm-se sensações e impressões da presença de objetos. Por outro lado temos também sensações e impressões de afetos ou emoções. Através da presença de impressões e sensações, de objetos e do acontecimento de emoções, têm-se ideias de objetos e emoções. Nessa direção, no pensamento, estas ideias, ora são cópias de impressões e sensações, que correspondem fielmente aos objetos do mundo material/sensível e às emoções ou afetos, ora são ideias que tornam o sentido da imaginação, sendo que ela está situada no princípio da associação de ideias. Este princípio da associação de ideias está por sua vez vinculado a uma ligação por meio de qualidades de impressões e sensações que acontecem. Nesta perspectiva, quando se tem a impressão de um sabor, esse sabor se refere a uma das qualidades do objeto, isto é, do alimento ou de uma bebida, que concentram ainda outras qualidades apreendidas pelos sentidos, como o tamanho, a forma, o estado (se sólido ou líquido...), o cheiro e a cor. Quando se tem a impressão de um relógio de pulso ou de parede, por exemplo, as qualidades do objeto como o brilho, opacidade, tamanho, cor, forma, isto é, suas propriedades são tomadas como constituintes da impressão de um dado relógio (Hume, s.d.).

computador durante a digitação), e declarativas (saber que), que, por sua vez, são divididas em episódicas e semânticas. As memórias episódicas são autobiográficas. São as lembranças de situações vividas (memória de eventos ou episódios). Já conhecimentos sobre literatura, gênero lírico etc. são memórias semânticas ou de índole geral, e estão armazenadas em forma de proposições (IZQUIERDO, 1989, 2011).

Seguindo a forma tradicional de classificação, Squire e Kandel (2003), Scherer e Gabriel (2007) e Cosenza e Guerra (2011) empregam os termos memória declarativa ou explícita e memória não-declarativa ou implícita. Aquela é a memória para fatos, ideias, eventos e conhecimentos adquiridos, lembrados e utilizados, conscientemente, em forma de imagem visual ou de proposição verbal. Essa memória explícita ou declarativa é consciente para o nome de um amigo, para as férias de verão, para uma conversação da qual participamos pela manhã, por exemplo. Já a não-declarativa, ao contrário da explícita, é inconsciente, manifestando-se sem esforço ou intenção consciente. A execução de uma determinada ação motora parece ser independente de qualquer recordação consciente. São exemplos dessa memória, entre outros, a habilidade de escovar os dentes e de andar de bicicleta. À memória não-declarativa ou implícita ou inconsciente, como vimos anteriormente, Izquierdo (1989, 2011) denomina de procedural.

Há, no entanto, uma distinção tênue quanto à subdivisão da memória declarativa para os autores Cosenza e Guerra (2011) e Squire e Kandel (2003). Para aqueles, em consonância com Izquierdo (1989; 2011), ela se subdivide em memória episódica (para as lembranças dos eventos biográficos) e memória semântica (para as lembranças das coisas e dos processos que nos rodeiam). Quanto ao seu armazenamento, pode ser transitória ou permanente. Por seu lado, a memória transitória ou imediata é denominada, também, de memória operacional ou de trabalho, podendo ser subdividida em memória de curta duração e memória de longa duração, de acordo com Squire e Kandel (2003). A de curta duração é subdividida em dois componentes principais: memória imediata e memória de trabalho:

A memória imediata refere-se àquilo que pode ser mantido de forma ativa na mente, começando no momento em que a informação é recebida. É essa informação que representa o foco da atenção no momento e que ocupa a corrente de pensamento do momento. A capacidade da memória imediata é bastante limitada (pode manter aproximadamente sete itens) e, a não ser

que seu conteúdo seja recapitulado, normalmente persiste por menos de 30 segundos.

[...]

A extensão da memória imediata é denominada memória de trabalho, um termo introduzido por Alan Baddeley. Um objeto ou fato pode ser representado inicialmente na memória imediata, sua representação pode ser mantida na memória de trabalho e pode, por fim, persistir como memória de longa duração. (SQUIRE; KANDEL, 2003, p. 96)

A memória de longa duração é subdivida em memória episódica (para determinados tempos e lugares, autobiográfica) e memória semântica (para conhecimento organizado do mundo). Nessas duas formas de memórias, sendo declarativas, percebemos, conscientemente, estar acessando informações armazenadas (SQUIRE; KANDEL, 2003).

Ao analisar as formas como a memória se manifesta, de acordo com os sujeitos, grupos e sociedade, Candau (2011) apresenta as taxonomias da memória, que são, na verdade, uma apresentação tipológica da memória, dividida na tríade protomemória ou memória de baixo nível, memória propriamente dita ou de alto nível e metamemória, conforme discutiremos a seguir.

A memória de baixo nível ou protomemória enquadra os saberes e as experiências mais resistentes e mais bem compartilhadas pelos membros de uma sociedade. Esse termo refere-se à memória procedural, que pode ser subdivida em memória repetitiva ou memória hábito (como exemplo citado, o cavaleiro que luta sem se preocupar com a sua montaria) e memória social incorporada (múltiplas aprendizagens adquiridas na infância e, mesmo, durante a vida intra-uterina: técnicas do corpo, memórias gestuais, rotinas, “costumes introjetados no espírito sem que neles se pense ou sem que disso se duvide, traços, marcas e condicionamentos constitutivos do *ethos* e mesmo alguns aspectos que jamais são verbalizados”) (CANDAU, 2011, p. 22). A memória propriamente dita ou de alto nível é de recordação ou reconhecimento. Esta memória é a evocação deliberada ou involuntária de lembranças autobiográficas (situações vividas individual e coletivamente) ou pertencentes a uma memória enciclopédica (saberes, crenças, sensações, sentimentos). Já a metamemória é a representação que cada indivíduo faz de sua própria memória, o conhecimento que tem ou diz dela. A metamemória é, portanto, reivindicada, construção explícita da identidade (CANDAU, 2011).

Bergson (1999, 2006) apresenta duas formas de memória. A primeira registra, sob formas de imagens-lembranças⁴, todos os acontecimentos de nossa vida cotidiana à medida que se desenrolam. O armazenamento do passado se dá pelo mero efeito de uma necessidade natural. A segunda forma de memória é tomada como a consciência de todo um passado de esforços armazenado no presente, memória profundamente diferente da primeira, voltada para a ação, assentada no presente e considerando apenas o futuro. Esta memória reencontra os esforços do passado não em imagens-lembranças que os recordam, mas em ordem rigorosa e no caráter sistemático com que os movimentos atuais se efetuam. Portanto, esta memória é voltada para a ação, para a encenação e não para a representação.

Em síntese, a psicologia cognitiva tradicional faz uma distinção entre o que é conhecido como memória de curto prazo e memória de longo prazo. A primeira, também é conhecida como memória de trabalho, sendo um sistema muito limitado, sendo caracterizada pela capacidade de processamento. A memória de longo prazo, por outro lado, é descrita como um tipo de sistema de armazenamento hipotético, que está disponível com o alerta e é caracterizado pelas noções de duração, acessibilidade e capacidade armazenadora. E uma segunda classificação tradicional é feita entre a memória semântica (fatos, conceitos e conhecimento de mundo) e episódica (situações e eventos que ocorrem de modo particular). Os rótulos memória explícita (aprendizagem de fatos) e implícita (percepção motora) referem-se a dois aspectos diferentes da memória de longo prazo (BURKE, 2008; SMITH, 1989).

1.1.3 Formação e evocação de Memórias

Nos últimos anos, na Neurociência, houve muitos avanços no que se refere aos mecanismos fisiológicos da formação e evocação das memórias. Izquierdo (1989, 2011), Squire e Kandel (2003) e Cosenza e Guerra (2011) postulam que as memórias não são adquiridas imediatamente na sua forma final. A formação de uma memória de longa duração envolve vários processos metabólicos no hipocampo e

⁴Bergson (1999, p. 2) afirma que a matéria é um conjunto de imagens: “E por imagem entendemos uma certa existência que é mais do que aquilo que o idealista chama uma representação, porém menos do que o realista chama uma coisa – uma existência situada a meio caminho entre a coisa e a representação”.

em outras estruturas corticais, que compreendem diversas fases e que requerem entre três e oito horas para sua consolidação final. Como o processo de formação e consolidação envolve fases e requer um tempo, as memórias “Durante os primeiros minutos ou horas após sua aquisição são suscetíveis à interferências por outras memórias, por drogas, ou por outros tratamentos” (IZQUIERDO, 2011, p. 45).

Para entendermos a formação de memórias, a partir de experiências, é preciso considerar quatro aspectos fundamentais, segundo Izquierdo (1989, 2011): a seleção; a consolidação; a incorporação de informação adicional; e a formação de registros. Squire e Kandel (2003) e Cosenza e Guerra (2011) compartilham dessa postulação.

Quanto à seleção, os mecanismos que escolhem as informações, que serão eventualmente armazenadas, incluem o hipocampo e a amígdala. A lesão bilateral destas duas estruturas do lóbulo temporal não causa a perda de memórias preexistentes (o qual, obviamente, indica que as memórias não se armazenam nelas); mas impede a aquisição de novas memórias. O hipocampo intervém no reconhecimento de determinado estímulo, configuração de estímulos, ambiente ou situação, se são novos ou não, e, portanto, se merecem ou não serem memorizados. Para tal, o hipocampo deve ser capaz de: a) distinguir estímulos, combinações de estímulos e ambientes; b) compará-los com memórias preexistentes, armazenadas no cérebro; e c) emitir informação referente à novidade ou não da situação ou do ambiente a outras estruturas (seus sítios de projeção). A amígdala participa dos processos de seleção como consequência de sua função moduladora da consolidação (IZQUIERDO, 1989, 2011). Há, portanto, um processo de seleção prévio à formação de memórias, que determina quais informações serão armazenadas e quais não.

No que se refere à consolidação, as memórias não são gravadas na sua forma definitiva e são muito mais sensíveis à facilitação ou inibição, logo após sua aquisição, que em qualquer outro período posterior. A maior ou menor consolidação de determinadas experiências ou fragmentos de experiências, simultâneas ou consecutivas, influi, grandemente, no processo seletivo. Uma memória bem consolidada é difícil de extinguir enquanto que uma memória mal consolidada se extingue ou se esquece facilmente. Para Izquierdo (1989, p. 97),

A consolidação é modulável. Os processos de modulação são importantes porque são muito melhor conhecidos que os sistemas de armazenamento ou evocação; e porque, de fato, a única forma disponível de afetar a memória quantitativamente, ou até qualitativamente, é através de variáveis que agem sobre os sistemas moduladores. As únicas bases biológicas da memória que conhecemos são, na verdade, as bases biológicas da modulação; e, embora não nos sirvam para entender como as memórias se armazenam, servem-nos para tratá-las quando se encontram diminuídas, como por ex., nos diversos tipos de amnésia.

Tendo em vista o exposto na citação atinente às bases biológicas da modulação, os principais sistemas moduladores, segundo Izquierdo (1989), são o sistema colinérgico septo-hipocampal, o sistema colinérgico *nucleus basalis-amígdala* e o sistema noradrenérgico *locus ceruleus-amígdala*.

As memórias adquiridas em estado de alerta e com certa carga emocional ou afetiva são mais bem lembradas que as memórias de fatos inexpressivos ou adquiridas em estado de sonolência. Os estados de alerta, afetivos e emocionais se acompanham da liberação de hormônios periféricos e neurotransmissores centrais. Várias dessas substâncias afetam a memória. Isto indica que existe um processo de consolidação depois da aquisição pelo qual as memórias passam de um estado lábil a um estado estável. As memórias são também muito mais sensíveis à incorporação de informação adicional nos primeiros minutos ou horas após a aquisição. Essa informação pode ser acrescentada tanto por substâncias endógenas liberadas pela própria experiência farmacológica (injeção pós-treino de b-endorfina, ou de uma dose de adrenalina etc.) como por outras experiências cognitivas que deixam memórias (IZQUIERDO, 1989; 2011).

Por seu lado, na formação de registros, as memórias não consistem em itens isolados, senão em registros (*files*) mais ou menos complexos. Não lembramos de cada letra de cada palavra isoladamente; senão frases inteiras bem como não lembramos de cada cor ou cada odor percebido ontem como tais, senão como detalhes de *files* ou registros, mais ou menos longos (o conjunto de eventos da hora da refeição; ou da tarde; ou do início da noite).

Desse modo, a formação ou não de uma memória, depois de um determinado evento ou experiência, sua resistência à extinção, à interferência e ao esquecimento, dependem destes quatro fatores: seleção, consolidação, incorporação de mais informação, e formação de registros.

Pereira (2009), valendo-se dos conceitos de Smith, apresenta quatro aspectos operacionais da memória: (1) *input* (como o material é recebido); (2) capacidade (o quanto desse material pode ser mantido); (3) persistência (por quanto tempo pode ser mantido); e (4) recuperação (formas de fazer esse material sair novamente). Para o autor, o *input* (ou armazenamento sensorial) não tem muita relevância para a instrução da leitura, pois seus conteúdos não persistem por muito tempo (cerca de um segundo) entre uma fixação e outra na informação visual. Segundo ele, o que faz diferença na leitura é a efetividade do cérebro para utilizar o que já sabe (a informação não visual) para extrair sentido da informação recebida, (informação visual) mantida por um curto espaço de tempo no armazenamento sensorial.

É consenso entre vários pesquisadores da área, que na formação e consolidação das memórias, ocorre uma ativação das funções das sinapses das redes neurais⁵ como também no processo seguinte, o da evocação ou recordação da memória, ocorre uma reativação das redes sinápticas de cada memória (IZQUIERDO, 2011, SQUIRE; KANDEL, 2003, COSENZA; GUERRA, 2011).

As memórias – como imagens ou representações das experiências aprendidas, vividas, compartilhadas e construídas socialmente – são armazenadas e evocadas por neurotransmissores em muitas áreas e subsistemas cerebrais. Assim, acreditamos que diferentes memórias utilizam diferentes vias e processos tanto para sua aquisição como para sua evocação. Há certas estruturas e vias (o hipocampo, a amígdala, e suas conexões com o hipotálamo e o tálamo), que regulam a gravação e evocação de todas, de muitas, ou, de, pelo menos, da maioria das memórias. Este conjunto de estruturas constitui um sistema modulador, que influi na decisão, pelo sistema nervoso ante cada experiência de que deve ser gravado e de que deve ou pode ser evocado. O hipocampo e a amígdala estão interligados entre si e recebem informação de todos os sistemas sensoriais: em parte, provenientes do córtex, e, em parte, de forma inespecífica quanto à modalidade sensorial, desde a formação reticular mesencefálica (IZQUIERDO, 1989, 2011).

Vale frisarmos que lembranças compartilhadas pelos membros de uma determinada sociedade, quando evocadas, na visão de Candau (2011, p. 36), “serão

⁵Squire e Kandel (2003) afirmam que Ramón e Canjal juntamente com seus contemporâneos descobriram que cada neurônio tem quatro componentes: um corpo celular, um certo número de dendritos, um axônio e uma família de terminações pré-sinápticas. Esses componentes serão detalhados na subseção ‘os neurônios da leitura’.

possivelmente diferentes, levando em consideração as escolhas que cada cérebro pode fazer no grande número de combinações da totalidade das sequências”.

Quanto à evocação das memórias, Izquierdo (2011) salienta, ainda, que ela é evocada, através de dicas como, por exemplo, por meio de fragmentos de uma imagem, a primeira palavra de uma poesia ou música, certos gestos, odores ou sons. As dicas são notoriamente utilizadas por professores, alunos, declamadores, músicos, atores e cantores. Nesse sentido, a sala de aula, como nicho cognitivo de aprendizagem, é um espaço social abundante para formação e evocação de memórias.

1.1.4 A formação social da memória

A formação e consolidação de memórias discutidas na subseção anterior tiveram como foco primário de abordagem os processos neurobiológicos. Nesta seção, veremos que a formação da memória compreende, além do aparato neural, pois a mente é formada socialmente, é o que postula a Cognição Distribuída, ramo da Ciência Cognitiva. Autores como Hutchins (2000), Gerhardt (2012) e Vigotski (1991, 2009) consideram que na formação da mente/memória participam o cérebro, o corpo e o ambiente ao redor deles.

A hipótese da Cognição Distribuída (HUTCHINS, 2000) postula que a interação entre o córtex cerebral, o corpo e o ambiente estrutura a cognição, a construção da memória e da aprendizagem. Os seus estudos preocupam-se em descrever os processos cognitivos resultantes “da relação entre pessoa e o ambiente social em que se encontra e interage com os seus semelhantes e com os objetos materiais simbólicos” (GERHARDT, 2012, p. 3).

Nos termos de Hutchins (2000), há, pelo menos, três tipos de distribuição dos processos cognitivos, que contribuem para a formação social da memória quando é observada a atividade humana em ambientes concretos de existência e ação: (1) os processos podem distribuir-se, através dos membros de um grupo social; (2) os processos podem distribuir-se no sentido de que a operação do sistema cognitivo envolva uma coordenação entre estruturas (materiais ou ambientais) internas e externas; e (3) os processos podem distribuir-se através do tempo de forma tal, que

os produtos de acontecimentos passados podem transformar a natureza desses eventos.

Com base na hipótese da Cognição Distribuída, Gerhardt (2012, p. 2) estabelece para o ambiente de aprendizado o estatuto de nicho cognitivo, que, segundo a autora, trata-se de “um cenário dinâmico onde as ações cognitivas modificam o comportamento da pessoa que cogniza e também as propriedades e constituintes do ambiente, incluindo tudo que ali pode ser percebido”. “Os nichos cognitivos são *loci* dinâmicos estabelecidos e associados às relações adaptativas entre as pessoas (entre outras espécies) e o meio ambiente” (GERHARDT, 2012, p. 6). A sala de aula, ambiente institucionalizado, onde podemos encontrar práticas cognitivas e sociais específicas de interação, é um prototípico nicho cognitivo de aprendizagem. Como nicho cognitivo, o ambiente escolar, que deva ser social por excelência, favorece a cognição ou formação de memórias dos agentes envolvidos no ensino e aprendizagem.

O termo nicho cognitivo foi cunhado por Gerhardt (2012), porém a ideia de que o desenvolvimento cognitivo pressupõe o indivíduo integrado ao ambiente, pode ser encontrada no trabalho de Vigotski (1991). Vale frisarmos que para este autor o aprendizado pode afetar e reestruturar o ambiente em que o aprendiz se encontra. Nesse sentido, a sala de aula é um *locus* dinâmico de aprendizagem. Memórias adquiridas, desde a fase pré-escolar, podem sofrer modificações ao longo da fase escolar devido ao interacionismo sociodiscursivo (para uma revisão, cf. BRONCKART, 2012), que caracteriza a sala de aula.

Vigotski (1991) desenvolveu a ideia das origens sociais das funções psicológicas ou cognitivas individuais. Citemos um fragmento no qual o psicólogo russo defende a proposição de que a função cognitiva de alto nível aparece duas vezes, primeiro como um processo interpsicológico, depois como um processo intrapsicológico. Para esta ilação, Vigotski (1991) estuda a formação social da mente infantil para depois aplicar aos adultos:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico), e, depois, no interior da criança (intrapsicológico). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 1991, p. 41)

A internalização do conhecimento ou das funções cognitivas superiores ocorre por toda a vida nas relações sociais. Na visão de Vigotski (1991, p. 41), “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana [...]”. Conforme esta postulação, podemos afirmar que a aquisição de conhecimento denomina-se aprendizagem e formação de memórias.

A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal, da qual fala Vigotski (1991), é o resultado de uma longa série de eventos, ocorridos ao longo do desenvolvimento humano. O autor reitera essa premissa, ao realizar em crianças um amplo estudo utilizando atividades com vários signos em suas muitas manifestações concretas (desenho, escrita, leitura, sistemas numéricos, entre outros). Com base nos dados, ele descreve, de forma esquemática, as leis básicas⁶, que caracterizam a estrutura e o desenvolvimento das operações com signos na criança.

Com base na descrição das leis básicas do desenvolvimento com signos, importa-nos argumentar que o processo de transformação interpsicológico em intrapsicológico acarreta em mudanças pelos signos nas funções psicológicas básicas superiores, na aquisição de memórias, revelando a origem social dos signos e o seu papel fundamental no desenvolvimento individual. É indiscutível, portanto, a afirmativa de que as memórias têm origens sociais.

Nesse sentido, Vigotski (1991, p. 29), ao tratar sobre as origens sociais da memória indireta (mediada), defende a ideia de que “o estudo comparativo da memória humana revela que, mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento social, existem dois tipos [...] de memórias”. Uma delas, denominada de memória natural, baseada na dimensão biológica do sistema nervoso humano, apresentando dominância no comportamento de povos iletrados, caracteriza-se pela impressão não mediada de materiais, pela retenção das experiências reais à base dos traços de memória. A outra é a indireta ou mediada por signos, da qual poderíamos associar à memória explícita ou declarativa, tratada alhures. A memória indireta vai além das dimensões biológicas do sistema neural,

⁶Para não ultrapassar o marco discursivo desta obra, não descreveremos as leis básicas do desenvolvimento das operações com signos na criança. Para ver a estrutura, as operações e a história das operações com signos cf. Vigotski (1991, p. 29-35).

pois permite incorporar a ela estímulos artificiais ou autogerados, chamados de signos⁷, que são construídos socialmente. O aspecto indireto ou mediado pelos signos constitui uma característica essencial dos processos mentais superiores, ou seja, os signos, dentre eles o poético, contribuem cabalmente para a formação de memórias declarativas, sobretudo semânticas, de longa duração.

1.2 ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS DA LEITURA

Semelhante à memória, a leitura também apresenta dois aspectos ou atividades essenciais: o primeiro diz respeito ao seu caráter cognitivo, o segundo, ao seu aspecto social. A congruência desses dois aspectos faz do domínio da leitura a mais fundamental habilidade dos processos mentais superiores para todas as aprendizagens escolares, profissionais e sociais.

1.2.1 A conceptualização de leitura⁸

Todos – jovens e velhos, no passado e no presente – admitiram sua primazia. Para um oficial egípcio antigo, era um “barco sobre a água”. Para um aluno nigeriano, quatro mil anos mais tarde, “um raio de luz incidindo em um poço escuro e profundo”. Para a maioria de nós, será sempre a voz da própria civilização... Estamos falando da leitura.

Steven Roger Fischer

A leitura, desde tempos imemoráveis, tem encontrado primazia na mente humana. As metáforas empregadas na epígrafe revelam a dimensão da leitura.

⁷A linguagem sígnica será abordada no capítulo 2, quando traçaremos um percurso conceitual sobre as matrizes da linguagem e pensamento, apresentando a hipótese das modalidades de criação dos signos propostos pela Semiótica Aplicada, dentre eles a matriz verbal poética, de modalidade descritiva, objeto de nosso estudo. O signo é social e básico para a formação de memórias indiretas ou declarativas, além disso, “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKI, 1991, p. 30).

⁸ Nesta subseção apresentaremos conceituações básicas de leitura para não ultrapassar a fronteira discursiva desta obra.

Como um barco sobre as águas, tem levado muitos leitores a mares nunca dantes navegados. Como um raio de luz, tem iluminado muitos leitores por poços escuros e profundos da vida. Como uma voz, a leitura tem caracterizado as particularidades de cada civilização, trazendo à baila suas tradições, culturas, histórias e memórias.

Maravilha formidável é a leitura. “A leitura é para a mente o que a música é para o espírito” (FISCHER, 2006, p. 7). Ela desafia, pois os mares podem ser bravios; a leitura encanta, pois um raio de luz brilha com mais fulgor na escuridão; ainda a leitura capacita, pois abre a nossa mente às novas ideias, memórias ou conhecimentos. Empregamos as metáforas para falarmos de sua importância, mas afinal o que é leitura?

A noção de leitura, por muito tempo, esteve associada à decodificação de palavras, à decifração de símbolos do alfabeto. Essa ideia casuística restringia a concepção de leitura. Como dissenso, muitos pesquisadores expandiram o seu conceito, dentre eles podemos citar Fischer (2006), Chartier (1998), Kleiman (2013), Martins (1994), El Far (2006), Leffa (1996), Rojo e Moura (2012) e Santaella (2012).

Martins (1994, p. 30) considera a leitura como “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”. A autora sintetiza em duas caracterizações as concepções de leitura. A primeira, como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido, a partir de condições externas, denominada de estímulo-resposta, ancorada na perspectiva behaviorista-skinneriana. A segunda caracterização como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais e sociais, seguindo a corrente cognitivo-sociológica, de vertente vigostkiniana.

Com base na segunda caracterização da conceptualização leitora, Martins (1994) propõe três níveis básicos de leitura, visualizados como níveis sensorial, emocional e racional. A autora destaca que esses níveis são inter-relacionados e simultâneos. A sensorial envolve os sentidos, a saber: a visão, o tato, a audição, o olfato e a gustação. O jogo com e das imagens e cores, dos materiais, dos sons, dos cheiros e dos gostos podem ser evocados durante a leitura. Quando a leitura faz o leitor ficar alegre ou deprimido, despertando-lhe a curiosidade, a fantasia, a descoberta, a lembrança, outro nível é contemplado, o emocional. Já a racional, caracterizada pelo intelectualismo, acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer um elo entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do

mundo objetivo, possibilitando-lhe atribuir sentido(s) ao lido, numa ação questionadora do mundo e do eu-leitor.

Para definir a leitura, Fischer (2006)⁹ traça um paralelo entre a escrita e a leitura. Segundo este autor, apesar de haver uma relação entre ambas, a leitura é a antítese da escrita, além de cada uma ativar regiões diferentes do cérebro. Ao traçar o paralelo opositivo, Steven Roger Fischer afirma que a escrita é uma habilidade, a leitura uma aptidão; a escrita foi elaborada, a leitura desenvolveu-se com a compreensão profunda pela humanidade dos recursos da palavra escrita; a escrita é pública, a leitura privada; a escrita é limitada, a leitura infinita; e a escrita congela o momento, a leitura é para sempre.

Ainda conforme Fischer (2006), a leitura, ao longo do tempo, vem sofrendo variações na sua definição. Em sua concepção moderna mais ampla, trata-se da capacidade de extrair sentido de símbolos¹⁰ escritos ou impressos. No início, ela consistia na mera capacidade de obtenção de informações visuais com base em algum sistema codificado bem como na compreensão de seu significado. Depois, passou a significar a compreensão de um texto com sinais escritos sobre a superfície gravada. Recentemente, inclui a extração de informações codificadas de uma tela eletrônica.

Reiterando Fischer (2006), podemos afirmar que os autores El Far (2006), Santaella (2012), Chartier (1998) e Rojo e Moura (2012) têm realizado estudos sobre a permanente mudança nos hábitos de ler. Com a chegada da internet, na tela do computador, a disposição da diversidade textual e a relação com a palavra, a imagem e o som oferecem uma nova dinâmica de leitura.

Nesse sentido, a concepção de leitura se amplia nos espaços multimidiáticos. “O ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando [...] as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, [...] entre o texto e a diagramação” (SANTAELLA, 2012, p. 11). “A leitura na biblioteca eletrônica refugia-se com frequência em camarotes, gabinetes isolados ou silenciosos em que está presa a sua tela” (CHARTIER, 1998, p. 142).

⁹Para uma revisão histórica e descritiva sobre o ato de ler, seus praticantes e os ambientes sociais em que estão inseridos, além das diversas manifestações da leitura em pedras, ossos, cascas de árvore, muros, monumentos, tabuletas, rolos de papiro, códices, livros, telas e papel eletrônico veja Fischer (2006). Para uma abordagem histórica da leitura e do livro no Brasil confira El Far (2006).

¹⁰“O leitor emprega os símbolos para orientar a recuperação de informações de sua memória e, em seguida, cria, com essas informações, uma interpretação plausível da mensagem do escritor” (FISCHER, 2006, p. 11).

Em decorrência das teorias bakhtinianas sobre o discurso (BAKHTIN, 1997), Pasquotte-Vieira et al. (2012) apresentam diferentes perspectivas sobre o processo de leitura. Na primeira perspectiva, a leitura é concebida como decodificação que se refere a um processo associativo de decodificar grafemas em fonemas, para se acessar o significado da linguagem. Outra, é a leitura como compreensão, que enfoca um ato cognitivo de compreensão, de conhecimento de mundo, de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, além dos fonemas. A leitura como interação, que envolve a relação entre o leitor e o autor, é a terceira perspectiva apresentada. Por fim, a última perspectiva da leitura como réplica ativa, que é entendida como um ato de “relacionar um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (PASQUOTTE-VIEIRA et al., 2012, p. 194). Desse modo, podemos afirmar que a leitura se apresenta como um processo que envolve, além da decodificação, compreensão e interação, a constituição de um novo discurso/texto.

Corroboram com essas perspectivas, as definições de leitura postuladas por Leffa (1996). O autor apresenta uma definição geral, duas restritas e uma conciliatória. Na definição geral, a leitura é um processo de representação:

A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (LEFFA, 1996, p. 10)

Nas duas restritas, a leitura é (1) uma extração de significado do texto; e (2) uma atribuição de significado ao texto. Na primeira, a direção é do texto para o leitor. Na segunda, é do autor para o texto. Já na definição conciliadora, o autor propõe a interação entre o leitor e o texto, uma vez que a consideração apenas do papel do leitor ou do papel do texto é problemática e limitadora.

Para finalizar esta subseção, citemos Kleiman (2013), que trabalha a concepção de leitura relacionada às práticas escolares. Segundo a autora, práticas desmotivadoras, que se contrapõem à leitura prazerosa, têm trazido uma concepção errada da natureza da leitura. A primeira prática é a leitura como decodificação baseada em atividades automáticas de identificação e pareamento de palavras no

texto. Outra é a leitura como avaliação, caracterizada pela prática de aferição da capacidade de ler, geralmente em voz alta. Por fim, a leitura como uma concepção autoritária, que parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto, e uma interpretação a ser alcançada. Como tangente, Ângela Kleiman propõe uma concepção alternativa de leitura, na qual o mediador (o professor) fornece modelos para atividade global, estratégias específicas de leitura, fazendo predições, perguntas e comentários.

1.2.2 A leitura como uma atividade cognitiva

Fatores intrapessoais, interpessoais e contextuais atuam no processo de leitura assim como em qualquer outro processo de aprendizagem. Ao nível dos fatores intrapessoais, podemos destacar as capacidades cognitivas; a personalidade; os estilos e estratégias de aprendizagem; a motivação, a emoção. Por seu lado, os fatores interpessoais, relativos às situações de aprendizagem, incluem as características do professor; os estilos de ensino; as interações aluno-aluno e aluno-professor. Por fim, o ambiente educativo, o ambiente familiar, cultural e social se enquadram nos fatores contextuais (CRUZ, 2007).

Focando nos fatores intrapessoais, numa perspectiva cognitiva, a leitura é uma atividade complexa composta de processos psicológicos de diferentes níveis que, tendo início num estímulo visual, permitem chegar à compreensão de um texto, através de uma ação global, interativa e coordenada.

Sendo diversificados, os processos cognitivos, implicados na leitura, podem ser agrupados em duas categorias: os processos de nível inferior e os processos de nível superior, como defende Cruz (2007). Não obstante, ambas as categorias de processos estarem implicada na leitura e funcionarem de modo interativo, os de nível inferior são particularmente importantes, pois sem os domínios destes não é possível aceder aos de nível superior.

1.2.3 Processos cognitivos implicados na leitura

Cruz (2007) sugere que a leitura é constituída pelos seguintes processos: (a) decodificação de letras e palavras pelo processo visual, através de uma categorização (letra-som), que se verifica no córtex visual; (b) identificação visuo-auditiva e táctilo-quinestésica, que se opera na associação visual; (c) correspondência símbolo-som (grafema-fonema), que traduz o fundamento básico do alfabeto, envolvendo um sistema cognitivo de conversão; (d) integração visuo-auditiva (visuo-fonética) por análise e síntese, na qual o girus angular processa a informação em combinações de letras e sons como se fossem segmentos, os quais depois de unidos geram a palavra portadora de significado; e (e) significação, envolvendo a compreensão, através de um léxico, cabendo à área de Wernicke a função de converter o sistema visuo-fonético num sistema semântico.

Também numa tentativa de descrever os processos cognitivos e linguísticos, que operam de um concorrente, automático e sincrónico para a leitura e compreensão de um texto, Cruz (2007), ao se apropriar dos conceitos de Ehri, define, ainda, os seguintes processos: o conhecimento da linguagem; o conhecimento do mundo; conhecimento metacognitivo; memória do texto; conhecimento do sistema grafo-fônico; e acesso ao léxico.

O conhecimento da linguagem refere-se à perspectiva sintática, semântica e pragmática da linguagem, que permite ao leitor entender e processar as frases e os seus significados. Por seu lado, o conhecimento de mundo inclui tanto o conhecimento conceptual como o conhecimento experimental, que proporciona aos leitores uma base de dados, que lhe permite entender novas ideias num texto. O conhecimento metacognitivo refere-se à monitorização realizada pelos leitores para verificar se a informação, fornecida pelo texto, faz sentido e corresponde a objetivos específicos. Quanto à memória do texto, esta permite ao leitor recordar conhecimentos previamente processados e, conseqüentemente, interpretar novos textos com relativa facilidade. Outro processo, o conhecimento grafo-fônico, envolve o conhecimento da correspondência entre as letras e os sons bem como a noção de como é que as letras podem ser transformadas em combinações de sons nas palavras conhecidas. Por fim, o conhecimento léxico refere-se ao vocabulário guardado na memória do leitor, vocabulário esse, que pode ser conhecido tanto de um modo auditivo como visual.

Os processos cognitivos implicados na leitura podem ser agrupados de deferentes modos. Ribeiro (2005), Morais (1997) e Cruz (2007) organizam os

processos em dois grupos ou blocos: os de nível inferior, que se referem ao componente de decodificação; e os de nível superior, que dizem respeito ao componente de compreensão. Esses dois blocos são subdivididos em quatro módulos de processos cognitivos. A decodificação envolve os módulos perceptivo e léxico e a compreensão envolve os módulos sintático e semântico.

1.2.3.1 Processos de decodificação

Como já foi referido, o primeiro grupo, de processos inerentes à tarefa de ler, é o de nível inferior ou de decodificação. Segundo Cruz (2007, p. 56, grifo do autor),

[...] a *descodificação*, entendida como a capacidade de reconhecimento das palavras, é um dos amplos processos da leitura e é definida como o processo pelo qual se extrai suficiente informação das palavras através da activação do léxico mental, para permitir que a informação semântica se torne consciente.

A decodificação envolve os módulos perceptivo e léxico. Por seu lado, os processos perceptivos ou de decodificação, propriamente dito, das palavras, têm por objetivo decifrar as palavras, ou seja, analisar e identificar os padrões visuais para transformá-los em sons. Por outro lado, os processos léxicos, ou de acesso léxico correspondem à procura e à recuperação dos significados das palavras numa espécie de dicionário interno, o qual é composto por todas as palavras, que a pessoa conhece e é denominado de léxico interno. De seguida, fazemos uma breve referencia a estes processos.

“A leitura parte de um conjunto de estímulos visuais ou símbolos gráficos, que devem ser percebidos e identificados para posteriormente serem decifrados” (CRUZ, 2007, p. 61). Esta tarefa envolve várias operações consecutivas. A primeira, das quais, é a de orientar os olhos para os diferentes pontos do texto que se quer processar, isto é, os movimentos oculares. Estes movimentos são, então, seguidos por uma análise visual, a qual envolve processos de extração de informação, que têm a ver com a memória icônica e com a memória de trabalho e onde se efetuam tarefas de reconhecimento e análise linguística. Na memória icônica não se realiza nenhum tipo de interpretação cognitiva. O que esta faz é, durante um espaço de

tempo muito curto de aproximadamente 250 ms, manter grandes quantidades de informação em estado puro para que esta possa ser processada. A memória de curto prazo ou de trabalho é capaz de reter a informação durante mais tempo, entre 15 e 20 segundos, permitindo, assim, que esta possa ser analisada (CRUZ, 2007, MORAIS, 1997).

Os movimentos oculares envolvem os movimentos sacádicos quando os olhos avançam em pequenos saltos, os quais se alternam com períodos de fixação, quando os olhos permanecem imóveis. Enquanto os períodos de fixação permitem ao leitor perceber uma fração da informação escrita, pois esta é orientada para a fóvea (pequena depressão no centro da retina que, correspondendo à área de fixação, é o local onde a visão é mais nítida, ou seja, é a zona de maior acuidade visual do olho humano), os movimentos sacádicos permitem a passagem para outra fração do texto, com o objetivo de se continuar a assimilação da informação (CRUZ, 2007, MORAIS, 1997, RIBEIRO, 2005).

Para além da perceptiva, a descodificação implica também uma dimensão léxica, de procura e recuperação dos significados das palavras no léxico interno. Os processos de acesso ou recuperação léxica são geralmente analisados com base no modelo de dupla via ou dual, que, pressupondo um sistema de escrita de tipo alfabético, perspectiva duas maneiras de acesso ao léxico: uma via direta, visual, ortográfica ou léxica, que permite a conexão do significado, com os sinais gráficos, através da intervenção da memória global das palavras; e uma via indireta, fonológica ou subléxica, que recupera a palavra mediante a aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas, levando a que se alcance o significado.

Mas, não obstante o modelo de dupla via continuar a ser muito influente e o mais desenvolvido nas investigações, podemos encontrar modelos de reconhecimento de palavras escritas, que postulam a existência de uma terceira estratégia de acesso ao léxico interior, os chamados modelos de tripla via, que estabelecem uma via adicional às duas descritas anteriormente.

No modelo de tripla via, encontramos três tipos de estratégias de reconhecimento das palavras. As duas primeiras estratégias são a via semântica (que corresponde à via visual ou direta do modelo de dupla via) e a via fonológica (que corresponde à via indireta do modelo de dupla via). A terceira estratégia é a via direta, que, embora tendo o mesmo nome da via direta ou léxica do modelo de dupla via, difere desta porque consiste numa análise da palavra ao nível visual e através

de um mecanismo global, que permite chegar à representação fonológica da palavra, ou seja, implica um acesso não direto ao significado da palavra, o que tem subjacente uma leitura visual sem compreensão. “Em síntese, dadas as semelhanças e as diferenças, a via visual-fonológica pode ser considerada como uma integração das duas vias do modelo de dupla via, dando origem a um modelo de tipo conectivo” (CRUZ, 2007, p. 69).

1.2.3.2 Processos de compreensão

Ler não se reduz somente à decodificação e reconhecimento das palavras, significa, também, compreender a mensagem escrita de um texto, devendo a compreensão ser o objetivo final ou a função da leitura. Acreditamos que a compreensão de um texto é o produto de um processo regulado pelo leitor e no qual se produz uma interação entre a informação armazenada na memória daquele e a proporcionada pelo texto/discurso¹¹ (CRUZ, 2007; MORAIS, 1997, RIBEIRO, 2005).

Cruz (2007), valendo-se dos conceitos de Lyon, sugere a existência de quatro níveis ou tipos de compreensão, que são: compreensão literal; compreensão interpretativa; compreensão avaliativa ou crítica; e compreensão de apreciação.

A compreensão literal implica o reconhecimento e memória dos fatos estabelecidos no texto, tais como ideias principais, detalhes e sequência dos acontecimentos. Para compreender a informação no texto/discurso, o leitor necessita relacioná-la às experiências passadas, uma vez que é necessário

¹¹ Meurer (1997, p. 16, grifo do autor), ao citar Kress (1989), define texto e discurso da seguinte forma: “o *discurso* é o conjunto de afirmações que, articuladas através da linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições; o *texto* é a realização linguística na qual se manifesta o discurso. Enquanto o texto é uma entidade física, a produção linguística de um ou mais indivíduos, o discurso é o conjunto de princípios, valores e significados 'por trás' do texto. Todo discurso é investido de ideologias, isto é, maneiras específicas de conceber a realidade. Além disso, todo discurso é também reflexo de uma certa hegemonia, isto é, exercício de poder e domínio de uns sobre outros. A partir dessas características, o discurso organiza o texto e até mesmo estabelece como o texto poderá ser, quais tópicos, objetos ou processos serão abordados e de que maneira o texto deverá ser organizado”. Cavalcante (2013, p. 18-19) apresenta três concepções básicas de texto: (1) artefato lógico do pensamento – inicialmente, o texto era concebido como um artefato do pensamento do autor, cabendo ao leitor apenas captar essa representação mental e as intenções do produtor; (2) decodificação das ideias – posteriormente, o texto passou a ser entendido como um produto a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando, para sua compreensão, apenas o domínio do código linguístico; e (3) processo de interação – hoje, o entendimento sobre a concepção de texto é balizado pela interação. O texto é tomado como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos.

compreender tanto as palavras individualmente como o contexto onde elas são utilizadas para aceder ao significado de um determinado texto.

A compreensão da leitura é algo mais que uma simples construção de significado, pois também implica uma reconstrução de significado, ou seja, o leitor deve ser capaz de obter um significado inferencial da sua leitura, o que corresponde à compreensão interpretativa.

A compreensão avaliativa inclui a formação de juízos, a expressão das opiniões próprias assim como a análise das intenções do autor do texto, pressupondo-se deste modo um processamento cognitivo, elaborado para este nível de leitura. Já a compreensão de apreciação se identifica com o grau em que o leitor é afetado pelo conteúdo, pelas personagens e/ou estilo de expressão do autor, sugerindo que a leitura é um processo de comunicação entre o escritor e o leitor.

A compreensão textual/discursiva é uma tarefa dos interlocutores, que transcende o próprio texto, seja ele verbal ou não-verbal. A integração de elementos da memória do leitor aos elementos trazidos pelo próprio texto é fundamental para a compreensão leitora. A aprendizagem pela leitura está immanentemente relacionada à compreensão. Ratificando esse postulado, Smith (1989) defende a ideia de que o que realmente contribui para a formação do conhecimento é a compreensão, processo que integra a informação visual, (daquilo que está sendo lido) com a informação não-visual, (tudo o que já sabemos) armazenada na memória de longo prazo, através de mecanismos abrangentes e seletivos em termos de conteúdo. Nesse sentido, Gabriel (2006, p. 81) ao se apropriar dos conceitos de Nunes, defende que “a leitura não é uma atividade-fim e, sim, uma atividade-meio para que se possam efetuar outras atividades, tais como a comunicação, o acesso a informações, a fruição, o devaneio, entre outras, que a leitura pode desempenhar [...]”. Ainda de acordo com Smith (1989, p. 24), “A compreensão é mais do que o entendimento sobre as circunstâncias nas quais estamos; é o modo pelo qual aprendemos”.

A compreensão leitora é um processo complexo, que depende de inúmeros fatores para que resulte em aprendizagem. Esse processo depende dos conhecimentos prévios do leitor, da motivação para a leitura, dos objetivos estabelecidos por ele frente a um dado texto e de capacidades cognitivas, que dão conta do manejo dos componentes linguísticos, que constituem um discurso. A estruturação desses componentes parte dos fonemas, passando pelos morfemas,

pela sintaxe, pelo domínio do léxico, pela semântica e pela prosódia até chegar ao discurso – exigindo o amadurecimento de diferentes estruturas cerebrais (denominado neste trabalho de plasticidade neural), ao longo do desenvolvimento do indivíduo para que ele atinja eficiência e produtividade em leitura (PEREIRA et al., 2009).

Em síntese, a leitura não acaba com o reconhecimento das palavras, mas indo além, existe o nível de compreensão, o qual se relaciona com o processo sintático (ordem das palavras; tipo e complexidade gramatical da oração; categoria das palavras; aspectos morfológicos das palavras; etc.) e com o processo semântico (que vai além da captação dos significados e se encarrega de os integrar com os previamente adquiridos).

O módulo sintático se refere à habilidade para compreender como as palavras estão relacionadas entre si, isto é, refere-se ao conhecimento sobre a estrutura gramatical básica da língua. Desse modo, uma vez que a leitura supõe que as palavras estejam agrupadas em estruturas gramaticais, então, o conhecimento gramatical do leitor, sobre os conteúdos específicos perante os quais está, é básico e necessário para uma leitura correta.

Para Cruz (2007), o processo de análise sintática compreende três operações principais: (a) atribuição das etiquetas correspondentes aos distintos grupos de palavras, que compõem a frase (sintagma nominal, verbo, frase subordinada, entre outros); (b) especificação das relações existentes entre essas componentes; e (c) construção da estrutura correspondente mediante a ordenação hierárquica dos componentes.

Após as palavras serem reconhecidas e relacionadas entre si, o passo seguinte é o último dos que intervêm na compreensão da leitura e diz respeito à análise semântica, referente ao módulo semântico, através da qual o leitor retira o significado da frase ou texto e o integra com os conhecimentos, que já possui, na sua base de dados. Esta é constituída pelas experiências e aprendizagens prévias e pelas emoções e motivações, que são elementos de imersão para que a informação que chega seja processada. Memória de longo prazo, sistema de armazenamento e base de conhecimentos são outros nomes atribuídos à base de dados.

Os conhecimentos prévios são do tipo sintático, declarativo (saber o que uma coisa é) e procedimental (saber como se faz), o que exige a integração do léxico e das distintas palavras num todo coerente, de modo a permitir a extração do

significado da mensagem, que está para além do que cada uma das suas partes componentes representa.

No que diz respeito à leitura, o módulo semântico tem como grande meta a compreensão do significado das palavras, das frases e dos textos, isto é, extrair o significado das palavras. Mas isto não basta, pois é necessário coordenar esta extração de significado com as matizes impostas pela estrutura gramatical e pelo contexto linguístico e extra-linguístico, tendo ainda de ser considerada a inter-relação dos significados das palavras com os conhecimentos prévios e emergentes do leitor. (CRUZ, 2007, p. 76)

Assim, Cruz (2007), se apropriando dos conceitos de Veja, afirma que o módulo semântico consta de dois subprocessos, a extração de significado e a sua integração na memória. Extrair o significado implica a construção de uma representação ou estrutura da frase ou texto, na qual, ao mesmo tempo em que são esquecidos os aspectos gramaticais, estão indicados os papéis de atuação dos elementos, que intervêm na ação assinalada pelo verbo. Compreender um texto implica a construção de um modelo mental referente ao material escrito, que se vai formando com a informação que o leitor vai recebendo do texto. O processo de compreensão termina quando o leitor integra a extração do significado na memória, pois, para compreender, não só é necessário construir uma estrutura como também é preciso juntar essa nova estrutura aos conhecimentos que o leitor já possui.

Deste modo, para integrar novas informações na memória é necessário estabelecer um vínculo entre a nova estrutura e os conhecimentos que já existem, e este vínculo consegue-se através da introdução, na nova mensagem, de informação que o leitor já possui e que lhe servirá para activar os conhecimentos com ela relacionados. (CRUZ, 2007, p. 77)

Em síntese, quanto aos dois níveis abordados neste capítulo, podemos afirmar que a leitura envolve a descodificação de símbolos gráficos (grafemas ou letras) e a sua associação interiorizada com componentes auditivos (fonemas) (que envolve os processos de nível inferior ou de descodificação), que lhes sobrepõem e lhes conferem um significado (que envolve os processos de nível superior ou de compreensão). Como vimos em Cruz (2007), Morais (1997) e Ribeiro (1997), a leitura envolve vários processos, dentre eles, o de compreensão. Ler para compreender é uma chave de interação entre leitor, discurso/texto, autor e ambiente.

1.2.4 A leitura como uma atividade social

A abordagem sociocognitiva tem ganhado relevância no âmbito da leitura devido à sua preocupação em perceber como é que o leitor organiza sua mente, levando em conta suas experiências intrassubjetivas (cognição) e intersubjetivas (interação social). Essa abordagem perspectiva o leitor não como um produto mecânico do envolvimento, mas como um agente ativo no seu próprio processo de aprendizagem, via leitura, que, deliberadamente, tenta processar e categorizar a corrente de informação recebida a partir do mundo exterior. “Por outras palavras, a pessoa é considerada simultaneamente um ser activo e reactivo, pois ao mesmo tempo que responde ao envolvimento também o transforma através de processos de mediação cognitiva” (CRUZ, 2007, p. 8).

Com o advento da abordagem cognitiva da leitura (CRUZ, 2007, MORAIS, 1997), passou-se a observar o fenômeno da cognição humana atinente à aprendizagem como um processo efetuado interativamente, ou seja, distribuído socialmente. A imbricação dos elementos sociais e cognitivos na leitura, na aprendizagem, tem ganhado espaço nos estudos da Cognição Distribuída.

A abordagem da Cognição Distribuída observa a atividade humana em ambientes concretos de existência e ação, levando em consideração, pelo menos, três tipos de distribuição dos processos cognitivos (cf. HUTCHINS, 2000). Seguindo essa premissa, os estudos em Cognição Distribuída preocupam-se em descrever os processos cognitivos em termos da relação entre pessoa e o ambiente em que ela se encontra e interage com os seus semelhantes e com os objetos materiais e simbólicos.

Nessa direção, a leitura é construída em um processo, que inclui o cérebro, o corpo, o ambiente ao redor do leitor, o eu e o Outro. “A prescrição sociocognitiva supõe que a mente humana elabora e padroniza universos de experiência enquanto interage com o ambiente externo (...)” (GERHARDT, 2006, p. 1186). Tal proposição favorece os estudos sobre como as relações sociais interferem na construção e na compreensão da leitura. Gerhardt (2012) defende o aprendizado como uma realização agentiva baseada em um afetamento de mão dupla entre o aprendiz e o ambiente à sua volta.

A partir das postulações do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2012), podemos afirmar que a leitura, entendida como uma relação de discursos ou

réplica ativa (PASQUOTTE-VIEIRA et al., 2012), é uma atividade social. Na visão de Bronckart (2012, p. 34), a linguagem humana, caracterizada como uma atividade social, se apresenta “como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que ela se desenvolve”. Portanto, as interações sociais dos indivíduos se estabelecem pelos discursos e pelos diversos textos, sejam escritos, orais ou não escritos, e sendo ambos tomados como manifestações da linguagem.

Hila (2009) e Barros e Costa (2012), tomando a leitura na perspectiva dialógica (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2006), consideram a leitura como um processo de compreensão ativa, que exige uma tomada de posição do leitor em relação ao discurso do Outro, dada uma realidade social circundante, em constante apreciação valorativa, e em réplica, na relação dialógica, que se desdobra durante o processo de leitura. Nesse sentido, os significados se constroem na interação entre sujeitos (locutor e interlocutor), mediados pelo discurso/texto, em uma relação dialógica, na qual os sentidos se constroem nas relações estabelecidas por meio da multiplicidade de linguagens sociais.

Embora Bakhtin (1997), Bakhtin e Volochinov (2006) e Vigotski (1991) não tratem especificamente sobre a leitura, suas postulações, no campo da linguagem, como atividade social e cultural, corroboram com a ideia de que a leitura dos discursos/textos se materializa numa prática de interação social. A leitura do mundo material e simbólico, do discurso verbal e não-verbal dos signos¹², de modo geral, constitui uma atividade social interlocutória.

A perspectiva sócio-histórico-cultural dos estudos de Vigotski (1991), no campo da construção da linguagem e da mente, propõe que as funções psicológicas superiores do sujeito, como memória, imaginação e consciência, são construídas a partir das relações sociais, entre os indivíduos e destes com o meio ambiente/cultural.

Piletti et al. (2014, p. 38) entende a teoria vigotskiana, sendo amparada no materialismo histórico e dialético (desenvolvido por Marx e Engels), como

¹²No próximo capítulo nos deteremos com vagar na abordagem dos signos, quando trataremos das matrizes da linguagem e pensamento.

os processos psicológicos em sua totalidade, numa compreensão dialética do comportamento que se dá a partir do biológico, o qual é vinculado ao fato de que o homem é um ser social e histórico que realiza ações sobre a natureza (processo de trabalho) com o intuito de constituir-se na sua forma de ser e de agir e suprir as necessidades colocadas pelo meio em que vive.

Conforme a citação, podemos afirmar que a linguagem é um recurso, que permite ao Homem criar instrumentos para a solução de necessidades, ações, planejamento e controle de seu comportamento nas relações dialógicas. Assim, a linguagem, as palavras constituem um meio de contato social com outras pessoas e ampliam as funções cognitivas e comunicativas do ser humano, como defende Santos (2014). Smolka (2011), inspirada nas contribuições de Bakhtin e Volochinov (2006) e Vigotski (1991), reitera essa ideia, ao buscar compreender como a palavra vai transformando a memória, como as funções psicológicas vão se constituindo e se organizando no e pelo discurso, como a memória vai se inscrevendo na palavra e como as práticas vão se inscrevendo no discurso.

Na visão de Barbosa (2011, p. 23), as funções superiores, como a memória, o pensamento abstrato, as capacidades de funcionamento reversível da mente e as emoções, se desenvolvem desde que o sujeito esteja inserido em formas socializadas da vida e constituídas e constitutivas da linguagem. Portanto, a leitura, inscrita nas práticas sociais da linguagem, contribui para o desenvolvimento das funções superiores do sujeito interactante de que fala Vigotski (1991).

Podemos destacar, ainda, com base em Santos (2014), que o dialogismo e a alteridade, temas fundamentais da teoria bakhtiniana, como constitutiva da linguagem humana, também são questões centrais para Vigotski, na busca pela compreensão e desenvolvimento da consciência e da memória humana, nas relações estabelecidas entre eu e Outro(s), no contexto social, histórico e político dos sujeitos.

Bakhtin (1997) e Bakhtin e Volochinov (2006) postulam que a realidade essencial da linguagem é a atividade humana inter-relacionada às práticas sociais, na qual os indivíduos, socialmente organizados, participam de forma ativa e responsiva. E é pela língua, como uma manifestação da linguagem, que as práticas discursivas verbais são efetivadas “em forma de enunciados concretos que se relacionam a diferentes situações comunicativas da vida, de forma que a língua integra a vida e constitui os sujeitos por meio dos enunciados que a realizam” (SANTOS, 2014, p. 77).

Reforçando o viés social da leitura, sendo inscrita em um contexto de interação sociocultural, considerando que ela é um ato discursivo e dialógico, Barros (2003) e Brait (2013), nas discussões sobre Bakhtin, esclarecem que o discurso é um evento social, fruto da interação entre os sujeitos do enunciado e os aspectos históricos, sociais, culturais e linguísticos. Dessa interação entre os sujeitos e o contexto social, Bakhtin e Volochinov (2006) concebem o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Assim, o dialogismo é concebido “como o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto” (BARROS, 2003, p. 3). Ainda, segundo esta autora, “nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz” (2003, p. 3).

A palavra, concebida pela teoria bakhtiniana como um fenômeno social, é imprescindível na construção do eu e do Outro, numa relação dialógica, uma vez que a palavra “constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro” (Bakhtin e Volochinov, 2006, p.115).

No postulado bakhtiniano e volochinoviano, o indivíduo, ao negociar com seu interlocutor, recebe influências deste, as quais interferem na estrutura e na organização do enunciado/discurso (SANTOS, 2014). Assim, o dialogismo decorre da interação verbal estabelecida entre o enunciador e o enunciatário, num espaço interacional entre o eu e o Outro, o do texto/discurso, que tem um papel na constituição do sentido (BARROS, 2003).

Em síntese, as contribuições de Bakhtin (1997), Bakhtin e Volochinov (2006) e Vigotski (1991) são relevantes para o entendimento da leitura enquanto uma atividade social, uma vez que os autores postulam que o Homem é um agregado de relações sociais; que as funções mentais superiores, como memória, pensamento, consciência, emoção e imaginação são internalizadas nas práticas dialógicas, bem como a produção de sentidos é a chave para a compreensão do enunciado ou do discurso/texto lido nas práticas discursivas inseridas em uma enunciação.

Como intróito da próxima subseção, convém salientar que, até o momento abordamos a memória e a leitura nos seus aspectos sociais e cognitivos. Em seguida, perfazendo um enfoque cognitivo específico, apresentaremos aportes da neurociência sobre os neurônios da leitura, para, então, discutirmos sobre as contribuições possíveis, que a atividade leitora traz para o desenvolvimento do

córtex cerebral, dando-lhe plasticidade através da formação de memórias adquiridas no ensino e aprendizagem, via leitura poética.

1.2.5 Neurônios da leitura

A partir dos estudos da Neurociência, pelo viés de imagens por ressonância magnética (IRM¹³), Dehaene (2012), Squire e Kandel (2003), Cosenza e Guerra (2011), Lent (2002) e Izquierdo (2011) postulam que são sete regiões básicas, envolvidas no processo cognitivo da leitura¹⁴/memória, áreas relacionadas à linguagem: região frontal, temporal, parietal, occipital, de ínsula, de Broca¹⁵ e de Wernicke¹⁶.

O lobo frontal está envolvido no planejamento de ações e movimento assim como no pensamento abstrato. A região temporal tem como principal função processar os estímulos auditivos. O lobo parietal é constituído por duas subdivisões - a anterior e a posterior. A zona anterior tem por função possibilitar a recepção de sensações. A área posterior dos lobos parietais é uma área secundária, que analisa, interpreta e integra as informações recebidas pela área anterior ou primária, permitindo-nos a localização do nosso corpo no espaço, o reconhecimento dos objetos, através dos sentidos. O lobo occipital processa os estímulos visuais, sendo constituída por várias subáreas, que processam os dados visuais recebidos do exterior depois de terem passado pelo tálamo - há zonas especializadas em processar a visão da cor, do movimento, da profundidade, da distância, por exemplo. A região de ínsula é um lobo profundo, situado no fundo do sulco lateral, no encéfalo. A ínsula tem forma triangular com vértice ínfero-anterior, está separada dos lobos vizinhos por sulcos pré-insulares. Suas principais funções são fazer parte

¹³As imagens por ressonância magnética (IRM) visualizam as regiões cerebrais ativadas quando palavras são decifradas.

¹⁴ Convém esclarecer que a concepção de leitura que perpassa esses estudos é a do ato como descodificação ou de decifração de palavras, sendo o enfoque, portanto, em como o cérebro aprende, como a ciência cognitiva explica a capacidade de ler.

¹⁵Foi descoberta em 1861 pelo cientista francês Paul Broca e denominado por David Ferrin como Aire de Broca - centre moteur de la parole (Área de Broca - Centro motor da fala). Broca descobriu a ligação entre a fala e uma região específica do cérebro ao fazer, em 1861, a autópsia de M. Leborgne, um paciente do hospital de Bicêtre que não tinha nenhuma paralisia física e compreendia a linguagem, mas era incapaz de falar qualquer coisa além de 'tan' (Squire e Kandel, 2003).

¹⁶A área recebe o nome em homenagem a Karl Wernicke, um neurologista e psiquiatra alemão, que mostrou que a lesão no terço posterior do giro temporal superior esquerdo causava um tipo de afasia do tipo sensorial. O paciente não compreendia as palavras faladas (Squire e Kandel, 2003).

do sistema límbico e coordenar emoções, além de ser responsável pelo paladar. A área de Broca é responsável pelo processamento da linguagem, produção da fala. A região de Wernicke é responsável pelo conhecimento, interpretação e associação das informações, mais especificamente a compreensão da linguagem (DEHAENE 2012; SQUIRE E KANDEL 2003; COSENZA E GUERRA 2011; LENT 2002; E IZQUIERDO 2011).

Tendo como base os três níveis de leitura, defendidas por Martins (1994), a sensorial, a emocional e a racional, podemos afirmar que as regiões frontal, temporal, parietal e occipital estão associadas à leitura sensorial. A região de ínsula à leitura emocional. E as regiões de Broca e de Wernicke à leitura racional.

Dessas regiões, tradicionalmente, são quatro os principais sistemas cerebrais usados durante a leitura, todos eles situados no hemisfério esquerdo do cérebro. A primeira área é a de Broca, sendo responsável pela articulação e análise da linguagem e se localiza na parte frontal do cérebro. As outras se situam na parte de trás, sendo a região parieto-temporal, estando envolvida na análise e descodificação dos sons das partes das palavras; e a occípito-temporal¹⁷ - local onde é combinada toda a informação relacionada com as palavras e os sons. Essas áreas atuam de modo simultâneo (CRUZ, 2007).

Como vimos anteriormente, as regiões occipitais não são específicas da leitura, mas elas intervêm como primeiro passo no tratamento do sinal luminoso. Em outros termos, essas regiões primárias reconhecem as palavras, emitindo sinais luminosos, que são as sinapses físicas e químicas dos neurônios¹⁸, responsáveis pela leitura. Segundo Dehaene (2012, p. 103), “a região occípito-temporal esquerda, que se ativa no curso da leitura, reúne informações visuais e nos permite reconhecer as palavras ao aparecerem na retina”. Assim, os neurônios da região occípito-temporal esquerda reconhecem a forma visual das palavras. Eles distribuem as informações visuais a numerosas regiões¹⁹, distribuídas por todo o hemisfério esquerdo (implicadas na representação do significado, da sonoridade e da articulação das palavras) (DEHAENE, 2012).

¹⁷Dehaene (2013) denomina a região occípito-temporal esquerda de ‘caixa das letras’, porque é nesta área cerebral que a palavra escrita é reconhecida.

¹⁸“Há cerca de oitenta bilhões de neurônios no cérebro humano” (IZQUIERDO, 2011, p. 15). Muitos desses neurônios são responsáveis pela leitura.

¹⁹ Para ver o trajeto cerebral das palavras cf. Dehaene, 2012, p. 118.

Cada neurônio possui arborizações, os detritos, pelas quais ele escuta as informações de milhares de outros neurônios com os quais está em contato. Os sinais que formam as memórias e os pensamentos se movimentam por meio de uma célula nervosa individual como uma minúscula carga elétrica. Os neurônios entram em contato com outras células nervosas por meio de sinapses elétricas e químicas, os chamados neurotransmissores (DEHAENE, 2012; LENT, 2002; PILETTI et al., 2014). Para Izquierdo (2011, p. 17), “o glutamato, o GABA, a dopamina, a noradrenalina, a serotonina e a acetilcolina são moléculas simples e relativamente pequenas. São esses os principais neurotransmissores envolvidos com os processos de memória”. Portanto, esses neurotransmissores dos neurônios estão presentes na leitura, pois esta envolve várias memórias, dentre elas, a lexical, a semântica, a gramatical, a implícita e a explícita, vistas alhures.

Squire e Kandel (2003) afirmam que Ramón y Cajal e seus contemporâneos descobriram que cada neurônio tem quatro componentes: um corpo celular, um certo número de dendritos, um axônio e uma família de terminações pré-sinápticas. O corpo celular é a grande porção central do neurônio, de aspecto globular e contendo o núcleo, o qual hospeda o ácido desoxirribonucléico (ADN), que codifica os genes do neurônio. Os dendritos consistem em elaborar os processos de ramificação, que se estendem a partir do corpo celular, frequentemente na forma de uma árvore, e formam os componentes de entrada para os sinais que chegam. O axônio, o componente de saída dos neurônios, é um processo tubular, que se estende a partir do corpo celular. Próximo à sua extremidade, o axônio se divide em muitos ramos finos, cada um deles com um terminal, denominado pré-sináptico. Essas terminações estabelecem contato elétrico ou químico com outras células, que transmitem informação sobre sua atividade a outros neurônios ou órgãos, tais como músculos ou glândulas endócrinas.

Existem dezenas de neurotransmissores atuando no cérebro no percurso da leitura. As sinapses são as reguladoras da passagem de informações no sistema nervoso e têm uma importância fundamental na aprendizagem e proficiência leitora. Essas sinapses são em número incalculável. De acordo com Cosenza e Guerra (2011, p. 13) “um neurônio pode estabelecer sinapses com centenas de outros neurônios ao mesmo tempo em que recebe informações vindas de outras centenas de células”.

Piletti et al. (2014), com base nos conceitos de Abrão, classifica os neurônios em: (a) sensitivos - quando levam os estímulos ao sistema nervoso central; (b) motores - quando levam os estímulos do sistema nervoso central para o sistema periférico; e (c) associativos - quando ligam neurônios motores aos sentidos.

Para finalizar esta subseção, podemos afirmar que muitos neurônios, sejam eles sensitivos, motores ou associativos, de diversas regiões do córtex cerebral participam do ato da leitura, pois este está relacionada aos sentidos (neurônios sensitivos), à ação (neurônios motores), e à aprendizagem (neurônios associativos). As conexões associativas dos neurônios implicam na aprendizagem, esta implica naquelas, dando plasticidade ao cérebro pelo ato da leitura verbal, sonora e/ou visual.

1.3 PLASTICIDADE NEURONAL E LEITURA

Muitos estudos científicos têm sido realizados de maneira a contribuir para a compreensão da plasticidade neuronal ou da dinamicidade do sistema nervoso. Squire e Kandel (2003), Cosenza e Guerra (2011), Izquierdo (2011), Dehaene (2012; 2013) e Piletti et al. (2014) postulam que o sistema nervoso da espécie humana é plástico e que a aprendizagem, a leitura, a formação de novas memórias, as experiências adquiridas ao longo da vida modificam as redes corticais do cérebro, especialmente, os lobos envolvidos no processo de desenvolvimento da leitura/memória. Nesse sentido, a leitura tem uma relação direta com a plasticidade neuronal. Já discutimos sobre os aspectos da leitura, resta-nos fazer referência à neuroplasticidade, sinônimo de plasticidade neuronal.

Para Izquierdo (2011, p. 59), a plasticidade neuronal ou sináptica denomina o “conjunto de processos fisiológicos, em nível celular e molecular, que explica a capacidade das células nervosas de mudar suas respostas a determinados estímulos como função da experiência”. Para este pesquisador, a manifestação da plasticidade se dá através da aprendizagem ou formação de memórias. Ainda seus estudos apontam que, nas memórias mais complexas (a memória semântica de toda a medicina, ou a de uma longa partitura musical, por exemplo), as alterações morfológicas das sinapses envolvidas mudam muito mais.

As alterações morfológicas das sinapses encontram respaldo ainda nos estudos de Squire e Kandel (2003), que propõem que a intensidade das conexões sinápticas não é fixa, porém modificável, plástica. As postulações desses cientistas mostraram que a atividade neural e a aprendizagem modificam a intensidade das conexões dos neurônios, servindo de base para o mecanismo da memória. Nesse sentido, podemos afirmar que a aprendizagem e/ou a formação de memórias, sobretudo pelo viés da leitura, modificam a estrutura das conexões sinápticas do sistema nervoso central, pois, “à medida que adquirimos novas informações e as armazenamos como memórias, acredita-se que novas alterações anatômicas se estabeleçam no encéfalo” (SQUIRE; KANDEL, 2003, p. 212).

Piletti et al. (2014) defendem a ideia de que os neurônios, em qualquer fase da vida, são capazes de se auto-organizarem, sendo flexíveis e adaptáveis a novas situações em que o meio interno cerebral e o meio externo sóciointeracional proporcionam. Portanto, a leitura, no âmbito escolar, contribui para essa plasticidade. A escola, como nicho cognitivo de aprendizagem, é um espaço que confirma e/ou induz a formação de novas conexões nervosas, formando ou consolidando memórias pela leitura enriquecedora, uma vez que “a aprendizagem da leitura modifica permanentemente o cérebro” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 101).

A plasticidade neuronal ocorre por toda a vida. No entanto, nos primeiros anos de vida, o sistema nervoso é extremamente plástico. “A capacidade de formação de novas sinapses é muito grande, o que é explicável pelo longo período de maturação do cérebro, que se estende até os anos da adolescência” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 35). Ainda que diminuída, após da fase de maturação cerebral, a plasticidade neuronal permanece pela vida inteira, sendo mantida, portanto, a capacidade de aprendizagem, sobretudo pela proficiência em leitura.

Rotta (2007) propõe uma tipologia da plasticidade cerebral, ao distinguir a plasticidade encontrada no desenvolvimento do cérebro normal; a plasticidade que ocorre como resposta à experiência; e a plasticidade reacional a uma lesão, na tentativa de reorganizar o sistema nervoso central (doravante SNC) e o sistema nervoso periférico (SNP).

O desenvolvimento normal do SNC compreende várias etapas, que são interdependentes, dentre elas, Rotta (2007) distingue a plasticidade neuronal, que inclui a divisão neuronal, a migração celular, a formação de circuitos neuronais; a

plasticidade dos prolongamentos celulares, que inclui o aparecimento de dendritos, o alongamento e a arborização axonal; a plasticidade sináptica; e as modificações neuroquímicas e funcionais²⁰.

A leitura aumenta as conexões, dando plasticidade ao SNC. Os experimentos comprovam que a aprendizagem da leitura, mesmo quando por adultos ex-analfabetos, tem um efeito reversivo sobre as áreas onde se realiza o processamento da língua oral, tanto no que diz respeito ao tratamento da representação fonológica quanto ao dos gestos motores fono-articulatórios e ao dos significados (DEHAENE, 2013). Para este pesquisador, a região occípito-temporal esquerda, responsável pelo reconhecimento das palavras, tendo em vista que ela emite sinais luminosos no ato da leitura em IRM, “entre os analfabetos, ela responde maciçamente aos rostos (e também aos artefatos e aos tabuleiros de xadrez)” (2013, p. 150). No entanto, conforme este autor, essa área apresenta decréscimo a resposta aos rostos, com a aprendizagem da competência leitora. Sendo plástico, o SNC desloca o reconhecimento aos rostos para o hemisfério direito.

Um grupo de pesquisadores da Universidade Yale, nos Estados Unidos, testou a plasticidade neuronal de centenas de crianças. Seus resultados mostram uma evolução clara: “à medida que melhora a leitura, a ativação da região occípito-temporal esquerda aumenta, precisamente nas coordenadas observadas no adulto. Esse aumento depende mais do nível de leitura, alcançado pela criança do que de sua idade” (DEHAENE, 2012, p. 224).

Em síntese, plasticidade cerebral, neural ou neuronal é o nome dado à capacidade, que os neurônios têm de formar novas conexões a cada momento. Quanto mais melhora a leitura, mais a ativação das regiões cerebrais, especialmente a occípito-temporal esquerda, aumenta. A leitura modifica as regiões ativadas, a anatomia do cérebro: o corpo caloso se espessa na parte posterior, que conecta as regiões parietais dos dois hemisférios, o esquerdo e o direito (DEHAENE, 2012). Nesse sentido, afirmamos que a aprendizagem e a proficiência em leitura contribuem para a formação de novas memórias, dando plasticidade ao cérebro.

²⁰Para não ultrapassarmos o escopo desta obra, não detalharemos as etapas da plasticidade, como também transtornos de aprendizagem, como afasia, dislexia, demências e/ou transtorno da memória, transtorno da atenção, discalculia, dispraxias, entre outros. Para tal, cf. Rotta et al. (2007), Dehaene (2012), Cruz (2007), Squire e Kandel (2003) e Izquierdo (2011).

Finalizamos este capítulo, afirmando que o cérebro é um órgão plástico, em constante transformação, onde a experiência da aprendizagem e da leitura dita sua lei, suas sinapses, sua cristalização, sua arquitetura neural; que cada aprendizagem, cada leitura significativa e prazerosa modifica e transforma nossos circuitos neuronais; e que cada memória nova de aprendizagem a ser formada e consolidada, no ambiente escolar, através da leitura, depende do tipo de modalidade sonora, visual e verbal apresentada, em outras palavras, as matrizes da linguagem e pensamento são fulcrais para a formação de memórias de longo prazo na escola. Dito isto, sinalizamos a abordagem central do próximo capítulo: as matrizes da linguagem e pensamento, dentre elas, particularmente, a modalidade descritiva poética.

2 NEUROPLASTICIDADE E MATRIZES DA LINGUAGEM E PENSAMENTO

Como evidenciamos na última subseção do capítulo anterior, o conceito de plasticidade neuronal ou neuroplasticidade abrange a dinamicidade do sistema nervoso central (SNC). E a leitura é uma das chaves modificadoras das redes corticais do cérebro. Quando lemos, memórias são formadas, consolidadas e evocadas. Nesse processo, os neurônios envolvidos na leitura estabelecem inúmeras sinapses, revelando maiores alterações morfológicas quando se trata de aprendizagens mais complexas, sobretudo. Essas postulações encontram respaldo nos estudos de Squire e Kandel (2003), Cosenza e Guerra (2011), Izquierdo (2011), Dehaene (2012; 2013) e Piletti et al. (2014).

Os neurônios são capazes de se auto-organizar, sendo flexíveis e adaptáveis a novas situações em que o meio interno cerebral e o meio externo sóciointeracional proporcionam. A leitura significativa e prazerosa, no contexto escolar, contribui para a plasticidade neuronal. Assim, a sala de aula, como nicho cognitivo de aprendizagem, pela atividade leitora, é um espaço adequado para a formação de novas conexões nervosas, novas memórias.

Vimos que a leitura modifica as regiões ativadas do cérebro, sobretudo a região occipital-temporal esquerda: o corpo caloso se espessa na parte posterior, que conecta as regiões parietais dos hemisférios esquerdo e direito (DEHAENE, 2012). Assim, afirmamos que a aprendizagem e a proficiência em leitura contribuem para a formação de novas memórias, dando plasticidade ao cérebro. Em síntese, a neuroplasticidade se refere à capacidade que os neurônios têm de formar novas conexões.

Até o momento, abordamos a leitura nos seus aspectos neurocientíficos, conceituais, sociais e cognitivos. Na sua relação com a neuroplasticidade, postulamos suas contribuições para a arquitetura neuronal ou cortical. Convém, a partir deste capítulo, tratarmos da leitura específica de um gênero literário, o poético, conteúdo de nosso estudo e aplicação no contexto escolar²¹ das estratégias metacognitivas de leitura. Entretanto, apresentaremos, inicialmente, para ancorar a ideia da contribuição da leitura poética para a neuroplasticidade e para formação de memórias, conforme indica as próximas subseções, a hipótese das matrizes da

²¹No quarto capítulo descrevemos analiticamente a implementação do projeto de leitura a 'Hora da poesia' em uma escola pública de Palmas/TO. Como veremos, nesse projeto desenvolvemos atividades com estratégias metacognitivas de leitura a partir poemas.

linguagem e pensamento da semioticista Lucia Santaella (2005). Ressaltamos que não esgotaremos as discussões das várias modalidades das matrizes. Nosso intuito é apresentá-las superficialmente, com exceção da modalidade, que encerra o nosso estudo, a descritiva qualitativa, que dá ênfase à poesia.

Santaella (2005) postula que os três tipos de linguagem – verbal, visual e sonora – se constituem nas três matrizes²² da linguagem e pensamento, a partir das quais se originam todos os tipos de linguagens e processos sígnicos, que os seres humanos foram capazes de produzir no percurso de toda a sua história. “A grande variedade e a multiplicidade crescente de todas as formas de linguagens (literatura, música, teatro, desenho, pintura, escultura, arquitetura, etc.) estão alicerçadas em não mais do que três matrizes” (SANTAELLA, 2005, p. 20). A hipótese santaelliana tem como fundamento a Semiótica e as categorias fenomenológicas universais de Peirce (2005), sendo, portanto, uma expansão da sua teoria e classificação dos signos, conforme veremos na subseção seguinte. A Semiótica é uma das disciplinas, que fazem parte da ampla arquitetura filosófica de Peirce²³, sendo alicerçada na Fenomenologia, “uma quase-ciência, que investiga os modos como aprendemos qualquer coisa que aparece à nossa mente” (SANTAELLA, 2005a, p. 2).

Está pressuposta na hipótese das três matrizes a relação inseparável das linguagens e pensamento. A Semiótica e a Fenomenologia peircianas são as bases para essa pressuposição. Ao binômio linguagem-pensamento deve ser acrescida a percepção²⁴, uma vez que, em Peirce, pensamento, signos e percepção são inseparáveis. Peirce (2005) defendeu a ideia de que todo pensamento se dá em signos, não havendo, portanto, pensamento sem signos. Na teoria peirciana, a palavra pensamento é entendida de maneira ampla como extensiva a signo. Qualquer coisa que esteja presente à mente deve ser considerada como pensamento, seja ela de natureza verbal, imagética ou diagramática de relações ou de sentimentos (SANTAELLA, 2005). A postulação da ponte entre pensamento e linguagem é reiterada quando a autora afirma que os signos podem ser internos ou externos, podendo se manifestar sob a forma de pensamentos interiores ou se materializar em suportes ou meios externos.

²²Para Santaella (2005, p. 56), “o termo matriz é tomado no sentido de lugar onde algo se gera ou cria”.

²³“Charles Sanders Peirce (1839-1914) – cujo nome se pronuncia como a palavra inglesa purse e não como pierce - é, sem dúvida, o mais importante dos fundadores da moderna semiótica geral” (NÖTH, 1995, p. 60). Para um estudo do legado de Peirce, cf. Santaella (2003).

²⁴Discutiremos essa relação na subseção ‘as linguagens da mente e a percepção’.

O propósito das matrizes da linguagem e pensamento é mapear as possibilidades do pensamento, do conhecimento sgnicos, produzidos pelo Homem, como postula a autora.

O propósito que guiou a elaboração do meu sistema classificatório, a ser exposto neste livro, foi criar um patamar intermediário entre os conceitos peircianos e as linguagens manifestas, de modo que as modalidades do verbal, visual e sonoro possam servir de mediação entre a teoria peirciana e a semiótica aplicada, funcionando como um mapa orientador muito flexível e multifacetado para a leitura de processos concretos de signos: um poema, um filme, uma peça musical, um programa de televisão, um objeto sonoro, e todas as suas misturas tais como podem ocorrer na hipermídia. (SANTAELLA, 2005, p.29-30)

Ressaltamos que a autora, com o mapa das matrizes da linguagem e pensamento, não pretende fornecer elementos teóricos para a leitura da especificidade da linguagem poética, fílmica, musical, televisiva, entre outras, até porque essas linguagens já possuem seus aportes teóricos como a teoria literária para a prosa e a lírica, as teorias do filme para a fílmica, a musicologia para a música, enfim. O objetivo, então, segundo Santaella (2005, p. 30)  “apenas de evidenciar os substratos lógicos e semióticos gerais que estão subjacentes a toda e a cada linguagem regulando suas combinações e misturas”. Nesse sentido, considerando o caráter híbrido das linguagens, sobretudo a hipermiditica, o mapa das matrizes acaba por orientar a leitura das raízes, da criação, do pensamento, da percepção dessas linguagens híbridas. Dado o seu propósito, passemos à base das matrizes da linguagem e pensamento.

2.1 BASE DAS MATRIZES

Para a compreensão das matrizes de Santaella, faz-se necessária uma breve abordagem dos conceitos fundamentais desenvolvidos por Peirce.

2.1.1 Categorias fenomenológicas de Peirce²⁵

²⁵ Convém esclarecermos, inicialmente, que as categorias fenomenológicas de Peirce (primeiridade, secundidade, terceiridade) aproximam-se das postulações de Hegel sobre a atividade do pensamento, que se d em três níveis (tese, antítese, síntese). No entanto, com Hegel, Peirce

Santaella (1995, 2003, 2005, 2005a), Nöth (1995) e Pignatari (1979), empreendendo um estudo sobre Peirce, postularam que a fenomenologia tem por função apresentar as categorias formais e universais das maneiras como os fenômenos aparecem à percepção e à mente. Para Peirce (2005), a fenomenologia seria a descrição e análise das experiências que estão em aberto para todo homem. Em Santaella (2003, p. 32), o fenômeno é entendido como sendo qualquer coisa que esteja presente à mente, seja ela externa (um raio de luz, um cheiro de jasmim), seja ela interna (uma lembrança, um desejo), “quer pertença a um sonho, ou uma ideia geral e abstrata da ciência”, sendo, portanto, real ou não, físico ou psíquico. Em outras palavras, o fenômeno

não se restringia a algo que podemos sentir, perceber, inferir, lembrar, ou a algo que podemos localizar na ordem espaço-temporal que o senso comum nos faz identificar como sendo o ‘mundo real’. Fenômeno é qualquer coisa que aparece à mente, seja ela meramente sonhada, imaginada, concebida, vislumbrada, alucinada... Um devaneio, um cheiro, uma ideia geral e abstrata da ciência... Enfim, qualquer coisa. (SANTAELLA, 1995, p. 16)

Os estudos empreendidos por Peirce o levaram a apresentar três elementos formais e universais em todos os fenômenos que se apresentam à percepção e a mente. Esses elementos foram denominados inicialmente de qualidade, relação e representação. Posteriormente, para fins científicos, a terminologia fixada para as categorias foi primeiridade, secundidade e terceiridade. A categoria primeiridade aparece em tudo que estiver relacionado com qualidade, acaso, possibilidade, sentimento, originalidade, liberdade. A categoria secundidade está ligada às ideias de dependência, dualidade, determinação, ação e reação. E a categoria terceiridade se refere à generalidade, continuidade, crescimento, inteligência (SANTAELLA, 1995, 2003, 2005, 2005a). A terceiridade, na sua forma mais simples, na visão de Peirce (2005), manifesta-se no signo. Segundo Santaella (2005a), “o signo é um primeiro (algo que se apresenta à mente), ligando um segundo (aquilo que o signo indica, se refere ou representa - a um terceiro - o efeito que o signo irá provocar em um possível intérprete)”.

Com o objetivo de especificar com mais acuidade as categorias peircianas, considerando a ideia de sua amplitude e abertura, Santaella argumenta que

manteve relações contraditórias. Como um detrator, Peirce “desprezava seu idealismo absoluto ao mesmo tempo que o considerava” (SANTAELLA, 2003, p. 28).

A primeiridade ou mônada é o começo, corresponde às noções de acaso, indeterminação, vagueza, indefinição, possibilidade, originalidade responsável e livre, espontaneidade, frescor, potencialidade, presentidade, imediaticidade, qualidade, sentimento. O segundo ou díada é o determinado, terminado, final, objeto, correlativo, necessitado, reativo, estando ligado às noções de relação, polaridade, negação, matéria, realidade, força bruta e cega, compulsão, ação-reação, esforço-resistência, aqui e agora, oposição, efeito, ocorrência, fato, vividez, conflito, surpresa, dúvida, resultado. O terceiro ou tríade é o meio, devir, o que está em desenvolvimento, dizendo respeito à generalidade, continuidade, crescimento, mediação, infinito, inteligência, lei, regularidade, aprendizagem, hábito, signo. (SANTAELLA, 2005, p. 36)

Para elucidar a visão classificatória das categorias universais de Peirce, citemos a ilustração, em Pignatari (1979), da história de Newton e a maçã: (a) Newton repousando e/ou pensando sob/sobre a macieira, aberto a todas as possibilidades (primeiridade); (b) a maçã cai, e tira-o imediatamente da primeira situação (secundidade); e (c) Newton põe-se a pensar sobre a queda da maçã e generaliza suas ideias, criando a lei da gravidade (terceiridade). Santaella (2003) apresenta como exemplo o azul, simples e positivo azul, como sendo um primeiro; o céu, como lugar e tempo onde se encarna o azul, como um segundo; o azul no céu ou o azul do céu, como síntese intelectual, elaboração cognitiva, sendo um terceiro.

Na visão de Santaella (2003, p. 54), as bases para a Semiótica estão enraizadas na Fenomenologia, “pois é justo na terceira categoria fenomenológica que encontramos a noção de signo genuíno ou triádico, assim como é na segunda e primeira categorias que emergem as formas de signos não genuínos”. De modo não divergente, mas indo além, as matrizes da linguagem e pensamento, que serão vistas mais adiante, ancoram-se nos estudos de Peirce.

2.1.1.1 Aportes da Semiótica²⁶

Do interior da fenomenologia, é extraída a lógica ou Semiótica de Peirce. Para este filósofo, a lógica tem dois sentidos, um estreito e um amplo. Naquele, a lógica é a ciência das condições necessárias para se atingir a verdade. No amplo, é a ciência das leis necessárias do pensamento. Como todo pensamento ocorre em signos, a

²⁶Faremos uma breve abordagem conceitual sobre a Semiótica considerando a corrente de pensamento da semiótica moderna de peirciana. Para um estudo amplo sobre as várias correntes dessa ciência ver Nöth (1995, 1996) e Santaella (2003).

lógica, no sentido amplo, é Semiótica Geral, tratando não só da verdade, mas também das condições gerais dos signos como signos (SANTAELLA, 2005).

Para Nöth (1995, p. 17), “a semiótica é a ciência dos signos e dos processos significativos (semiose) na natureza e na cultura”. Este autor ainda postula que a etimologia do termo semiótica remete ao grego *semeîon*, que significa signo, e *sêma*, que pode ser traduzido por sinal ou signo.

Pignatari (1979, p. 9) lança luz sobre a definição de Semiótica, ao afirmar que ela é uma ciência geral dos signos, “entendendo-se por signo toda e qualquer coisa que substitua ou represente outra, em certa medida e para certos propósitos”. Em outras palavras, é objeto de estudo da Semiótica toda e qualquer coisa que se organize sob a forma de linguagem verbal ou não.

A Semiótica investiga todas as linguagens possíveis, examinando os modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido. Esta ciência tem como “função classificar e descrever todos os tipos de signos logicamente possíveis” (SANTAELLA, 2003, p. 29). Delineados alguns conceitos de Semiótica, passemos ao estudo do signo da semiótica peirciana para, posteriormente, entendermos a tipologia e descrição das matrizes da linguagem e pensamento.

2.1.1.1.1 Signo peirciano

Concebida como Lógica, a Semiótica peirciana não deve ser entendida como uma ciência aplicada, pois os esforços de Peirce eram o de configurar conceitos sógnicos gerais, que pudessem servir de base a qualquer ciência aplicada. Assim, as definições e classificações de signo formuladas por Peirce são gerais e de elevado nível de abstração (SANTAELLA, 2003).

As definições e classificações de signo ancoram-se nas categorias fenomenológicas peircianas. Nöth (1995) postula que a base do signo é uma relação triádica entre três elementos: o *representamen* é o fenômeno da primeiridade, que se relaciona a um segundo, denominado objeto, capaz de determinar um terceiro chamado interpretante. Entre a quantidade enorme de definições de signo encontradas nos escritos de Peirce, a que parece mais completa para Santaella (2003, 2005) é a seguinte:

Um signo intenta representar, em parte, pelo menos, um objeto que é, portanto, num certo sentido, a causa ou determinante do signo, mesmo que o signo represente o objeto falsamente. Mas dizer que ele representa seu objeto implica que ele afete uma mente de tal modo que, de certa maneira, determina, naquela mente, algo que é mediantemente devido ao objeto. Essa determinação da qual a causa imediata ou determinante é o signo e da qual a causa mediada é o objeto pode ser chamada de interpretante. (SANTAELLA, 2003, p. 58; 2005, p. 42-43)

Em uma definição mais detalhada, Santaella (2005a) afirma que o signo é qualquer coisa de qualquer espécie (uma palavra, uma emoção, um livro, uma biblioteca, um grito, uma pintura, um museu, uma pessoa, uma mancha de tinta, um vídeo, entre outros), que representa outra coisa, denominada de objeto do signo, e que produz um efeito interpretativo em uma mente real ou potencial, efeito este que é chamado de interpretante. O signo não precisa ter a natureza plena de uma linguagem (palavras, desenhos, diagramas, fotos, entre outras). No entanto, pode ser uma mera ação ou reação (correr para pegar um ônibus ou abrir uma janela, por exemplo). Ele pode, ainda, ser uma mera emoção ou qualquer sentimento (ternura, desejo, raiva). “Pensamentos, emoções e reações podem ser externalizados. Essas externalizações são traduções mais ou menos fiéis de signos internos para signos externos” (SANTAELLA, 2005a, p. 10). Em síntese, com base nas postulações de Santaella (2003, 2005, 2005a) e Nöth (1995), o signo peirciano apresenta uma estrutura de três elementos interconectados: o representamen, o objeto e o interpretante.

Quanto à classificação, o signo peirciano foi desenvolvido também com base nas categorias primeiridade, secundidade e terceiridade e nas suas relações com a tríade representamen, objeto e interpretante, elementos do signo. Nöth (1995) e Santaella (2003, 2005) afirmam que Peirce, considerando as possibilidades de combinar as três categorias, obteve uma tipologia de dez classes principais de signos²⁷. Tomando a relação do signo consigo mesmo (1^o), a relação do signo com seu objeto dinâmico (2^o) e a relação do signo com seu interpretante (3^o), temos um quadro resumo das tricotomias, a seguir:

²⁷ Não entraremos em nível de detalhamento das tricotomias sígnicas peircianas. Para conferir as dez classes de signos cf. Nöth (1995, p. 89-91) e Peirce (2005).

Quadro 1: Tipologia das classes principais dos signos

| Signo 1º em si mesmo | Signo 2º com seu objeto | Signo 3º com seu interpretante |
|-------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| 1º quali-signo | Ícone | Rema |
| 2º sin-signo | Índice | Dicente |
| 3º legi-signo | Símbolo | Argumento |

Fonte: (SANTAELLA, 2003, p. 62)

Devemos observar que, para o entendimento dos signos peircianos, a indicação dos números na vertical e na horizontal remete diretamente às três categorias, à primeiridade, à secundidade e à terceiridade. Assim sendo, como postula Santaella (2005), na relação condigo mesmo, considerando o caráter do seu *representamen*, na primeira tricotomia, o signo poder ser: quali-signo, uma mera qualidade, que é um signo (notas prolongadas, um cheiro, certo gosto na boca, etc.); sin-signo, um existente concreto que é um signo (uma árvore, uma pessoa que passa na rua, etc.); e legi-signo, algo de natureza geral, com caráter de lei, que governará ocorrências particulares (a lei da gravidade, normas jurídicas, entre outras).

Na segunda tricotomia, se um *representamen* do signo for um quali-signo, na relação com o objeto, ele será um ícone, um tipo de signo que, é capaz de representar seu objeto em função de qualidades que o signo possui independentemente da existência ou não do objeto. Se o fundamento ou *representamen* for um sin-signo, o signo, na relação com seu objeto, será um índice, ou seja, um signo que está conectado com um objeto existencial que é maior do que ele (a fotografia de uma senhora como marca existencial, de seu presente ou passado). Quando o signo tem seu fundamento em um legi-signo ele será um símbolo, funcionando como habitual ou convencional, representando seu objeto (a palavra estrela representa um objeto do tipo estrela) (SANTAELLA, 2005).

Na terceira tríade, aquela que diz respeito aos interpretantes, que podem ser gerados, ainda segundo Santaella (2005), se o fundamento for uma qualidade, o objeto do signo só pode ser sugerido, iconizado, e gerar um interpretante, uma hipótese ou conjectura, ou seja, um interpretante remático (como exemplo, a audição de uma melodia ao longe, tendo como conclusão pelos traços a autoria de

Chopin); se o fundamento for um sin-signo, o objeto do signo será indicado e gerará como interpretante um dicente, ou seja, uma proposição, que equivale a uma constatação de existência e conexão física (vemos o céu muito escuro e pensamos: o tempo é de chuva); e se o fundamento for um legi-signo, o objeto do signo será representado e gerará como interpretante um argumento, uma sequência lógica de premissas e conclusões.

As classificações das modalidades sonora, visual e verbal, formuladas por Santaella (2005), nasceram dessa lógica peirciana. Destarte, as matrizes da linguagem e pensamento estão alicerçadas nas três classes principais de signos peirciano: o quali-signo icônico, remático para a sonoridade; o sin-signo indicial, dicente para a visualidade; e o legi-signo simbólico, argumental para o discurso verbal. Vistas as definições e classificações do signo peirciano, discutiremos as vias perceptivas da linguagem e pensamento, fundamentais para a leitura sógnica.

2.1.2 As linguagens da mente e a percepção

Como somos inteligentes? Quais são as linguagens da mente? Como percebemos os diversos signos da linguagem e pensamento? Não pretendemos ser exaustivo na abordagem dessas questões, apenas traçaremos um enfoque panorâmico. O intuito é desenhar o pano de fundo para situar a hipótese das matrizes da linguagem e pensamento, pois a percepção e a memória (a mente) são chaves para a aprendizagem das linguagens e pensamento.

Santaella (2005) discute as linguagens da mente e a percepção a partir da teoria da mente modular, que se insere no paradigma da concepção computacional da mente. Como pressuposto da psicologia cognitiva, as explicações sobre o comportamento se referem não apenas a entradas e saídas, mas, também, ao modo como a informação está codificada na mente. Essas codificações são pensadas como dependentes de um esquema de representação mental ou linguagem.

Como reflexão sobre a pergunta como somos inteligentes? Santaella (2005, p. 65) argumenta que, a partir dos modelos de inteligência, baseados na noção do cérebro como um recurso para o processamento de informações, uma espécie de computador biológico, algumas questões, embora menores, mas cruciais emergiram, a principal delas, versando sobre quais tipos de informações, precisamente as

computações no cérebro se desenvolvem. Para a autora, diferentemente do que postulam algumas correntes do cognitivismo, baseadas na concepção estatística de informação, o mais importante são as formas da informação que o cérebro processa, armazena e recupera.

Santaella (2005), ao se apropriar dos conceitos de Fodor sobre a modularidade, apresenta a ideia de que as várias e especializadas capacidades computacionais da mente se desenvolvem de uma variedade de recursos computacionais, cada um deles especializado para lidar com uma forma particular de informação ou para traduzir a informação de uma forma para outra. Ainda conforme esse autor, as faculdades humanas intelectuais são divididas em duas estruturas: a mental, como arquitetura funcional das faculdades horizontais, e a das faculdades verticais. As horizontais, sendo distintas, passam informação para as faculdades vizinhas e não se localizam em domínios específicos (assim, a faculdade da memória distribui-se por todos os setores: memória de telefone, de melodias musicais, de sabores, de nomes de pessoas. Como exemplo, quando telefonamos, nos dirigimos à faculdade unificada da memória, ignorando todas as outras informações sobre filosofia, esportes etc., que também estão nela armazenadas, pegamos apenas o número de telefone, transferimos-o para a faculdade unificada da vontade que diz para a motora, também unificada, que digite os números no aparelho). As verticais são módulos informacionalmente encapsulados, neurobiologicamente conectados, especificados de maneira inata, para propósitos especiais, suficientemente locais no seu caráter computacional, sendo chamada de sistemas de entrada. Estes sistemas são os modos sensórios e perceptivos: visão, tato, audição, olfato, gustação, acrescido da linguagem.

Howard Gardner defende uma tese da modularidade da mente um pouco dessemelhante da versão fodoriana. Objetivando encontrar evidências para a postulação de inteligências de alto nível, de domínios específicos e separados, Gardner partiu de três diferentes tipos de dados: (1) casos de perda de algumas competências mentais, como competência linguística, danos fisiológicos etc.; (2) dados sobre as habilidades de pessoas especiais como gênios na matemática e na música; e (3) dados sobre tipos de inteligência, que são tidos como independentes em diferentes culturas. A análise levou Gardner à hipótese de que há sete tipos de inteligência: linguística, musical, lógica-matemática, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal (SANTAELLA, 2005).

A inteligência linguística é o tipo de capacidade exibida em sua forma mais completa, talvez, pelos poetas. A lógico-matemática é capacidade lógica e matemática assim como a capacidade científica. A espacial é a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar, utilizando esse modelo (marinheiros, engenheiros, cirurgiões, escultores, pintores, entre outros). A musical é a capacidade de percepção e produção da música (Leonard Bernstein a possuía em alto nível, Mozart ainda mais). A corporal-cinestésica é a capacidade de resolver problemas e elaborar produtos, utilizando o corpo inteiro ou partes do corpo (dançarinos, atletas, artistas, cirurgiões). A interpessoal é a capacidade de compreender outras pessoas, o que as motiva, como trabalhar cooperativamente com elas (vendedores, políticos, professores, terapeutas, líderes bem sucedidos). Já a intrapessoal é uma capacidade correlativa, voltada para dentro, formando um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida (GARDNER, 1995).

Para Gardner (1995, p. 20), a teoria das inteligências múltiplas (IM) tem importantes implicações educacionais, inclusive para o desenvolvimento de currículos, uma vez que as inteligências podem ser codificadas em símbolos, formando um sistema de signos culturalmente criado, que captura e transmite formas importantes de informação como a linguagem, a pintura e a matemática. A competência cognitiva humana, ou seja, as capacidades, habilidades e talentos, caracterizadores da inteligência, está presente em todos os indivíduos, em certa medida; “os indivíduos diferem no grau de capacidade e na natureza de sua combinação”. Nesse sentido, podemos afirmar que a escola, pela construção, transmissão, estimulação e avaliação de conteúdos, de forma plural e enriquecedora, sem cerceamento dos talentos individualizados, torna-se um ambiente propício para o desenvolvimento das IM.

Santaella (2005), se apropriando da tese da modularidade da mente de Jackendoff, postula que o poder do cérebro advém em parte de suas muitas diferentes formas especializadas de informação, muitas e diferentes linguagens da mente. De acordo com este autor, essas linguagens, que estão ligadas para formar uma compreensão unificada do mundo, são três: a língua, a visão e a música. Na faculdade da língua, as formas de informação são mais robustas e se distribuem em

três formas distintas: a estrutura sonora, a frasal e a do significado²⁸. A faculdade da visão corresponde ao esquema em duas dimensões, que especifica formas, distâncias e orientações de superfícies visíveis. Na faculdade da música, o entendimento de uma peça musical envolve, pelo menos, a construção de estruturas musicais na mente (de modo inconsciente). Ainda, para esse autor, a música se liga de algum modo à representação corporal;

daí a música estar muito estreitamente ligada à dança que diz respeito aos estados dinâmicos do corpo. O efeito musical ou resposta emocional à música nasce do fato de que a música leva consigo representações corporais, mesmo quando a música não é dançada, ou seja, quando as representações corporais não são traduzidas em padrões motores. (SANTAELLA, 2005, p. 69)

Abordadas a inteligência e as linguagens da mente, com base na teoria da mente modular, enfoquemos a percepção para finalizar esta subseção, relacionando-a com as linguagens da mente, formuladas por Santaella (2005), tendo em vista que a hipótese das matrizes da linguagem e pensamento está relacionada à percepção e esta aos sentidos.

Santaella (2005), se valendo das afirmações de Braum, defende a ideia de que o processo da percepção de algo tem pelo menos três facetas: (1) a recepção de um sinal externo, que excita um órgão correspondente dos sentidos; (2) a transformação dessa informação em um sinal nervoso; e (3) o transporte desse sinal e a modificação que ele sofre até chegar ao cérebro, dando a sensação de haver sentido algo. A informação, que chega por meio exterior, é recebida e transformada em sinais nervosos pelo cérebro, por vias dos mecanismos físico-químicos. Assim sendo, os cinco sentidos, fixados pela tradição, (visão, audição, tato, olfato e paladar) exercem o papel de transformadores de sinais físico-químicos em sinais elétricos, que são transmitidos pelos nervos.

O papel dos sentidos é perceber as distintas informações baseadas em fenômenos químicos e físicos, que se apresentam na natureza, cujos fenômenos foram categorizados por Peirce. A luz, percebida pelos olhos, é parte da radiação

²⁸É relevante frisarmos que “o significado é móvel, aberto, incompleto e sua significação se constitui, se transforma e só pode ser explicada pela/na interlocução. A questão da significação implica a atividade dos homens com e na linguagem que, enquanto produto histórico e atividade humana, é também produção e criação” (CRUZ, 2011, p. 98). Conforme Vigotski (2009, p. 401), “a compreensão da linguagem consiste numa cadeia de associações, que surgem na mente sob a influência das imagens semióticas das palavras”.

magnética. O tato e o ouvido se baseiam em fenômenos, que dependem de deformações mecânicas. O ouvido registra ondas sonoras, que se formam por variações, na densidade do ar. Outro tipo de informação é percebido pelo cérebro por meio de moléculas químicas captadas pelo paladar e/ou olfato (SANTAELLA, 2005).

As bases para a compreensão das três matrizes da linguagem e pensamento são encontradas nos mecanismos físicos e químicos²⁹, que operam nos cinco sentidos, sobretudo o entendimento do porquê da existência de três matrizes e não mais do que isso. Na visão de Santaella (2005, p. 73), não obstante os sentidos se misturem uns com os outros, não podemos negar a evidência de uma hierarquia entre os sentidos. “Há uma nítida gradação decrescente de complexidade que vai da visão para a audição, desta para o tato, deste para o olfato e deste, enfim, para o paladar”. Enquanto os primeiros três sentidos reagem a estímulos físicos, olfato e paladar reagem a estímulos químicos.

Tomado por base essa gradação decrescente, Santaella (2005) postula a hipótese de que as matrizes da visualidade e sonoridade são frutos da complexidade fisiológica do olho e do ouvido, que são órgãos codificadores e decodificadores de informações. A matriz verbal não se liga a nenhum sentido a não ser o próprio cérebro. O aparelho fonador, embora sensorial, não é a fonte, mas um meio de transmissão da linguagem verbal.

É com base nessa hipótese, que Santaella (2005) elege três linguagens como as matrizes para todas as demais existentes: a sonora, a visual e a verbal. A sonora decorre do sentido da audição; a visual, do sentido da visão; e a verbal, da faculdade de verbalização, do pensamento imanente da natureza humana. Para a semiótica, apenas a visão e a audição, como sentidos da percepção humana, criam linguagens, diferentemente do tato, do paladar e do olfato. Linguagem é entendida pela autora como um sistema perceptivo, que deve conter legi-signos (organização hierárquica, sistematicidade), deve ser passível de registro, nem que seja o registro da memória (recursividade) e deve ser capaz, sobretudo, da metalinguagem (autoreferencialidade, metáfora). “Os processos perceptivos que não fazem linguagens, porque são mais moventes, sutis e viscerais, encontram moradas transitórias nas linguagens do som, da visão e do verbal” (SANTAELLA, 2005, p.

²⁹Para ver uma exposição detalhada dos mecanismos físicos e químicos dos cinco sentidos cf. Santaella (2005, p. 71-73).

78). Essas três matrizes, formuladas por Santaella (2005), se referem a cada uma das categorias fenomenológicas de Peirce. A sonora realiza a primeiridade, por ser qualidade. A visual realiza a secundidade, por haver uma presentificação, uma singularidade existente. A verbal realiza a terceiridade, por ser o reino das abstrações e estar amparada na convencionalidade da lei, de modo sistemático. De modo semelhante aos sentidos, as matrizes da linguagem e pensamento são intercomunicantes, significando que uma dinâmica similar à dos sentidos opera nas interações e sobreposições das linguagens³⁰.

2.2 CLASSIFICAÇÕES DAS MATRIZES

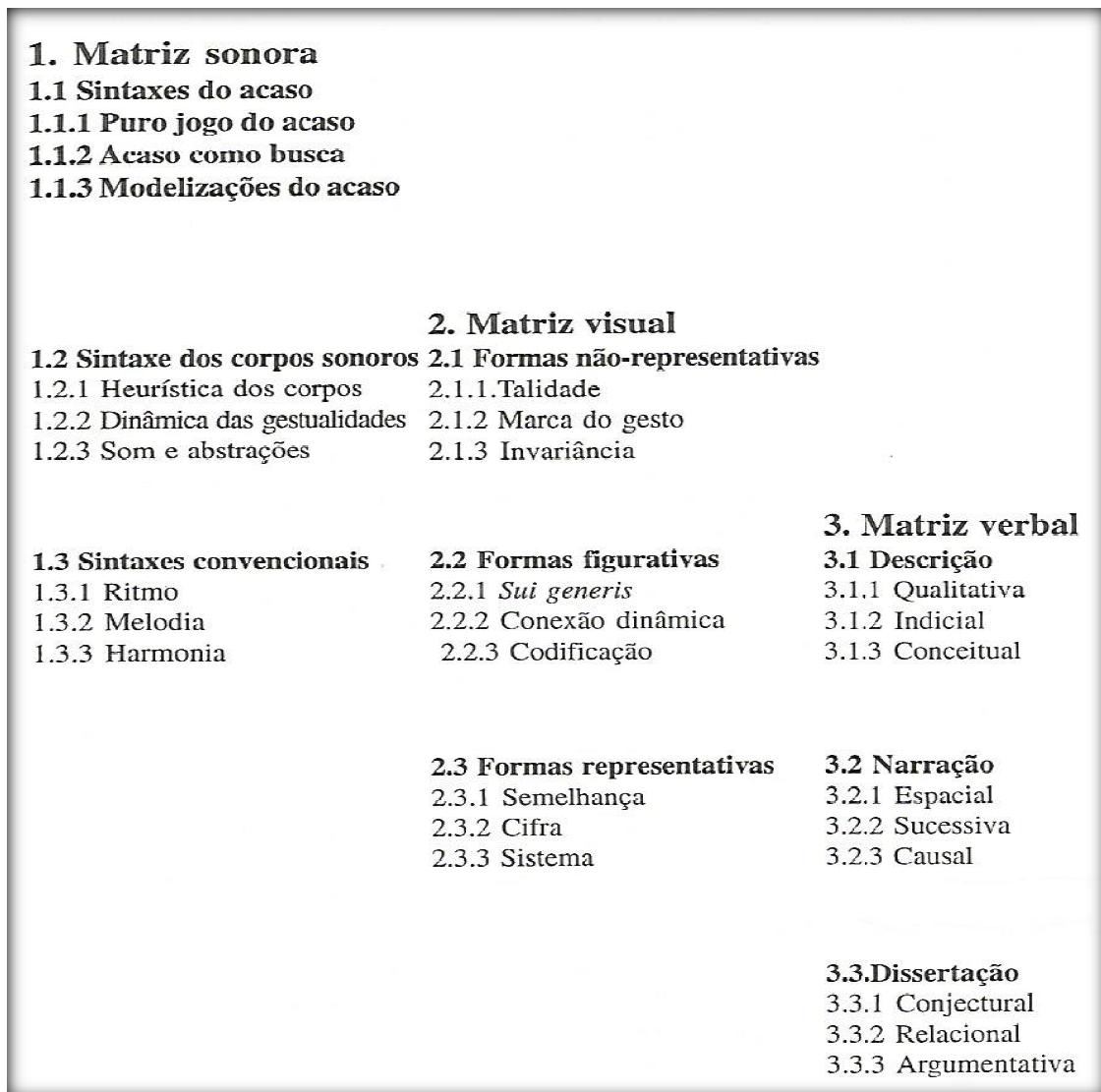
Já adiantamos que na hipótese de Santaella (2005) os três tipos de linguagens – verbal, visual e sonora – constituem-se nas três matrizes lógicas da linguagem e pensamento, e, a partir das quais se originam todos os tipos de linguagens e processos sígnicos, produzidos pelos seres humanos. No entanto, a matriz sonora será apresentada antes da visual e esta, por sua vez, antes da verbal. Essa sequência se deve à relação fenomenológica das categorias de primeiridade (sonora), secundidade (visual) e terceiridade (verbal), que estão na base das classificações.

A matriz sonora (primeiridade) é uma questão do ícone, a matriz visual (secundidade) é uma questão do índice e a matriz verbal (terceiridade) é uma questão do símbolo. Desse modo, para compor o diagrama das matrizes, exposto na sequência, Santaella (2005) fixou três eixos classificatórios, de modo que o da sintaxe está para a matriz sonora, o da forma está para a matriz visual e o eixo do discurso está para a matriz verbal. Não obstante, a matriz sonora esteja para a primeiridade, isso não a impede de se expandir para os domínios da secundidade e da terceiridade, pois essas são reintrojadas no interior dessa matriz. Igualmente, a matriz visual, que expande para o domínio icônico e simbólico as investigações das formas visuais. Do mesmo modo, a matriz verbal apresenta no seu interior correspondências como caracteres icônicos e indiciais (SANTAELLA, 2005).

³⁰ Veremos este ponto com mais vagar na subseção ‘Linguagens híbridas’.

Foi com base nessas ponderações, que Santaella elaborou um diagrama que compreende vinte e sete (27) modalidades dentro de cada matriz (no diagrama abaixo a autora apresenta apenas nove (9), no interior de cada matriz, da sonora, da visual e da verbal):

Quadro 2 - Diagrama das três matrizes e suas modalidades



Fonte: Santaella (2005, p. 372)

Veremos nas próximas subseções as três matrizes e suas vinte e sete modalidades³¹ de forma sumarizada. No entanto, expandiremos, grosso modo,

³¹Para não extrapolar o escopo deste trabalho, não abordaremos os desdobramentos das vinte e sete modalidades (dentro de cada modalidade existe uma lógica de redistribuição (em três divisões) das categorias de primeiridade, secundidade e terceiridade), com exceção da modalidade descritiva da poesia. Para um estudo mais profundo dos desdobramentos das modalidades cf. Santaella (2005).

nossa abordagem na modalidade verbal descritiva poética, uma vez que perfaz o objeto de estudo desta pesquisa.

2.2.1 Matriz sonora

A matriz sonora compreende todo e qualquer tipo de som. O universo sonoro em expansão, de caráter multifacetado e pluridimensional, levou Santaella (2005) a expandir a classificação da linguagem musical, que era pautada no ritmo, melodia e harmonia. A autora buscou uma classificação capaz de absorver o universo aberto e exponencial da música contemporânea como a eletroacústica. Em razão disso, a classificação da autora passou a se referir às modalidades da sintaxe sonora e não estritamente à sintaxe musical por se tratar de uma classificação, na qual os sistemas musicais históricos, normativos e convencionais não tivessem exclusividade e o sistema tonal ocupasse apenas o lugar de uma das modalidades da música entre outras possíveis. Como diz a autora (2005, p. 96), “uma classificação capaz de abrigar não só a música das notas, mas também aquela dos grânulos, massas, nuvens e poeiras de sons”.

A sintaxe como eixo da matriz sonora refere-se ao modo pelo qual elementos se combinam para formar unidades sógnicas mais complexas. A palavra sintaxe significa arranjo e pressupõe a existência de objetos a serem combinados como sons, alturas, durações, entre outros. Estes elementos não se restringem somente à música, mas a todos os sons presentes na natureza. Evidente que a música sempre teve na sintaxe sua chave-mestra e contribuiu para a classificação da sintaxe sonora. O advento de estúdio modernizado de música eletroacústica veio tornar a onipresença da sintaxe sonora ainda mais presente (SANTAELLA, 2005).

Afirmamos alhures, que as matrizes da linguagem e pensamento estão sustentadas na lógica das três categorias de Peirce, que são aporte para a postulação da existência de três grandes classes de signos: (a) o quali-signo icônico, remático; (b) o sin-signo indicial, dicente; e (c) o legi-signo simbólico, argumental. Para Santaella (2005, p. 105), a matriz sonora apresenta dominância do quali-signo icônico remático, de primeiridade. O quali-signo funciona como signo por meio de qualidades, que se evidenciam “como meras possibilidades abstraídas de qualquer relação empírica, espaço-temporal da qualidade com qualquer outra coisa que não

sejam qualidades idênticas”. A matriz sonora é icônica porque o signo é uma simples qualidade, acaso, indeterminação, indefinição, vagueza, espontaneidade, sentimento, incerteza, conjectura, fugacidade, hipótese, caracteres de primeiridade. O som apresenta baixa referencialidade ao objeto, sendo qualidade pura, imediata, evocadora, fugaz.

As modalidades da sintaxe sonora indicam quais as possibilidades mais gerais de engendramento e organização, por isso o nome sintaxe, que o som apresenta. São nove, conforme mostra o diagrama na subseção anterior. Então, vejamos do mesmo modo, forma verticalizada, para facilitar a compreensão:

1.1 As sintaxes do acaso

1.1.1 O puro jogo do acaso

1.1.2 O acaso como busca

1.1.3 As modelizações do acaso

1.2 As sintaxes dos corpos sonoros

1.2.1 A heurística das qualidades sonoras

1.2.2 A dinâmica das gestualidades sonoras

1.2.3 O som sob a tutela das abstrações

1.3 As sintaxes das convenções musicais

1.3.1 O ritmo e a primeiridade

1.3.2 A melodia e a secundidade

1.3.3 A harmonia e a terceiridade

Como explica a autora, a numeração acima é indicadora da lógica, que rege as categorias de primeiridade, secundidade e terceiridade. O número 1 indica primeiridade, portanto, indefinição, qualidade, possibilidade, *representamen*; o 2 secundidade, universo dos fatos e presenças aqui e agora, singularidades, objeto; e o 3 terceiridade, soberania da lei, sistemas, invariância, interpretante. Assim, o item (1.1), por exemplo, indica que esses tipos de sintaxe estão sob o domínio do primeiro do primeiro; (1.2) o segundo do segundo; e (1.3) do terceiro do terceiro. As misturas, como em (1.2.3), indicam hibridações possíveis entre as categorias peircianas.

Nas sintaxes sonoras do acaso, no domínio (1.1), encontra-se o universo de puras possibilidades qualitativas, altamente indeterminadas, libertas de regras ou leis regendo suas ocorrências, acontecendo, portanto, no acaso. No momento em que a linguagem musical e sonora rompe os paradigmas pré-estabelecidos de leis

compositoras, essa linguagem fica mais exposta às irrupções do acaso. O puro jogo do acaso (1.1.1), primeira divisão das sintaxes do acaso, corresponde à visão da sintaxe sonora como possibilidade, eventualidade leve, solta, em aberto, sem nenhum controle. O acaso como busca (1.1.2), segunda divisão, trata-se de um acaso propositado, que resulta de procedimentos e de gestos, que são deliberadamente executados de modo a propiciar a ocorrência de eventos sonoros casuais. As modelizações do acaso (1.1.3), terceira divisão, lidam com o acaso, mas de maneira, grosso modo, racionalizada, programada, formalizada em modelos matemáticos e físicos (SANTAELLA, 2005).

Conforme Santaella (2005), nas sintaxes dos corpos sonoros, no domínio (1.2), está o componente morfológico do som – do som e de suas partículas subatômicas, na sua forma materialidade, apresentadas à percepção. Santaella (2005, p. 137), ao se apropriar dos conceitos de Wishart, defende que o som “não é um exemplo de uma classe de altura ou de um tipo de instrumento. É um objeto único com suas propriedades particulares, que podem ser reveladas, estendidas e transformadas pelo processo de composição sonora”. Como os corpos sonoros, nesta sintaxe, evidenciam sua forma, podendo ser fixados e trabalhados plasticamente, compreendem, então, a secundidade na primeiridade. A heurística das qualidades sonoras (1.2.1), primeira divisão das sintaxes dos corpos sonoros, parte da pura apreensão do som livre, em si, como possibilidade qualitativa, sem desvio para indicação de sua origem, daquilo que o causou. A dinâmica das gestualidades sonoras (1.2.2), segunda divisão, apresenta predomínio dos gestos sonoros. A gestualidade é fundamental para a realização morfológica do som. Quando a prática musical é concebida gestualmente, o gesto é ponto de partida para a sintaxe composicional. Já o som, sob a tutela das abstrações (1.2.3), terceira divisão, refere-se a princípios de organização, que partem da produção e manipulação abstrata de padrões, arquétipos, sistemas ou estruturas matemáticas, que são criadas independentemente das qualidades perceptíveis do material sonoro utilizado.

Já as sintaxes das convenções musicais, no domínio (1.3), se expressam nos diversos sistemas musicais, criados pelo Homem, sendo seus componentes fundamentais o ritmo, a melodia e a harmonia. O ritmo e a primeiridade (1.3.1) é a divisão primeira das sintaxes das convenções musicais. O ritmo está conectado com o tempo, componente central da música. O ritmo ordena os sons em padrões de

duração por meio de acentos, impulsos, ênfases e relaxamentos. A melodia e a secundidade (1.3.2) é a divisão segunda das convenções musicais. A melodia é constituída de sons consecutivos, que variam em duração e altura. Suas propriedades são o ritmo, dimensão, registro e progressão. Ritmo pode existir sem melodia, mas, esta sem aquele, é impossível. A dimensão apresenta dois aspectos, a extensão das alturas e a do comprimento, se longo ou curto. O registro se refere ao lugar, se mais alto ou mais baixo, que as notas ocupam na melodia. A progressão se refere aos intervalos entre as notas. Por fim, a harmonia e a terceiridade (1.3.3) é a última divisão das convenções musicais. “A harmonia é a combinação simultânea das notas em contraposição à consecutividade da melodia” (SANTAELLA, 2005, p. 178). Em síntese, as nove modalidades supracitadas estão inscritas nos domínios das sintaxes do acaso, sintaxes dos corpos sonoros e sintaxes das convenções musicais.

2.2.2 Matriz visual

A matriz visual, segunda da linguagem e pensamento, diz respeito às formas visuais representadas, estruturadas como linguagens e produzidas pelo ser humano. Segundo Santaella (2005, p. 186), essa matriz “trata-se de signos que se propõem representar algo do mundo visível ou, em caso limite, apresentarem-se a si mesmos como signos”.

Considerando o modelo triádico de signo, tratado alhures, o signo de imagem se constitui de um significante visual (*representamen* para Peirce) de primeiridade, que remete a um objeto de referência ausente, de secundidade, e evoca no observador um significado (interpretante), de terceiridade (SANTAELLA; NÖTH, 1997).

Para elucidar a questão da representação visual e imagética, Santaella e Nöth (1997) postulam que o mundo das imagens apresenta dois domínios, sendo o primeiro, o das imagens como representações visuais, como desenhos, pinturas, gravuras, infográficos, fotografias, imagens cinematográficas e televisivas. Assim, as imagens são objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual; enquanto o segundo, o do aspecto imaterial das imagens na mente, como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos, ou como representações

mentais. Vale frisarmos que ambos os domínios não existem separados, pois estão ligados na sua gênese. Assim, “não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais” (SANTAELLA; NÖTH, 1997, p. 15). Ao tratar sobre os territórios da imagem, Santaella (2012) apresenta um terceiro domínio, o das imagens diretamente perceptivas, sendo apreendidas do mundo visível, vistas diretamente da realidade em que o ser humano vive e se move.

Santaella (2012, p. 108-109) apresenta sugestões para a leitura de imagens e, a partir de reflexões sobre as distinções entre imagem e o texto escrito ou impresso, a autora defende a ideia de que a leitura de imagem no contexto escolar é fundamental para a formação de memórias, uma vez que elas são mais rapidamente percebidas:

As imagens e a língua são também diferentes quanto à sua elaboração cognitiva. Nosso cérebro tem dois lobos, o direito e o esquerdo. Na elaboração de informações imagéticas, domina o lobo cerebral direito, que é a instância responsável pela elaboração das emoções. Já a compreensão da língua é dominada pelo hemisfério cerebral esquerdo, geralmente mais responsável por comandar os processos do pensamento analítico e racional.

Do mesmo modo, a capacidade de memórias varia no contexto de informações imagéticas ou linguísticas. As imagens são recebidas mais rapidamente do que os textos, elas possuem um maior valor de atenção, e sua informação permanece durante mais tempo no cérebro. Somos mais capazes de memorizar descrições de objetos a partir de imagens do que a partir de palavras. Além disso, memorizamos com mais facilidade palavras que designam conceitos objetos do que palavras que designam conceitos abstratos.

Em síntese, quanto à definição de imagem, podemos postular que ela abrange as formas visuais fixas, ou seja, as representações ou formas que não possuem tempo, mas espaço, pois o tempo se inscreve na matriz sonora.

A matriz visual, ligada à categoria peirciana de secundidade, apresenta dominância do sin-signo indicial dicente. Subjacente à dominância está a ideia de inclusão, onipresença, sincronia e simultaneidade presentes de todas as categorias peircianas, ou seja, a proposta de Santaella (2005) - de que a linguagem sonora está na matriz da primeiridade, a visual na matriz da secundidade e a verbal escrita na terceiridade – considera a relação indissolúvel das categorias fenomenológicas. Desse modo, o fenômeno se apresenta no seu caráter de signo de forma conectada nos três níveis semióticos: iconicidade, indexicalidade e simbolicidade.

Santaella (2005) explica que a linguagem visual, como forma de representação, sempre se corporifica em uma materialidade singular, forma particular, que encontra na matriz do sin-signo indicial dicente o foco de dominância para sua compreensão. Todas as imagens figurativas estão regidas pela dominância do índice, com exceção das imagens, que não representam qualquer forma visível fora delas. O índice tem uma ligação de fato com o seu objeto, havendo, assim, traço de indexicalidade. Essa conexão é que dá capacidade para o índice agir como signo. Nesse sentido,

se o poder do índice para funcionar como signo vem da sua conexão com o objeto que o afeta ou determina, a função característica do índice é a de chamar a atenção do interprete para o objeto, exercendo sobre o receptor uma influência compulsiva.(SANTAELLA, 2005, p. 197).

Na citação acima, percebemos que fica evidente a relação existencial do objeto do dicente com o seu interpretante. Nessa direção, no nível de secundidade, o sin-signo dicente veicula alguma informação sobre um existente, sendo, portanto, referencial, pois reporta a algo fora dele.

Sumarizando, a matriz visual representa toda e qualquer forma fixa como desenho, pintura, mapas, gravura, gráficos, siglas, emblemas, notação musical, ideogramas, fotografias, holografia, assim como os signos tridimensionais, a escultura, máscaras, cerâmica, entre outros.

As nove modalidades da matriz visual se engendram em três grandes modalidades. Em correspondência com o ícone, no primeiro nível, estão as formas não-representativas. Em correspondência com o índice, no segundo nível, as formas figurativas. No terceiro nível, em correspondência com o símbolo, as formas representativas. Apresentaremos essas modalidades a seguir, conforme disposição vertical já evidenciada no diagrama na subseção (2.2):

2.1 Formas não-representativas

2.1.1 A qualidade reduzida a si mesma: a talidade

2.1.2 A qualidade como acontecimento singular: a marca do gesto

2.1.3 A qualidade como lei: a invariância

2.2 Formas figurativas

2.2.1 A figura como qualidade: o *suigeneris*

2.2.2 A figura como registro: a conexão dinâmica

2.2.3 A figura como convenção: a codificação

2.3 Formas representativas

2.3.1 Representação por analogia: a semelhança

2.3.2 Representação por figuração: a cifra

2.3.3 Representação por convenção: o sistema

As formas não-representativas, no domínio (2.1), como postula Santaella (2005, p. 210) “dizem respeito à redução da declaração visual a elementos puros: tons, cores, manchas, brilhos, contornos, formas, movimentos, ritmos, concentrações de energia, texturas, massas, proporções, dimensão, volume, etc”. Ainda para a autora, as propriedades desses elementos se estruturam numa unidade qualitativa independente, sendo formas que carecem material, estrutural e iconograficamente de qualquer referência ao exterior. A qualidade reduzida a si mesma: a talidade (2.1.1), primeira divisão das formas não-representativas, refere-se aos elementos básicos da linguagem visual, que se apresentam a si mesmos. São qualidades sensíveis, que criam a visão de formas nunca vistas antes, podendo ser percebidas nas formas, qualidades de linhas e superfície, combinações de massas e volumes. A qualidade como acontecimento singular: a marca do gesto (2.1.2), segunda divisão, diz respeito às qualidades, que não têm poder de referencialidade em relação ao mundo exterior, assim elas acabam apontando para o gesto que lhes deu origem, imprimindo as marcas do modo como foram produzidas. A qualidade como lei: a invariância (2.1.3), terceira divisão, configura-se num sistema, que obedece a leis definidas e precisas. Para a autora, as qualidades visuais tendem para a organização de uma estrutura de acordo com leis que se manifestam nas relações de integração, repetição, variação e contraste. “A série, o ritmo, a progressão, a polaridade, a regularidade, a lógica interna da sequência e do arranjo são leis da estrutura” (Idem, 2005, p. 221).

As formas figurativas, no domínio (2.2), dizem respeito às imagens, que funcionam como duplos. Essas imagens transpõem para o plano bidimensional ou criam no espaço tridimensional simulacros de objetos preexistentes, grosso modo, visíveis no mundo externo. Essas formas figurativas se organizam em três modalidades, com dominância na relação signo-objeto. A figura como qualidade (2.2.1), primeira modalidade, está centrada na figura. A figura é posta em relevo, no seu aspecto qualitativo (dimensão, volume, cor, textura, traço, referência, denotação, etc.). A figura como registro: a conexão dinâmica (2.2.2), segunda modalidade,

corresponde às manifestações mais próximas da indexicalidade, registrando objetos ou situações existentes. O protótipo desta figura está na fotografia e na holografia, uma vez que a relação entre imagem e objeto é existencial, espacial e temporal. A figura como convenção: a codificação (2.2.3), terceira modalidade das formas figurativas, diz respeito aos sistemas de convenções gráficas, utilizados para reproduzir o visível. As formas de codificação da construção figurativa, como explica a autora,

variam entre o extremo mais racionalizado do plano figurativo, como é o caso da perspectiva monocular, até o extremo das construções que tendem para o qualitativo, como é o caso das paisagens chinesas, que se constroem a partir de codificações precisas, segundo regras de proporção e harmonia entre o vazio e o pleno, abertura e fechamento ou organização contrastiva do espaço, assim como entre elevação e descida ou sequência rítmica da paisagem. (SANTAELLA, 2005, p. 243)

As formas representativas, no domínio (2.3), também chamadas de simbólicas, são aquelas que, na visão de Santaella (2005, p. 246), “mesmo quando reproduzem a aparência das coisas visíveis, essa aparência é utilizada apenas como meio para representar algo que não está visivelmente acessível e que, via de regra, tem um caráter abstrato e geral”. Essas formas, de terceiridade, estão organizadas em três modalidades, com dominância na relação signo-interpretante. E na sua primeira modalidade, representação por analogia: a semelhança (2.3.1), as formas representativas são formas simbólicas, convencionais, que mantêm vínculos de semelhança com aquilo que representam. Representação por figuração: a cifra (2.3.2), segunda modalidade, refere-se a um sistema, que substitui letras de um texto corrido por letras ou números secretos equivalentes, de modo codificado, os chamados cifrados, como a código Morse e o código Braille. Representação por convenção: o sistema (2.3.3), terceira e última modalidade, está relacionada às formas visuais, que preenchem uma função representativa baseada em convenções sistêmicas estabelecidas, “prescindindo das relações de similaridade e das relações figurativas indicativas do objeto” (SANTAELLA, 2005, p. 256). Em síntese, a matriz visual se encerra nas modalidades e submodalidades compreendidas nos domínios das formas não-representativas, formas figurativas e formas representativas.

2.2.3 Matriz verbal

A terceira e última matriz, no âmbito da terceiridade, corresponde à linguagem verbal escrita, uma vez que a oral se insere na matriz sonora. Nas palavras de Santaella (2005, p. 261), “o traço mais característico do signo linguístico está na sua arbitrariedade e convencionalidade”. Na matriz visual, o signo em si mesmo é uma representação, sin-signo, em relação ao objeto que ele se assemelha. Na matriz sonora, o signo em si mesmo é um existente, qualidade, do quali-signo em relação ao objeto que ele indica. Já na matriz verbal, o signo em si mesmo é um legi-signo, em relação ao objeto que ele representa. Assim, essa matriz, tendo como eixo fundamental o discurso escrito, apresenta dominância do legi-signo simbólico argumental, seguindo a classificação peirciana (SANTAELLA, 2005).

A linguagem verbal é o exemplo mais evidente de legi-signo, pois, na visão da autora, as palavras pertencentes ao sistema de uma língua são interpretadas como representando aquilo que se referem por força das leis arbitrárias e convencionais desse sistema. O símbolo, na sua natureza de legi-signo, é um tipo abstrato, geral. A sua conexão ao objeto se dá por meio de convenção, sendo esta utilizada na/pela mente de um interpretante nas instâncias comunicativas, uma vez que o signo é social, como postula Santaella (2005). Na linguagem verbal, em nível de discurso, esse interpretante tende a representar o signo como um argumento. E considerando o aspecto dominante do legi-signo simbólico na linguagem verbal, “o argumento ou inferência é um signo que é interpretado como um signo de lei, regra reguladora ou princípio guia” (SANTAELLA, 2005, p. 271).

Para Santaella (2005), as modalidades do discurso verbal firmam suas âncoras na representação do discurso, que se constitui da relação de interlocução, tendo em vista a natureza dialógica da linguagem, como defende Bakhtin (1997). O caráter representativo do discurso, que se reporta a algo, ocorre na interação discursiva do falante e ouvinte. Assim, discurso verbal tem caráter representativo, simbólico, sígnico, encontrando respaldo na teoria peirciana.

Santaella (2005) postulou a descrição, a narração e a dissertação como os princípios organizadores do discurso, da matriz verbal. As modalidades do discurso verbal não se detiveram nessa tríade, pelo contrário, expandiram-se em nove submodalidades, de acordo com os três níveis de signos peircianos, o nível do quali-

signo icônico (primeiridade), do sin-signo indicial (secundidade) e do legi-signo simbólico (terceiridade), como veremos a seguir, de forma diagramática:

3.1 Descrição

3.1.1 Descrição qualitativa

3.1.2 Descrição indicial

3.1.3 Descrição conceitual

3.2 Narração

3.2.1 Narração espacial

3.2.2 Narração consecutiva

3.2.3 Narração causal

3.3 Dissertação

3.3.1 Dissertação conjectural

3.3.2 Dissertação relacional

3.3.3 Dissertação argumentativa

A descrição, no domínio (3.1), que corresponde à primeira subdivisão da matriz verbal, apresenta as qualidades das coisas, ambientes, situações e pessoas, por meio dos sentidos. Santaella (2005) inclui a imaginação, como uma espécie de sentido interior, aos cinco sentidos tradicionais, visão, audição, tato, paladar e olfato. Assim, a descrição – via percepção, atenção e observação – traduz as apreensões para a linguagem verbal. A descrição qualitativa³² (3.1.1), primeira subdivisão da modalidade descritiva, com predominância da primeiridade, tem seus exemplos mais flagrantes na linguagem poética, sobretudo nos poemas. A descrição indicial (3.1.2), segunda subdivisão, com dominância da secundidade, se refere a um tipo de construção lingüística que, no ato descritivo, decompõe o objeto, reconstruindo o todo pelas partes. Por fim, a descrição conceitual (3.1.3), terceira subdivisão desta modalidade, em nível de terceiridade, descreve, conceitualmente, as qualidades, funções, finalidades e implicações da classe de um objeto, sendo este apreendido no seu caráter convencional e abstrato.

A narração, no domínio (3.2), se caracteriza como o registro linguístico de ações, eventos e conflitos entre duas coisas (normalmente personagens protagonista e antagonista), que se desenrolam no enredo da narrativa. Assim, a narração organiza a linguagem, que registra os fatos, a dualidade agente-paciente, o

³²Na subseção (2.4.1) abordaremos a modalidade descritiva qualitativa, por se referir à poesia, com mais profundidade.

esforço-resistência por meio de legi-signos. A narrativa espacial (3.2.1), primeira subdivisão da modalidade narrativa, em nível de primeiridade, é definida como aquela em que a linearidade da história é rompida, em outras palavras, os eventos não se encadeiam sequencialmente (começo, meio e fim), mas se estabelecem de forma assimétrica, gradativa, antitética, gerando uma multiplicidade de visões simultâneas. A narrativa sucessiva (3.2.2), segunda subdivisão, em nível de secundidade, se refere à sequência cronológica da história, tendo em vista que as ações se sucedem no tempo, num encadeamento linear. Já a narrativa causal (3.2.3), terceira subdivisão, com predominância da terceiridade, se refere a uma determinação mais lógica do que meramente de ordem cronológica, havendo, portanto, um enlaçamento entre a causa e consequência, o tempo e a lógica (SANTAELLA, 2005).

Por sua vez, a dissertação, no domínio (3.3), na perspectiva de Santaella (2005), se refere a conceituações, à apresentação de argumentos com finalidade conclusiva, ao estabelecimento de leis gerais e formulações abstratas, sendo operadas no intelecto, de forma habitual. Como todo discurso dissertativo nasce do raciocínio, os três tipos de inferência (abdução, indução e dedução), postulados por Peirce (2005), acham-se na raiz do discurso dissertativo. A dissertação conjectural (3.3.1), primeira subdivisão da modalidade dissertativa, em nível de primeiridade, nasce do raciocínio abduutivo ou da formulação de hipóteses para as coisas, sendo, portanto, mera sugestão sobre o que algo pode ser. A dissertação relacional (3.3.2), segunda divisão, em nível de secundidade, é caracterizada pela correspondência, que apresenta com as operações do raciocínio indutivo, sendo que este parte de dados teóricos, visando medir o grau de concordância da teoria com os fatos concretos. Já a dissertação argumentativa (3.3.3), última subdivisão, com domínio da terceiridade, aparece quando o discurso verbal se encontra intimamente ligado ao raciocínio dedutivo, que tem por finalidade provar que algo deve ser.

Para finalizar, ressaltamos que as modalidades do discurso aqui apresentadas não pretendem meramente, como argumenta Santaella (2005), rotular textos, deixando a impressão de que tais textos ocorrem de modo puro, ao contrário, na maioria das vezes, as modalidades se imbricam, gerando múltiplas possibilidades, de textos híbridos, como veremos a seguir.

2.3 LINGUAGENS HÍBRIDAS

A lógica das três matrizes, sonora, visual e verbal, e suas 27 modalidades, nos permitem constatar que todas as linguagens se constituem de hibridização. Para Santaella (2005), cada linguagem nasce do cruzamento de algumas submodalidades de uma mesma matriz, ou de duas ou três matrizes. Assim, o caráter híbrido da matriz está relacionado à quantidade de cruzamentos que se processam dentro de uma mesma linguagem. Como exemplo, a autora cita a linguagem verbal oral, a fala, que apresenta fortes traços de hibridização tanto com a linguagem sonora quanto com a linguagem visual gestual.

Santaella (2005) apresenta um cartograma das linguagens híbridas, de modo não-exaustivo, com a intenção de marcar os principais cruzamentos entre as matrizes que se processam nos sistemas de signos mais conhecidos. Citemos algumas hibridizações para elucidar o caráter misto das linguagens: (a) nas linguagens sonoras, encontra-se a música em seu sentido lato; nas sonoro-verbais (orais), a canção; nas sonoro-visuais, as composições eletroacústicas; (b) nas visuais, o desenho, pintura, gravura, escultura, diagrama, pictograma; nas visuais-sonoras, a arquitetura, computação gráfica, vídeo, dança; nas visuais-verbais, a poesia visual, charge, HQ, jornal; e (c) nas verbais, as formas verbais escritas, definidas como discurso; nas verbo-sonoras, a fala, a literatura oral, a poesia sonora; nas verbo-visuais, o gesto, mímica, *performance*; e nas verbo-visuais-sonoras, a poesia abstrata, dança, cinema, vídeos narrativos, teatro, ópera e a televisão.

Desse modo, as matrizes não são puras, não havendo, portanto, linguagens não-híbridas, sendo a verbal a mais misturada de todas, pois absorve a sintaxe do domínio sonoro e a do visual. Apresentada a hibridização da linguagem, passemos à abordagem das matrizes nas suas relações com a literatura, especificamente com a poesia.

2.4 MATRIZES E LITERATURA

Tomando as matrizes da linguagem e pensamento como campo de criação/nascimento ou de manifestação de todas as formas sígnicas, elaboradas pelo Homem, a leitura/produção de literatura nos seus variados gêneros, dentre eles

a poesia, se constitui como um nascedouro das matrizes sonora, visual e verbal. Podemos ratificar essa postulação com alguns conceitos de literatura.

Moisés (2000, p. 27), refutando o termo supra-realidade, conceitua literatura como arte criadora de uma para-realidade, uma vez que o mundo da ficção não se apresenta acima, mas ao lado, portanto, “paralelo da realidade ambiente, com ela, realizando um permanente intercâmbio e nela se integrando inextricavelmente”. Desse modo, a literatura inscreve-se como arte recriadora da realidade, valendo-se de linguagens polivalentes e palavras de sentido múltívoco, como defende o autor.

Ainda com base em Moisés (2000), a literatura, como arte ficcional ‘deformadora’ do mundo real, via faculdade mental, imaginação, produz imagens que representam as percepções sensíveis, ao nível da consciência e/ou memória. Assim, o autor afirma que a arte criadora consiste na expressão dos conteúdos da imaginação, que são representados de forma dupla: (a) as imagens como representação mental da realidade sensível; e (b) as palavras como representação objetiva das imagens.

A literatura, com base nas ilações de Hegel, abordadas por Melo e Oliveira (2013, p. 45), expressa a ideia ou a manifestação do espírito absoluto, que se apresenta por meio de uma relação, grosso modo, ambivalente:

É que, embora conectada ao espírito absoluto, a uma idealidade *totalizadora*, a literatura associa-se à dimensão finita do espírito enquanto representação da particularidade das coisas. O espírito finito, obrigado por sua condição a negar a dimensão infinita, ao fazê-lo, ao assumir essa negatividade, ascende por ela mesma à totalidade. É uma forma dialética de reconhecimento pelo oposto ou pela negação – um apelo ao finito e ao mesmo tempo uma superação dele. E ainda que não passível de representar-se em sua forma, é para a totalidade que a literatura se abre.

Assim, a literatura não expressa a universalidade abstrata, mas traz à tona a presença do Absoluto, da totalidade das coisas, da universalidade para a particularidade e concreção. A literatura projeta o absoluto sobre o concreto e o sensível por meio de imagens pela intuição e imaginação. Nesse sentido, a arte literária é entendida como particularização, imitação, transmutação das coisas da realidade, que não pode representar o absoluto em sua própria forma, sendo apenas espelho, reflexo, irradiação imaginária de sua existência (MELO; OLIVEIRA, 2013).

A representação do absoluto, através de imagens, é compreendida pela semiótica como representações cognitivas sígnicas mentais, uma vez que todo

pensamento se dá em signos, como defende Peirce (2005). Foi no campo da literatura, como postula Santaella (2005), que o conceito de imagem, sobretudo a verbal, se expandiu. Até o século XVII, a visão da poesia, mais particularmente como produção figurada era dominante em função da teoria das figuras, postulada pela retórica. Aos poucos, a noção de imagem foi substituindo as figuras de linguagens, até que no Modernismo, a imagem alcançou sua culminação quando o poema passou a ser considerado como imagem ou ícone verbal.

A imagem verbal encontra respaldo nos estudos de Pound (2006), que apresenta uma tríade dos modos característicos da poesia: a melopeia, fanopeia e logopeia. A melopeia se refere às propriedades musicais do som e ritmo orientando o sentido; a fanopeia diz respeito à projeção de uma imagem na retina mental; por sua vez, a logopeia se reporta à dança do intelecto entre as palavras. Podemos postular que essa tríade estabelece uma relação com as matrizes da linguagem e pensamento de Santaella (2005). De forma predominante, a matriz sonora compreende, em nível de primeiridade (quali-signo), a melopeia; a visual compreende, em nível de secundidade (sin-signo), a fanopeia; e a verbal, no reino da terceiridade (legi-signo), a logopeia.

Em síntese, a poesia, como imagem representativa do absoluto, como arte literária recriadora e transmutadora da realidade, apresentada nos seus aspectos sonoro, visual e verbal, correspondendo com as categorias fenomenológicas de Peirce, se encerra numa modalidade das criações da linguagem e pensamento, como vista alhures e detalhada a seguir.

2.4.1 A modalidade descritiva qualitativa e a poesia

A descrição qualitativa é a primeira modalidade da matriz verbal, sendo classificada dentro da descrição, em nível de primeiridade, como vimos na antepenúltima subseção. Conforme Santaella (2005, p. 296), é na poesia que se encontra os exemplos mais categóricos dessa modalidade, sobretudo “nos poemas que, no ato de descrever verbalmente, transformam o costumeiro caráter linear da sintaxe verbal”, rompendo com a estrutura em ordem direta e cronológica do sujeito-predicado-objeto para criar imagens inusitadas por meio de recursos estilísticos, como a metáfora.

Essas imagens acabam por recuperar analogicamente, em termos concretos, qualidades sensíveis e físicas do objeto da descrição, por isso são classificadas de quali-signo. Sendo o ícone um tipo de signo capaz de evocar na mente do interpretante sensações análogas às que o objeto excita, segundo Santaella (2005, p. 296), “não é difícil perceber por que o discurso descritivo qualitativo manifesta a linguagem verbal em seu modo de primeiridade – a descrição – em nível primeiro – ícone de qualidade – portanto, primeiro do primeiro”. Como exemplo citado pela autora (2005, p. 296), transcrevamos o poema ‘Relógio’ de Oswald de Andrade:

Relógio
 As coisas são
 As coisas vêm
 As coisas vão
 As coisas
 Vão e vêm
 Não em vão
 As horas
 Vão e vêm
 Não em vão.

Como explica Santaella (2005), o movimento de ida e vinda das palavras, dos sons, acaba sendo analógico ao movimento e som dos ponteiros de um relógio na sua dinâmica pendular. Nesse sentido, pela recriação do mecanismo de ida e vinda do relógio pelas palavras, a linguagem torna-se descritiva qualitativa porque não disseca os componentes do relógio. No entanto, flagra o movimento cíclico do relógio.

É na poesia que a descrição qualitativa encontra sua forma mais importante de manifestação, pois ela cria fluxos, antecipações, equações, regressões de sentido, diagramas internos pela força das analogias entre imagens e objeto, por meio do jogo de palavras, com suas aliterações e assonâncias sonoras, paronomásias, rimas e anagramas (SANTAELLA, 2005).

A descrição qualitativa, tendo a poesia como sua forma mais privilegiada de manifestação, apresenta três submodalidades: a qualidade imagética (primeiridade), a qualidade diagramática (secundidade) e a qualidade metafórica (terceiridade).

A poesia como qualidade imagética, em nível de primeiridade, apresenta relação de proximidade com o que de melhor se fez em música, em pintura e escultura. Nesse sentido, a linguagem verbal, transmutada em poesia, pode nascer na música ou na pura visualidade. Como forma não-representativa, a pura

visualidade apresenta como ponto de interseção a imagem visual e a sonoridade. Conforme Santaella (2005, p. 298), “é justamente nesse ponto de encontro que se situa, na linguagem verbal, a descrição qualitativa imagética, no lusco-fusco da imaginação impregnada de som e imagem”.

Como qualidade diagramática, a poesia, em nível de secundidade, apresenta o aspecto proeminente da relação, da analogia, mimetizando, pela linguagem, as correspondências internas entre o ato poético da descrição e o objeto descrito. Essas correspondências, de acordo com Santaella (2005), na poesia, se organizam pelas leis das semelhanças, ou seja, as palavras, os sons, as sílabas se atraem por força das analogias, equivalências e paralelismos, não sendo, portanto, por força das leis gramaticais, como exemplos, a autora (2005, p. 302) cita versos de Caetano Veloso e Guimarães Rosa, transcritos a seguir:

o dito, o tido, o dado,
o consumido, o consumando,
ato do amor morto motor da saudade.
Caetano Veloso

Boi bem bravo, bate baixo, bota baba, boi berrando...
Dansa doido, dá de duro, dá de dentro, dá direito...
Guimarães Rosa

Há nos versos uma correspondência sonora, lexical, sintática e semântica, sem ligação com as leis gramaticais, que ligam palavras entre si às quais falta o tecido parentesco. Por isso, Santaella (2005, p. 302) afirma que “o poeta é um configurador de mensagens, um *designer* da linguagem, no dizer de Jakobson e a poesia um diagrama de sentidos e ressonâncias”, que se assemelham àquilo que conotam.

Na sua terceira submodalidade, a descrição qualitativa se refere às propriedades da metáfora ou da qualidade metafórica. Para Peirce (2005), a metáfora é o terceiro tipo de hipoícone ou signo icônico. Com base nisso, Santaella (2005) postula que os hipoícones representam, no primeiro nível, o da imagem, seus objetos por similaridade na aparência, por meio de qualidades; no segundo nível, o do diagrama, representam seus objetos em razão de uma similaridade estrutural entre as relações dos seus elementos e do objeto; e no terceiro nível, a da metáfora, representam o caráter representativo do signo, ou seja, seu significado, algo diverso

dele, um *representamen*. Tomemos o exemplo citado pela autora (2005, p. 304) para elucidar o caráter da qualidade metafórica:

Atiro minhas tristes redes
Aos teus olhos oceânicos.
Pablo Neruda

A explicação dada por Santaella (2005) ancora-se nas ilações de Oliveira, para quem os vocábulos *redes* e *oceanos* são signos porque representam os objetos, citando-os. Porém, o fato de nomeá-los não é suficiente para construir o sentido possível que se almeja. Desse modo, a metáfora empresta a esta representação uma segunda e a amplia de forma paralela com outra coisa, outro objeto, outro signo. “Tristes redes são desvios que enlaçam, nos desejos e esperanças do amador, o profundo azulado dos olhos. Onde, o exercício da paixão assemelha-se ao gesto do pescador no lance de malhas e redes” (OLIVEIRA, *apud* SANTAELLA, 2005, p. 305). Em síntese, a metáfora encontra morada plena na poesia, sendo patente seu caráter descritivo qualitativo.

Finalizamos este capítulo depois de apresentar as matrizes da linguagem e pensamento e suas relações com a formação de memórias ou neuroplasticidade. Das matrizes, procuramos enfatizar a verbal, particularmente a modalidade descritiva qualitativa poética. Como lugar de criação, de linguagem e pensamento, a poesia, como signo icônico (quali-signo), indicial (sin-signo) e simbólico (legi-signo), é um gênero literário fundamental para a formação de memórias no ambiente escolar e fora dele. No contexto de sala de aula, para um ensino e/ou leitura literária significativo, transformador, formador de conhecimento/memórias, acreditamos que é indispensável o emprego de estratégias metacognitivas de leitura. Assim, sinalizamos a abordagem central do próximo capítulo: a prática de leitura de poesia na sala de aula e as estratégias metacognitivas de leitura poética.

3 A POESIA NA SALA DE AULA E ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA

No capítulo antecedente apresentamos as matrizes da linguagem e do pensamento e suas relações com a formação de memórias ou neuroplasticidade por meio da atividade leitora. Das matrizes sonora, visual e verbal, procuramos enfatizar dentro desta última a modalidade descritiva qualitativa poética. Outrossim, vimos que a poesia – como um lugar de criação ou nascimento da linguagem e pensamento, sendo signo icônico, indicial e simbólico – é um gênero literário fulcral para a composição de memórias nos nichos vitais culturais.

Como um nicho vital de saberes, conhecimento e cultura, a sala de aula é um ambiente destinado ao ensino e à leitura de gêneros literários, desde as séries iniciais aos anos finais da educação básica. A poesia, trabalhada de forma significativa e transformadora, contribui para a formação de conhecimento, aprendizagem e de memórias. Trabalhar com vistas na excelência formadora de leitores críticos, reais e autônomos de literatura demanda o emprego de estratégias metacognitivas de leitura de poesia no ambiente de sala de aula.

Neste capítulo abordaremos, sem nenhuma pretensão de esgotar a discussão: (1) as dimensões da leitura poética; (2) a poesia na sala de aula (respaldos legais e como ela vem sendo trabalhada); e (3) estratégias metacognitivas de leitura poética (vocalização, visualização e conexão, que correspondem, com base em nossas postulações, às três matrizes da linguagem e pensamento, respectivamente, a saber: sonora, visual e verbal).

3.1 DIMENSÕES DA LEITURA POÉTICA

Os signos de um texto poético se constituem de que natureza? Parafraseando Hegel (2004), a poesia, como arte da linguagem e pensamento, que expressa a manifestação do espírito absoluto, por imitação da realidade das coisas, apresenta uma dimensão finita, enquanto representação descritiva da particularidade dos objetos – e outra infinita – enquanto abertura para a totalidade do mundo representado. Assim, considerando a dimensão finita e infinita da natureza poética, discutiremos nesta seção quatro dimensões nas quais a leitura de poesia se

materializa: a primeira refere-se à dimensão das imagens constituintes dos bosques da poesia; a segunda trata-se das paisagens poéticas; a terceira da dimensão do prazer e, por fim, a da compreensão leitora de poesia.

3.1.1 Dimensão das imagens dos bosques da poesia

Humberto Eco (1994, p. 12) emprega o termo “bosque” para qualquer texto narrativo: “‘Bosque’ é uma metáfora para o texto narrativo não só para o texto dos contos de fadas, mas para qualquer texto narrativo”. Diferentemente do percurso traçado por Umberto Eco, tomamos o termo bosque para aludir aos textos descritivos poéticos, tendo em vista que eles, como um jardim, apresentam caminhos, que, durante a leitura do texto, podem se bifurcar. Mesmo quando as trilhas do poema não são bem definidas, cada leitor empírico, de que fala Eco (1994), poderá traçar sua própria trilha, decidindo ir para a esquerda ou para a direita e, a cada árvore obstáculo que encontrar, optando por esta ou aquela direção.

Nesse sentido, empregamos a metáfora dos bosques da poesia, tendo como finalidade apresentar as imagens ou conteúdos, que, via de regra, compõem a arte poética. O termo bosque refere-se, com base em Houaiss (2010, p. 115), a uma “reunião de árvores e arbustos que resta de antigas florestas”. Tal como os bosques florestais, que são compostos de espaços, trilhas e elementos múltiplos (planalto, planície, mata densa e aberta, cachoeiras, montanhas, lagos, fauna e flora, dentre outros), a poesia desvenda imagens do interior do espírito absoluto, de que fala Hegel (2004). “Ela realiza isto através da intuição, que tem a capacidade de propor por imagens a projeção do absoluto sobre o sensível e o concreto” (MELO; OLIVEIRA, 2013, p. 45).

Os conteúdos imagéticos da poesia, considerados como imitação da natureza humana, “segundo o verossímil ou o necessário”, como afirma Aristóteles (2003, p. 43), tais quais os elementos múltiplos dos bosques, representam questões universais, pois “a poesia é mais filosófica e de caráter mais elevado que a história, porque a poesia permanece no universal e a história estuda apenas o particular” (ARISTÓTELES, 2003, p. 43). Assim, como arte da imitação, que manifesta a idealidade espiritual totalizadora, a poesia exclui o exterior enquanto tal, os

elementos naturais porque “a poesia não tem sol, montanhas, floresta, paisagens ou a forma humana exterior, sangue, nervos, músculos etc., mas interesses espirituais como o seu tema [*Gegestande*] propriamente dito” (HEGEL, 2004, p. 23).

Os bosques da poesia, como expressão da universalidade absoluta, exprimem a natureza subjetiva do ser, “sua alegria, seu maravilhamento, sua dor e seu sentir” (HEGEL, 2004, p. 158). Desses bosques íntimos surgem diversas imagens poéticas, formando espaços de linguagem e pensamento, uma vez que “o verso tem sempre um movimento, a imagem se escoia na linha do verso, levando a imaginação, como se a imaginação criasse uma fibra nervosa” (BACHELARD, 1978, p. 191). É com base nesse movimento contemplativo e criador, sempre enriquecido de novas imagens, pois o devaneio e a imaginação criam incessantemente, que Bachelard (1978, p. 196) – a partir de uma abordagem fenomenológica das imagens poéticas da intimidade, da subjetividade ou do interior – coloca o problema da poética da casa, tendo em vista que “a imagem da casa se transforma na topografia de nosso ser íntimo”.

Com base nesse postulado de Bachelard, podemos afirmar que as imagens dos bosques da poesia desnudam a subjetividade da alma humana, pois “nossa alma é uma morada” tal como uma casa, além disso, elas evocam múltiplos sentimentos e percepções externas e internas. Ao tomar a casa como instrumento de análise para a alma humana, por meio de poemas, Bachelard (1978, p. 197, grifos do autor) afirma:

Ajudados por esse ‘instrumento’, não reencontraremos em nós mesmos, sonhando em nossa simples casa, os confortos da caverna? Foi a torre de nossa alma arrasada para sempre? Somos nós, seguindo o hemisfério famoso, seres ‘com a torre abolida’ para todo o sempre? Não apenas as nossas lembranças, mas também os nossos esquecimentos estão aí alojados. Nosso inconsciente está ‘alojado’. Nossa alma é uma morada. E quando nos lembramos das casas, dos aposentos, aprendemos a ‘morar’ em nós mesmos. Vemos logo que as imagens da casa seguem nos dois sentidos: estão em nós assim como nós estamos nelas.

A intimidade da alma humana, lugar de morada do devaneio, da imaginação, do sonho, das lembranças e das imagens poéticas, como metáfora da casa, tem telhado e escada, quarto e sala, porão e sótão, cantos e corredores, gaveta, cofre e armário. Esses lugares físicos da casa, visualizados por Bachelard (1978, p. 208), com base na fenomenologia da poética do espaço, desvendam imagens dos bosques da poesia ou dos ecos da subjetividade, pois “a casa é imaginada como um

ser vertical. Ela se eleva. Ela se diferencia no sentido de sua verticalidade. É um dos apelos à nossa consciência de verticalidade”.

Como imagens poéticas da intimidade, os elementos da casa evocam valores, sentimentos, percepções e elementos metafísicos. O telhado da alma humana revela proteção contra os dramas do universo, racionalidade e clareza do pensamento. Outrossim, o seu aspecto pontiagudo cortando nuvens fala de sonhos. A escada do porão revela a descida às lembranças profundas, caracterizada pelo onirismo, ao passo que a escada do sótão desvenda a subida para a mais tranquila solidão. Quarto evoca sono, insônia, choro e sonho. Estando vazio, ele revela a tonalidade da luz e os doces aromas. Quarto e sala da subjetividade do ser evocam os abrigos de solidão, a familiaridade e comunhão de ternura e força. O porão fala de comodidade, como também de obscuridade, das potências subterrâneas, da irracionalidade das profundezas, do inconsciente, da loucura enterrada, dos dramas murados e do medo. O sótão fala de refúgio, distanciamento, tédio e medo, que podem ser apagados com a experiência do dia, da vida, da luz. O canto evoca o espírito empoeirado, a nostalgia, o esconderijo, a imobilidade, a confabulação conosco mesmos. Os corredores sugerem os labirintos dos sonhos, como santuários dos segredos. Gaveta, cofre e armário falam de esconderijo, de lugares, onde o Homem encerra seus segredos (BACHELARD, 1978).

A poesia desvela os devaneios da casa, transmitindo da intimidade os estágios do ser, casas do ser, em que se concentra uma certeza do ser. “Parece que habitando tais imagens, imagens que nos tornam estáveis também, recomeçaríamos outra vida, [...], nas profundezas do nosso ser” (BACHELARD, 1978, p. 218). Para Paz (1982, p. 187), “a experiência poética é uma revelação de nossa condição original”, porque desvela nosso ser. Como acabamos de apresentar os espaços da intimidade, do interior da casa poética, finalizamos esta subseção afirmando que as imagens dos bosques da poesia evidenciam um espírito humano complexo, profundo, enigmático, onírico, belo, evanescente, memorialista, que, pela fenomenologia do devaneio e da imaginação, se materializa por meio das matrizes sonoras, visuais e verbais da linguagem e pensamento.

3.1.2 Dimensão da paisagem poética

Na subseção anterior, ficou evidente que as imagens da poesia falam da alma do ser, de temas universais e locais que germinam do íntimo do espírito, metaforicamente relacionados aos elementos da casa, por Bachelard (1978). Convém-nos nesta subseção fazer uma breve discussão sobre a paisagem ou lugar de criação (manifestação) dessas imagens poéticas, enfocando a multissemiótica dos gêneros digitais, marcada pela hibridização sonora, visual e verbal, sendo caracterizadora da poesia contemporânea.

As imagens poéticas, pelo viés da recepção, cristalizam-se numa dimensão paisagística amplíssima. Chartier (1998) e Fischer (2006), dentre outros, discutem as mudanças pelas quais passaram os modos de ler e de se apropriar do livro e do texto. As passagens³³ da oralidade para a escrita e do manuscrito (hieroglífica, pergaminho, papiro) para o papel impresso (Revolução da Imprensa, com Gutenberg) e deste para o texto digital indicam, para esses autores, mudanças no suporte da escrita, ao longo da história humana, que contribuem para a ampliação do universo da leitura.

Nesta era de comunicação móvel, caracterizada pelas linguagens líquidas, para Santaella (2007), a paisagem da poesia é eletrônica, pluridimensional em contínua transformação, sem horizonte. Como paisagem eletrônica, a poesia é caracterizada pela pluritextualidade ou multissemiótica, pois, com base em Marcuschi e Xavier (2010), essa modalidade de texto absorve diferentes aportes sógnicos numa mesma superfície de leitura, tais como signos verbais, icônicos, sonoros, imagéticos, diagramáticos e tridimensionais.

Assim também os meios do nosso tempo, neste início do terceiro milênio, estão nas tecnologias digitais, nas memórias eletrônicas, nas hibridações dos ecossistemas com os tecnossistemas e nas absorções inextricáveis das pesquisas científicas pela criação artística, tudo isso abrindo ao artista e literato horizontes inéditos para a exploração de novos territórios da sensorialidade e sensibilidade. (SANTAELLA, 2007, p. 330)

³³O termo passagens não está sendo empregado com a ideia de substituição, pois o texto impresso não morreu com o advento da Revolução da Cibernética, como também a oralidade ainda se constitui como característica cultural (rodas, ritos, contação de histórias, festejos, entre outros) de algumas comunidades tradições (FISCHER, 2006).

A amplitude da paisagem poética, como defende a autora, concorre para uma atividade de criação e leitura multisensorial, pois a percepção do texto multissemiótico, no seu aspecto de hibridização do sonoro, do visual e do verbal, envolve os sentidos e a mente na sua construção e compreensão.

Considerando a multissemiose da poesia eletrônica, com vistas na multiplicidade de tendências, Santaella (2007, p. 331) afirma que “a leitura da poética digital vem crescentemente se impondo no horizonte das formas criadoras”. Ainda para essa autora, a poesia do século XX, sobretudo a concreta e a visual, se apresentam como precursora das formas de criação poética que vieram atualmente desembocar na ciberpoesia, esta inclui a e-poesia (poesia eletrônica) e a net-poesia (poesia das redes).

Tendo em vista que a paisagem poética tem se apresentando multimodal e multissemiótica, a leitura de poesia, de forma crescente, vem desafiando os leitores, porque exige diferentes maneiras de aprender e compreender. Para Rojo (2012), na contemporaneidade, os textos são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses), sendo, portanto, denominados de multimodalidade ou multissemiose.

Assim, acreditamos que a leitura multimodal de poesia envolve pelo menos duas dimensões, que são inextricáveis, a do prazer (porque envolve sedução e encantamento sonoro, visual e verbal) e a do sentido (porque envolve transformação de práticas, formação de memórias e deiscência para a existência), como discutiremos a seguir.

3.1.3 Dimensão do prazer

A Literatura, à semelhança de outros modos de expressão artística, propicia o desenvolvimento integral do Homem, que percorre, pela linguagem, mundos desconhecidos, cria e recria realidades, vivencia situações, amplia o conhecimento de mundo, encontra o equilíbrio emocional e psíquico e desenvolve seu senso crítico. “Seja no papel de escritor ou de leitor, a literatura possibilita ao Homem a expansão do seu potencial criador e imaginativo, satisfazendo sua necessidade de ficção” (VIEIRA, 2008, p.442).

Para Candido (2004, p. 186), a literatura é uma necessidade e um direito universal garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, sendo fundamental à vida do Homem:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

A leitura poética, como necessidade, direito e forma de recepção do gênero literário, dá forma aos sentimentos e à visão do mundo do leitor. Podemos afirmar ainda que, procurando fazer uma correspondência ideológica, com base na assertiva de Candido (2004), os sentimentos se encontram no reino do prazer e a cosmovisão articulada durante a leitura de poemas no da compreensão. Embora categorizados em polos aparentemente apostos, os dois reinos são inseparáveis, pois, pela fruição, podemos alcançar a compreensão como também por este àquele.

Com base em Candido (2002), a partir das suas discussões sobre as três funções da literatura – (1) a psicológica; (2) a educativa e (3) a do conhecimento do mundo e do ser – podemos postular que a dimensão do prazer corresponde à primeira função porque a fantasia, a imaginação e o devaneio são necessidades do leitor; já a da compreensão corresponde às funções formativas e do conhecimento, pois contribuem para a formação da personalidade, uma vez que “a literatura é sobretudo uma forma de conhecimento, mais do que uma forma de expressão e uma construção de objetos semiologicamente autônomos” (CANDIDO, 2002, p. 85). Para Abreu (2006, p. 82), a literatura é forma de humanização do sujeito, porque “promove o aprimoramento da intelectualidade, o desenvolvimento de um sentido ético e um olhar mais aguçado sobre a realidade”.

Assim, a dimensão da leitura poética é essencialmente prazer e compreensão. A face do prazer da leitura refere-se à recepção do texto de prazer e texto de fruição, que são tomados como ambíguos por Barthes (1987), como também os termos gozo, prazer/fruição³⁴ como sinônimos. A fruição do texto pela

³⁴“Alguns críticos têm considerado que a melhor tradução de *jouissance* para o português seria *gozo*, uma vez que esta palavra daria, de um modo mais explícito, o sentido do prazer físico contido no termo original. De nossa parte, acreditamos que a palavra *fruição*, embora algo mais delicada, encerra a mesma acepção – gozo, posse, usufruto –, com a vantagem de reproduzir poeticamente o movimento fonético do original francês” (Barthes, 1987, p. 9, grifos do autor).

leitura, para esse teórico, é tomada como um processo no qual diferentes graus de intensidade na experimentação receptora, daí o termo concorrente gozo, estão pressupostos.

A fruição literária caracteriza-se por seu caráter de gratuidade, não funcional, que implica afetos, imaginação, sentidos e também intelecto. Não é, deste modo, um fenômeno apenas de ordem sensível, nem tampouco somente inteligível, posto que esta se constitui também como um ato cognitivo complexo e contraposto às noções simplificadoras que a qualificam como sendo um ato meramente sensorial, hedonista e esvaziado de sua complexidade.

A fruição literária, por conseguinte, apresenta-se como uma experiência estética que ao mobilizar vários saberes envolve o sujeito em sua completude. Como processo dinâmico, reeduca o homem vinculando-o não apenas à arte, mas também a si mesmo. (RANKE, 2012, p. 54)

De acordo ainda com Ranke (2012, p. 59, grifos da autora),

O termo *fruição* relaciona-se a outros, próximos a ele, que alargam seus sentidos, tais como: desejo, sensação, satisfação, alegria, vontade, prazer, gozo, desfrute estas *ondulações* ampliam o universo de sentidos do termo *fruição*, caracterizando-o como um ato abrangente que articula as várias dimensões do humano: imaginativa, sensorial, afetiva, intuitiva, inteligível, cultural, lógica, dentre outras.

Com base nas discussões de Barthes (1987) e Ranke (2012), podemos afirmar que a leitura poética envolve as dimensões do prazer e fruição, como fenômeno de ordem sensível (afetiva, imaginativa, intuitiva) e a do sentido ou compreensão, de ordem do inteligível (cultural, lógica). A ativação simultânea da fruição e da compreensão, perfazendo a ideia da inextricabilidade dos termos, apresenta-se como uma experiência estética cognitiva complexa, pois mobiliza o sujeito em sua completude, ou seja, “envolvendo processos mentais complexos que englobam desde o raciocínio lógico (associação, dedução, antecipação, inferência), até aspectos afetivos, emocionais, sensoriais, imaginativos, culturais, de memória, entre outros” (RANKE, 2012, p. 59).

3.1.4 Dimensão da compreensão

Na subseção anterior já fizemos brevemente referência a esta dimensão da leitura poética, a da compreensão, que é considerada como atividade de

(re)construção de sentidos. Os caminhos dos sentidos são construídos a partir da relação do leitor com o objeto lido. Nesse sentido, a partir do que postula Gerhardt (2012) sobre nichos de aprendizagem, defendemos que a escola, via de regra, deveria ser concebida como um nicho e ambiente de interação, de aprendizagem, de prazer e compreensão leitora. Particularmente, a sala de aula, como outros ambientes destinados à leitura, como a biblioteca, por exemplo, deveriam ser cenários dinâmicos onde as ações cognitivas modificariam o comportamento do leitor que, como também as propriedades e constituintes do ambiente.

É nesse contexto de transformação do leitor na recepção do texto literário, pelo processo de compreensão, que Tinoco (2010, p. 16, grifos do autor) discute o conceito de leitor real – leitor de literatura que lê o mundo por meio da leitura de um dado texto:

Assim estruturado, *leitor real* que se manifesta, dialogicamente, como via produtiva das leituras de mundo resultantes da percepção/recepção de que as informações estão mesmo articuladas em determinados níveis de compreensão. Nessa óptica, tais leituras de “textos variados” (imagens, símbolos, produção escrita, sons, etc.) representam a articulação do tecido de informações para quem pretende reconhecer – enquanto indivíduo ético e estético – na medida em que faz a devida integração produtiva do(s) mundo(s) que o rodeia(m) – mundo do texto, mundo do contexto, mundo do paratexto.

O leitor real, para Tinoco (2010), é caracterizado pela leitura atenta e crítica que faz do texto literário, leitura de aprimoramento, de emancipação. Com este modelo de recepção do texto, o leitor autônomo tende a se perceber como indivíduo social, cultural, humano, submisso a determinados conceitos, valores e regras, constituintes da cidadania, veiculados pelo texto pela função formativa e de conhecimento, via compreensão.

Esse leitor é produtivo porque percebe melhor seus preconceitos sócio-históricos e dispõe-se a superá-los em nome de uma recepção efetiva e, também, intervém produtivamente a fim de ser elo final, que possibilite a devida apreensão da articulação entre os elementos do texto. “Assim, o leitor completaria as lacunas criadas pelo texto e tornar-se-ia coparticipante do ato da criação” (TINOCO, 2010, p. 18).

Para tanto, o leitor real, tendo correspondência com o leitor empírico tratado por Eco (1994), não recebe os textos de maneira inerte, passiva. O texto não permanece imune à leitura desse leitor, pelo contrário, este acaba por conferir-lhe

sentidos, advinda da capacidade e intenção do leitor-receptor em completar as lacunas textuais com sua própria imaginação, experiência de mundo e sentidos de leitura. Assim, “o texto é visto como elemento ativo que, submetido à recepção feita pelo leitor, depende da disposição e eficiência deste para compor, eficazmente, o conjunto de informações recebidas” (TINOCO, 2010, p. 21).

Sob tais considerações, o leitor-real precisa ser um tipo de “responsivo liberal (pós-moderno)” para assumir, sem grandes dramas de consciência, sua condição de pessoa que, tendo conceitos ligados a informações estabelecidas por leituras prévias, pode tê-las questionadas por informações novas adquiridas. Essa postura nova de recepção, articulada à necessidade de melhor receber o mundo cibernético pós-moderno, pode promover condições ideais para melhor entendimento de um texto e do mundo histórico em que este foi produzido. Nesse sentido, a pluralidade de leituras e uma visão de mundo que se amolde a elas devem ser entendidas como fator de enriquecimento cultural, antes de qualquer demonstração de fragilidade intelectual ou ética. (TINOCO, 2010, p. 21)

O preenchimento das lacunas textuais e das imagens poéticas pelo leitor real é mais enriquecedor quando o prazer de ler é desencadeado na recepção da obra. Tinoco (2010), se apropriando dos conceitos de Jauss, diz que, na medida em que a recepção do texto literário for realizada com mais prazer, mais e melhor a obra será entendida e compreendida.

Ler buscando o prazer, e a compreensão possibilita ao leitor de poesia a emancipação porque rompe as fronteiras do ininteligível, da alienação. Compagnon (2009, p. 33-34), ao falar do poder da literatura, considera a leitura e a literatura como experiência de autonomia, pois contribui para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo: “A literatura, instrumento de justiça e de tolerância, e a leitura, experiência de autonomia, contribuem para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo [...]”. O leitor real tem uma visão analítica das relações, que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação, a ação, os saberes insubstituíveis sobre a natureza humana. A literatura é, pois, fonte de inspiração que auxilia no desenvolvimento da personalidade, da educação sentimental, pois permite acessar uma experiência sensível (dimensão do prazer) e um conhecimento moral (reino da compreensão).

3.2 A LEITURA DE POESIA NA SALA DE AULA

Até o momento, apresentamos as quatro dimensões da poesia: as imagens (conteúdos dos bosques poéticos); os espaços (lugares de criação e manifestação poética); o prazer de ler; e a compreensão leitora de poesia. Vimos, ainda, de forma breve, que a escola deveria ser um nicho de recepção da arte literária. Como agência legitimadora do letramento literário, tem a escola realizada sua tarefa? Quais os aportes legais, e como eles legitimam a poesia como componente ou conteúdo curricular do ensino fundamental, nas séries finais, sobretudo na escola de tempo integral? Ainda, como a poesia vem sendo trabalhada nas aulas de língua portuguesa?

3.2.1 Documentos oficiais norteadores da leitura de poesia

Para traçarmos um panorama sobre os documentos oficiais, que legitimam a leitura de poesia nas séries finais do ensino fundamental, duas questões conjunturais vêm à baila: Como o letramento literário vem sendo concebido na educação básica? Qual o espaço da literatura no currículo escolar fundamental e médio? Vários pesquisadores vêm discutindo as práticas de letramento literário e o processo de desvalorização da literatura enquanto disciplina escolar da educação básica, especificamente do ensino médio. Críticos como Melo e Silva (2011), Dalvi, Rezende e Jouver-Faleiros (2013), Zilberman (2010), Chiappini (2001), Cosson (2014), Jouve (2012), Compagnon (2009) e Todorov (2012), em seus estudos, saíram em defesa da literatura.

A primeira questão nevrálgica diz respeito ao modo como o letramento literário vem ocorrendo na sala de aula. Com base nas discussões de Zilberman (2010), é possível perceber que a leitura literária recebe um tratamento bastante pragmático, o que se pode verificar em grande parte dos manuais didáticos trabalhados por muitos professores. Esta forma de abordagem prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. Em lugar dessa experiência estética, os textos literários comparecem em forma de excertos, de trechos de obras ou poemas isolados por serem considerados exemplares de determinados estilos, abordagem preocupante, mas ainda recorrente no contexto da escola básica. As

atividades de leitura de textos literários na escola são restritas. Em função do pouco espaço dados aos textos, os alunos recebem apenas informações sobre autores, características de escolas e obras, tendo pouca oportunidade para leitura integral das obras.

Chiappini (2001) argumenta que no ensino médio, o ensino de literatura – assim como o estudo da língua se reduz quase que totalmente à gramática, tratada de modo estanque, com regras a decorar e exercícios de aplicação dessas regras, sem relação com a prática da leitura e da escrita – o ensino de literatura se limita, na maior parte das vezes, a traçar panoramas de tendências e escolas literárias, de modo esquemático e desconectado do trabalho analítico e interpretativo. De forma geral, as propostas para o ensino de literatura não têm contribuído para a concretização do letramento literário, pois muitas se limitam a apresentar a literatura como conteúdo necessário e obrigatório do currículo escolar, incorporado nas disciplinas de português ou leitura, tratando-a, com frequência, como mera estratégia para o ensino da língua portuguesa ou como cronologia de escolas literárias, estilos e autores.

Cosson (2014) problematiza o apagamento da literatura na escola, ao apresentar vários indícios para o seu estreitamento. Um deles são os próprios livros didáticos, que são constituídos por textos os mais diversos (receitas, regulamentos, roteiros de viagem, textos jornalísticos, etc.), com fragmentos recortados, adaptados, ou condensados de gêneros, modalidades, contextos culturais e temas distantes da literatura. Outro indício é a recusa das obras clássicas por conta das dificuldades impostas aos alunos por textos complexos, assim, acabam recorrendo às adaptações cinematográficas e/ou resumos na internet. Outro indício é o entendimento de que a literatura ocupa um lugar indevido no ensino escolar porque se trata apenas de uma manifestação cultural, e que, em função da diversidade cultural, os livros literários devam ceder lugar aos filmes, *shows*, vídeos, programas televisivos, entre outros, que compõem a vida atual dos jovens.

O resultado de tudo isso é o estreitamento do espaço da literatura na escola e, conseqüentemente, nas práticas leitoras das crianças e dos jovens. No campo do saber literário, o efeito de tal estreitamento pode ser potencialmente ainda mais desastroso porque a escola é a instituição responsável não apenas pela manutenção e disseminação de obras consideradas canônicas, mas também de protocolos de leituras que são próprios da literatura. Se a presença da literatura é apagada da escola, se o

texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento. (COSSON, 2014, p. 15)

O outro ponto nevrálgico é o processo de desvalorização da literatura, sobretudo em função de sua delimitação enquanto disciplina curricular do ensino médio. O espaço da literatura em sala de aula está delimitado e sufocado. Todorov (2012) e Compagnon (2009), embora discutam a questão do ensino da literatura francesa contemporânea, contribuem para a discussão do ensino literário brasileiro, ao afirmarem que a literatura está sob risco, ou, pelo menos, perdeu grande parte do prestígio do qual usufruía há algumas décadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000) delimitaram o espaço da Literatura do currículo³⁵, incorporando-a à disciplina de Língua Portuguesa; assim, ela perdeu grande parcela de sua autonomia e especificidade. Podemos observar a justificativa apresentada para a desdicotomização das disciplinas Língua e Literatura no exceto: “Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. [...] evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade” (BRASIL, 2000, p.4). Afirmar que o ensino de literatura era descontextualizado, compartimentalizado (gramática, estudos literários e redação) e informativo não convalida a integralização da disciplina literária em leitura ou língua portuguesa.

Melo e Silva (2011, p. 118, grifo dos autores), saindo em defesa da dicotomia das disciplinas, ao discutir esse processo de desdisciplinarização, afirmam que:

Se esse estranhamento frente à dicotomia das disciplinas ganha em proposta de trabalho interdisciplinar, provoca por outro lado um processo de desdisciplinarização. Ao retirar das aulas de literatura seu tempo e lugar específicos, ela passa a não existir enquanto disciplina para se diluir nas de língua materna e leitura. Em outras palavras: o ensino de literatura deixa de ser uma disciplina para entrar como conteúdo, como “unidade básica de ensino”.

Apagamento, estreitamento, desdisciplinarização e desvalorização são termos que caracterizam a literatura frente às mudanças propostas pela LDB (BRASIL, 1996) e PCNEM (BRASIL, 2000). O estreitamento do espaço da literatura na escola

³⁵A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em língua e literatura.

é concebido por Melo e Silva (2011, p. 121, grifos nosso) como deslocamento de voz institucional, para quem

[...] a aula de literatura – com seu tempo, espaço e metodologias – se caracteriza como um dos vários lugares possíveis e discursivos sobre o texto literário, pois há hoje outras instâncias formativas do gosto e do canônico, como os jornais especializados, o mercado editorial, o cinema, a internet, que levam em consideração formas diferentes de perceber o literário. Por extensão, o que se vê é o professor e o crítico literário deixarem de ser os formadores principais de público e de gosto ou, pelo menos, tendo que enfrentar a concorrência desses discursos que não utilizam os mesmos parâmetros conceituais, culturais e históricos, conseqüentemente, formulações canônicas divergentes. Esse **deslocamento da voz institucional** pode ser resumido – parafraseando novamente a frase de Barthes – na sentença: 'literatura é tudo o que se vende'.

A literatura como disciplina ocupava um lugar no currículo, ao menos no ensino médio, e se apresentava materialmente na leitura de fragmentos de textos literários, presentes no livro didático, agora, porém, ela está em parte alguma, como defende Cosson (2014, p. 11-15).

Nas séries finais do ensino fundamental, a problemática do espaço da leitura literária não é tão divergente da apresentada. Pela inexistência da disciplina de literatura nessa fase de ensino, a prática de leitura literária vem sendo salvaguardada pela integralização de parte de seus conteúdos na matéria de língua portuguesa, na prática de leitura, do eixo uso.

Nesse sentido, conteúdos literários são contemplados/selecionados na disciplina de língua portuguesa porque favorecem o exercício de pensamento mais elaborado e abstrato (reino da compreensão) bem como a fruição estética (dimensão do prazer), sendo assegurados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (Brasil, 1998, p. 24):

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizemos textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

O valor do texto literário, justificando, assim, a sua seleção para o trabalho em língua portuguesa, é ratificado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 27) na passagem: “enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento”.

Os PCN (BRASIL, 1998) apresentam, em relação única, diversos gêneros selecionados, considerados privilegiados, em função da grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, que impede a escola de tratar todos como objeto de ensino, justificando, assim, a seleção, como afirma o documento.

Os gêneros literários privilegiados para a prática de escuta e de leitura em língua portuguesa encontram-se categorizados em duas seções: na primeira, intitulada linguagem oral, encontra-se, entre outros gêneros, o cordel; e na segunda, linguagem escrita, de maior abrangência dos gêneros literários, contempla-se o poema.

Seguindo a proposta dos PCN (BRASIL, 1998), o Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins – Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano (PALMAS, 2008) advoga como conteúdo obrigatório o gênero poema em todas as séries do ensino fundamental. No nono ano, o gênero poema é contemplado nos quatro bimestres letivos. Em três destes, no eixo prática de leitura, como assegura o documento na descrição do conteúdo: “Gênero poema: versos e estrofes, figuras de linguagem, rimas, aliterações e assonâncias, etc.” (PALMAS, 2008, p. 318); e no outro, no eixo prática de escuta, no formato de sarau.

Garantido pelos PCN, como também pelo Referencial Curricular (PALMAS, 2008), no caso da educação do Tocantins, o trabalho com o gênero poesia integra a prática de escuta e de leitura da disciplina de língua portuguesa. Dito isto, cabe à escola organizar o seu currículo, como normatiza a LDB (BRASIL, 1996), de modo que esse conteúdo seja trabalhado em sala de aula. Por outro lado, mesmo com o respaldo legal, o espaço para essa prática é ínfimo no currículo da escola regular. Entretanto, com as políticas públicas educacionais respaldadas nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação 2014/2024, a escola de tempo integral vem sendo disseminada em todos os entes federativos brasileiros.

A perspectiva de ampliação do tempo da escola regular para a modalidade de ensino de tempo integral³⁶ foi introduzida pela LDB (BRASIL, 1996), nos arts. 34 e 37, que rezam, respectivamente, sobre a jornada escolar no ensino fundamental de, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola; e sobre os esforços, que seriam conjugados, objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. Posteriormente, essa perspectiva ganhou respaldo no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – Lei n. 10.172/01), no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – Decreto n. 6.094/07) e, recentemente, no Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005 de 25.6.2014).

Com a ampliação da jornada de quatro horas para sete de trabalho em sala de aula na modalidade integral, como postula a resolução nº 7 (BRASIL, 2010), o espaço para se trabalhar com a literatura, sobretudo com a poesia, seria ampliado também? Com base no art. 37 desta resolução, ao afirma que

§ 1º O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as **artes**, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, **articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento**, a vivências e práticas socioculturais. (BRASIL, 2010, p. 11, grifos nosso)

é possível assegurarmos que o espaço para o trabalho com a arte literária, tendo em vista a contemplação de suas funções, sobretudo a de conhecimento do ser e do mundo, como apresenta Candido (2002), tem sido ampliado nos currículos escolares. Tomando a federação do Tocantins como exemplo, notamos que a Estrutura Curricular para o Ensino Fundamental, Anos Finais, em Regime de Tempo Integral (PALMAS, 2014), seguindo paradigma desde a implantação dessa modalidade, na rede estadual de ensino, dicotomiza as disciplinas Língua Portuguesa (com carga horária anual de 160 horas) e Leitura (com 80 horas anuais).

³⁶Para um estudo sobre a implantação da escola de tempo integral no estado do Tocantins, particularmente no Município de Palmas, a sua estrutura curricular e o letramento literário na disciplina Hora da Leitura que integra seu currículo, cf. Ferreira (2012).

Apesar do currículo da modalidade de tempo integral não ser contemplado ainda em um referencial curricular, os conteúdos das matérias Língua Portuguesa e Leitura vêm seguindo o referencial curricular da escola regular, dividindo os quatro eixos em duas partes: os eixos (a) prática de escrita e produção de textos, (b) de escuta e (c) de análise linguística são trabalhados na primeira disciplina; e o eixo prática de leitura na segunda disciplina. Assim, acreditamos que o espaço para a leitura dos gêneros literários em escola de tempo integral, em tese, tem sido alargado.

Até aqui vimos os respaldos legais para o trabalho com o gênero poesia em sala de aula. Por outro lado, considerando as discussões de estudiosos sobre o ensino deste gênero, uma pergunta ecoa: a leitura de poemas vem sendo desenvolvida na escola de modo a formar leitores, promovendo a formação de memórias e fruição estética? Esta interrogação norteará as discussões do próximo subtópico.

3.2.2 A leitura poética nas aulas de língua portuguesa

Para discutirmos sobre o modo como a poesia vem sendo trabalhada na escola, tendo envolvido nessa questão tênue as práticas docentes em língua portuguesa, como mediação entre os saberes literários e o aluno, cabe-nos introduzir a temática da escolarização da literatura. Para Magda Soares (1999, p. 21, grifos da autora), não há como ter escola sem ter escolarização de saberes, conhecimentos, artes e literatura, pelo processo de ordenação e sequenciação de tarefas, ações e conteúdos; procedimentos formalizados de ensino: “é a esse processo que se chama escolarização, processo *inevitável*, porque é da essência da escola, é o processo que a escola institui e que a constitui”.

O sentido pejorativo atribuído ao processo de escolarização, em tese, não é correto e justo, no entanto, na prática escolar ele acaba por adquirir sentido negativo. De acordo com Soares (1999, p.22, grito da autora),

o que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria 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.

Ainda, com base em Soares (1999), essa inadequada, falsificada, deturpada e distorcida escolarização da literatura infantil ocorre em três instâncias³⁷: na biblioteca escolar; na leitura e estudo de obras, em geral determinada e orientada por professores de Português; e na leitura e estudo de textos, como componente básico de aulas de língua portuguesa.

Ao lado do acesso ao livro na biblioteca e da leitura de livros indicada e promovida por docentes de Português, para Magda Soares, o texto literário se apresenta sob forma, nos livros didáticos, de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos e interpretados, constituindo-se, desse modo, como a instância de escolarização mais inadequada. Ressaltamos que não é porque o texto está fragmentado, que seja uma inadequação para o ensino de literatura, mas quando ele não é bem construído como tal.

A inadequada escolarização da literatura pela instância da leitura e estudo de textos envolve quatro aspectos: (a) a seleção de gêneros, autores e obras (gêneros que têm presença inquestionável na literatura infantil estão quase totalmente ausentes; há uma recorrência dos mesmos autores e das mesmas obras nas coleções didáticas das séries iniciais do ensino fundamental; ausência de critérios para a seleção de autores e textos); (b) a questão da seleção do fragmento, que constituirá o texto a ser lido e estudado (fragmentos de textos maiores em livros didáticos, recortados em função do tempo ilimitado, imposto pelos currículos e horários escolares, muitas vezes são forjados, pseudotextos, que o próprio autor do livro didático produz o 'texto', com função instrutiva); (c) transferência do texto de seu suporte literário para a página do livro didático (na transportação, o texto sofre transformações: o objeto-livro-de-literatura é diferente do objeto-livro-didático nas finalidades, paginação, diagramação, textura material, ilustração, protocolos de leitura, entre outras); e, por fim, (d) objetivos da leitura de textos da literatura infantil nos livros didáticos (com a transferência do livro ou texto de literatura para o livro escolar, o texto literário deixa de ser um texto para emocionar, dar prazer, torna-se um texto para ser apenas estudado por meio de exercícios de compreensão, entendida como mera localização de informações no texto, ou são de metalinguagem – ortografia, gramática –, ou são moralizantes) (SOARES, 1999).

³⁷Privilegiaremos a última instância para fundamentar a discussão da poesia enquanto conteúdo frágil da escola.

A poesia, nesse processo de escolarização, acaba por sofrer a influência desses aspectos da instância da leitura e estudo de textos. Para Soares (1999, p. 26) “a poesia é quase sempre descaracterizada: ou se insiste apenas em seus aspectos formais – conceito de estrofe, verso, rima, ou, o que é mais frequente, se usa o poema para fins ortográficos ou gramaticais”.

Magda Soares (1999) defende a ideia de que o texto literário, ao ser transplantado para o livro didático, acaba por sofrer distorções, mutilações, passando a se constituir como problema para a escolarização da literatura. Outro problema, que podemos ensejar, é a questão da escolarização da poesia por parte de muitos professores de língua portuguesa, que consideramos como outra instância de escolarização inadequada, independentemente do uso do livro didático. Grosso modo, quando o texto literário poético está presente nas práticas docentes – pois são muitos os professores que dizem que poesia é difícil de ser trabalhada na sala de aula, ou não gostam de poesia, ou preferem as narrativas –, ele perde as suas características, uma vez que, “poucos são os momentos em que os poemas estão presentes na prática docente. Quando são trazidos [...], muitas vezes são tratados apenas como textos destinados à leitura silenciosa, impressos em papel” (SOUZA, 2012, p. 83). Quando a poesia vai à escola, conforme Sorrenti (2007), o aluno é ensinado a medir as sílabas, a grifar substantivos, a circular os verbos, a encontrar os dígrafos, e por aí vai.

É nesse sentido, que a poesia é um conteúdo frágil a ser trabalhado na escola, como defende Lajolo (2005). Para a pesquisadora, os exercícios propostos pelos manuais didáticos não exploram elementos dos textos, que contribuem para um relacionamento mais intenso do aluno com aquele texto particular, inspirando-o a inter-relacionar com outros textos conhecidos por ele, pela intuição, quase infinita, da interpretabilidade da linguagem de que os textos poéticos são construídos, nas palavras da autora:

Observa-se que o compromisso das atividades sugeridas é com elementos exteriores e secundários ao poema: não trabalham com estruturas internas e transformam a leitura numa atividade reprodutora e repetitiva, em tudo homóloga às funções que a escola, como instituição social, tende a cumprir. (LAJOLO, 2005, p. 50)

Para Lajolo (2005, p. 50, grifos da autora), é fundamental que as atividades de leitura propostas aos alunos sejam centradas no significado mais amplo do texto,

“significado que não se confunde com o *que o texto diz*, mas reside *no modo como o texto diz o que diz*”. Nessa mesma linha de raciocínio, é interessante salientarmos que as atividades propostas devem privilegiar o relacionamento do aluno com o texto, explorando os seus múltiplos sentidos, para além dos aspectos estruturais. Assim, a escolarização da poesia será adequada, onde o aluno é levado a construir sentidos do ser e do mundo, o que coaduna com a distinção de que Soares (1999, p. 47) faz entre uma escolarização inadequada e uma adequada da literatura:

adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler.

Buscando atender aos parâmetros da escolarização adequada, propostos por Magda Soares, visando formar memórias e leitores críticos pelo processo da leitura poética na sala de aula, apresentamos a seguir três estratégias metacognitivas de abordagem do texto poético, que, sendo ensinadas aos alunos, podem promover a fruição estética e a compreensão leitora. Aqui, elas são delineadas a partir de uma correspondência fenomenológica, como postulamos, com as três matrizes da linguagem e pensamento de Santaella (2005).

3.3 ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA E A MODALIDADE DESCRITIVA POÉTICA

O ensino de estratégias de leitura para fruição e compreensão é mais efetivo quando acontece na estrutura do letramento ativo. Girotto e Souza (2010) defendem a ideia de que ler, escrever, falar, desenhar, ouvir e investigar são as pedras angulares desse letramento, uma vez que este torna os pensamentos do leitor visíveis e explicitados. Para as autoras, há dois planos de compreensão: o do nível das palavras e o do além nível das palavras. No primeiro processo, o leitor, para compreender as palavras do texto, ativa seu conhecimento linguístico prévio. No segundo, o leitor ativa estratégias de leitura em três etapas: pré-leitura, durante a leitura e depois da leitura. Na pré-leitura, leitores experientes não mergulham num livro do início ao fim sem saber o que quer do texto, geralmente ativam

conhecimentos prévios para relacioná-los com as ideias do texto. Na etapa durante a leitura, o leitor toma nota ou interrompe a leitura para refletir sobre o que lê; em outros momentos prevê o que vai acontecer, fazendo inferências; identifica informações importantes, lendo partes com mais atenção. No momento, denominado depois da leitura, o leitor processa novamente o texto, reconhecendo-o ou resumindo-o; e, às vezes, relê o texto para aprofundar sua compreensão.

Dito isto, apresentaremos a definição de estratégia de leitura que, para Goodman (1990), é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. Na visão desse autor, os leitores desenvolvem estratégias para ler um texto, de tal forma, que seja possível construir significado ou compreendê-lo. Kleiman (2013) toma o termo estratégias de leitura como sendo operações regulares para abordar o texto. Para a autora, essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, com base no comportamento ou conhecimento verbal e não verbal do leitor. Para compreender o texto, o leitor proficiente utiliza vários procedimentos ou estratégias.

Considerando que a leitura envolve procedimentos e estratégias, Solé (1998) compartilha a ideia de que as estratégias se situam no polo extremo de um contínuo, cujo polo oposto conteria os procedimentos mais específicos, aqueles cuja realização é automática e não exigem o controle nem o planejamento prévio, que caracteriza as estratégias – entendidas no contexto desta discussão como processos cognitivos de nível inferior (módulos perceptivo e léxico) e de nível superior (módulos sintático e semântico).

As estratégias básicas de leitura, que os leitores desenvolvem, são, pelo menos, três: (1) a seleção dos índices mais úteis que o texto fornece, de maneira a não sobrecarregar o aparelho perceptivo; (2) a predição, recurso em que o leitor utiliza todo o seu conhecimento prévio para predizer o que virá no texto e qual o seu significado; e (3) a inferência, segundo a qual os leitores complementam a informação disponível, utilizando o conhecimento conceptual e linguístico e os esquemas que já possuem. Através dessas estratégias básicas, os leitores controlam sua própria leitura de forma constante para assegurar-se de que tenha sentido (GOODMAN, 1990).

As estratégias de leitura são classificadas em estratégias cognitivas e metacognitivas. Estas, também chamadas de automonitoração da compreensão, são as operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais o leitor

tem controle consciente, podendo, assim, dizer e explicar sua ação, por meio de regras. Aquelas, as cognitivas, são as operações inconscientes do leitor, são ações que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura sem estar ciente, ocorrendo de modo automático, sendo operações realizadas de forma estratégica e não através de regras (KLEIMAN, 2013).

Ao formular as estratégias em forma de máximas, Kato (1985) apresenta o seguinte contraste: estratégias cognitivas pressupõem que o texto apresenta ordem canônica e que ele seja coerente; estratégias metacognitivas monitoram a compreensão do leitor que tem objetivos em mente e explicitam claramente os objetivos para a leitura, como tema do texto, consistência interna, comparação entre o que o texto diz e o que o leitor sabe sobre o assunto, observando se suas informações são coerentes.

Estratégias cognitivas em leitura designam, assim, os princípios que comandam o comportamento inconsciente e automático do leitor, já as metacognitivas designam “os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas” (KATO, 1985, p. 102).

Kato (1985), ao se apropriar dos conceitos de Brow, trabalha com maior detalhe as estratégias metacognitivas, listando as atividades em leitura às quais são conferidas essa natureza: (a) explicitação dos objetivos da leitura; (b) identificação de aspectos da mensagem que são importantes; (c) alocamento de atenção em áreas que são importantes; (d) monitoração do comportamento para ver se está ocorrendo compreensão; (e) engajamento em revisão e auto-indagação para ver se o objetivo está sendo atingido; (f) tomada de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão; e (g) recobrimento de atenção quando a mente se distrai ou faz digressões.

Dada a natureza das estratégias metacognitivas, vale ressaltarmos a importância do ensino, em aulas de leitura literária, de um repertório de estratégias, para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura dos alunos. Na perspectiva de Kleiman (2013), devemos ofertar estratégias para que os leitores possam monitorar e ampliar o entendimento, adquirindo e ativando o seu conhecimento de mundo, linguístico e textual, a partir do que estão lendo.

Para Solé (1998, p. 72), é necessário ensinar estratégias metacognitivas de compreensão leitora para formar leitores autônomos, capazes de enfrentar, de forma

inteligente, textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução:

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...].

A escola deve desenvolver condições para o aluno aplicar estratégias metacognitivas durante a leitura, estimulando a compreensão, motivando o aprendiz para a leitura de textos literários atrativos, em seus diversos gêneros e tipos, estabelecendo objetivos específicos, pois, como acredita Kato (1985), a criança que faz leitura sem um objetivo em mente pode ter falhas em sua compreensão.

Nessa direção, Giroto e Souza (2010) apresentam cinco estratégias metacognitivas, que podem ser ensinadas aos alunos, quais sejam: conexão, inferência, visualização, sumarização e síntese. Das cinco, selecionamos duas para abordarmos a seguir, a visualização e conexão, e acrescentamos a vocalização³⁸, porque elas estabelecem, como postulamos, uma correspondência com a matriz visual, verbal e sonora de Santaella (2005), nessa mesma ordem, sendo baseadas nas categorias fenomenológicas de Peirce (2005). A ordem de apresentação não é aleatória, pois segue os níveis das categorias de primeiridade, secundidade e terceiridade. Por outro lado, considerando que as linguagens são híbridas, entendemos que, na estratégia vocalização, predomina o nível de primeiridade, na visualização o de secundidade, e na conexão o de terceiridade. Assim, evidentemente, há uma interface dos níveis em cada estratégia.

3.3.1 Vocalização

³⁸Postulamos que a vocalização é uma estratégia metacognitiva a partir da ideia de Kleiman (2013) e Kato (1985), pois ela pode ser caracterizada como uma operação realizada com objetivo em mente, sobre a qual o leitor tem controle consciente, portanto, automonitorada, podendo, assim, dizer e explicar sua ação, por meio de regras. Além disso, na vocalização é possível monitorar o comportamento para ver se está ocorrendo compreensão, engajamento em revisão e auto-indagação, tomada de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão, e recobrimento de atenção quando a mente se distrai ou faz digressões.

Em nível de primeiridade, no domínio do quali-signo icônico, correspondendo à matriz sonora, a vocalização apresenta baixa referencialidade ao objeto, sendo qualidade pura, imediata, evocadora, fugaz, vagueza, espontaneidade, sentimento, ritmo, melodia e entonação, caracteres do som. Assim, vocalização implica som, declamação, leitura em voz alta.

A vocalização é tomada como uma estratégia metacognitiva de leitura por envolver aspectos ou regras conscientes, ativados pela memória global das palavras e memória fonológica ou de pronúnciação. Essas memórias ativam o léxico na leitura pela via direta, chamada visual, ortográfica ou léxica, e pela via indireta, denominada de fonológica. A vocalização do texto poético passa pela via direta, ativando o significado das palavras para, posteriormente, aceder à via indireta, a da memória de pronúnciação ou fonológica. Para Cruz (2007, p. 65),

Esta via implica em mecanismos de conversão das palavras em sons mediante a aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas, ou seja, existe uma análise dos grafemas, seguida de uma atribuição dos fonemas correspondentes, para posteriormente ser feito o encadeamento dos fonemas.

Na realização destes mecanismos utiliza-se o léxico auditivo, mediante o processamento léxico ou de reconhecimento da palavra, que se conectará com o sistema semântico para retirar o significado e daí se socorrer do léxico fonológico, que permite aceder à fala a partir da memória de pronúnciação.

Defendemos que a fruição da poesia em sala de aula reclama pela vocalização, pela ativação da via cognitiva indireta, ou memória de pronúnciação, que dispõe as palavras em verso e as lança num movimento pendular entre som e sentido. Rosa e Camargo (2012, p. 11, grifo dos autores) defendem a vocalização de poesia, pois

Se a leitura de um romance ou de um conto requer a *performance* do leitor, que precisa pôr em disponibilidade seu corpo para realizar a leitura significativa, o mesmo leitor, quando em contato com um poema, constata que a poesia, por sua própria constituição, apresenta um caráter performativo que instiga ao gesto vocal.

A condição de vocalizador, assumida pelo leitor de poesia, declara sua participação na construção de sentidos e na percepção sonora dos versos. A vocalização da poesia compreende a presença e a participação do leitor, que

empenha sua condição metacognitiva para ler e declamar o texto poético. Para o processo de leitura e de vocalização, Zunthor (2014) emprega o termo *performance*.

Para Rosa e Camargo (2012), a fruição do texto poético solicita a realização da materialidade sonora do verso por meio da realização vocal. A leitura em voz alta denota a relevância da materialidade fônica da poesia e se realiza como forma renovadora de mediação do poético com o leitor. Assim, o caráter performativo da poesia se confirma quando se preenche de som a voz poética dos versos, recuperando o elemento vocal ritualístico, que remota à origem da poesia.

Bosi (2000) apresenta três elementos produtivos, que ganham corpo por meio da vocalização: o ritmo, o andamento e a entonação. Quanto ao ritmo, Bosi (2000, p. 111-112) afirma que

[...] na composição poética, o uso da alternância faz supor a aplicação inconsciente de um princípio ciclóide, 'orgânico', da energia vocal. O ritmo, enquanto periodicidade, teria este sentido: ser presença sonora da Força, ser Vontade, ser o Desejo no seu eterno retorno. O ritmo não se limita a acompanhar simplesmente o significado do poema: arrasta-o para os esquemas do corpo.

Neste sentido, o conhecimento sobre escanção/versificação (sílabas poéticas, metrificação, cadencia, alternância, fômas, entre outros) é tomado como fundamental para se aprender a natureza rítmica do poema no processo de vocalização. Entretanto, este conhecimento não é tomado como fim, mas como meio para a *performance* da poesia.

Bosi (2000) define o andamento como marcação subjetiva das células rítmicas, o que conduz o ritmo à sua constituição no todo significativo do poema. Trata-se da qualificação do tempo de execução, da velocidade com que se vocaliza o verso.

Por seu lado, a entonação, para além de evidenciar a linha melódica das frases, faz com que estas sejam mais que o metro ou a pauta acentual, ao torná-las objeto de uma intencionalidade. Nesse plano, as pausas retóricas, a duração e a intencionalidade da pontuação e a força enfática dada adquirem prioridade, por exemplo, as palavras propulsoras de sentido. Cada parte do poema adquire forma e peso em um corpo para o qual um verso, uma expressão ou um termo torna-se expansão em forma de som, som em forma de voz (BOSI, 2000).

A leitura em voz alta materializa as relações do leitor com o poema e com os ouvintes, no caso do contexto escolar, com os outros colegas de sala. Na relação com o texto, o leitor é levado a perceber que produzir o verso em voz alta implica reavivar sua materialidade sonora. Na relação sociocognitiva com os colegas, o leitor e ouvintes estabelecem um momento de troca, de deiscência ou abertura intelectual.

Uma vocalização eficiente exige que se desenvolva uma boa audição, evocando a memória sensorial. A tarefa de ouvir atentamente a vocalização de um poema cria condições para o ouvinte perceber que “escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte” (ZUNTHOR, 2014, p. 81).

Numa abordagem sociocognitiva, a *performance* (desempenho) atingida na vocalização está associada diretamente às características intrapessoais ou subjetivas do leitor. Não obstante a subjetividade fônica de um leitor na pronúncia em voz alta (memória grafo-fônica), outras vozes ou memórias são evocadas no ato da leitura declamativa.

Com base em Cruz (2007), podemos afirmar que uma memória evocada na vocalização é a da língua, nos seus aspectos léxico-sintático, que são patrimônio de uma cultura e de uma sociedade, situados num espaço e num tempo, que, nos limites do poema vocalizado, adquire materialidade fônica. Outra é a memória da criação, produzida a partir das experiências, da imaginação, das histórias e das lembranças do poeta, que surgem nos versos e que são evocadas pelo leitor. Por fim, a memória da escritura literária, a qual se caracteriza pela historicidade literária, pela recorrência de imagens, pelos usos vocabulares específicos da linguagem poética, pelos padrões rítmicos e pela configuração do princípio subjetivo.

Nessa mesma linha de raciocínio, podemos afirmar que o vocalizador incorpora essas vozes ou memórias e as comunica pela materialidade própria do seu aparelho fonador. Como diz Zunthor (2014, p. 84), “a leitura do texto poético é escuta de uma voz. O leitor, nessa e por essa escuta, refaz em seu corpo e em seu espírito o percurso traçado pela voz do poeta: do silêncio anterior até o objeto que lhe é dado, aqui, sobre a página”.

A leitura em voz alta é uma maneira de incorporar a experiência da leitura literária, de oportunizar um contato efetivo com as obras, ou seja, trata-se de uma experimentação no próprio corpo, mais especificamente, na voz, da palavra do outro, escrita e inscrita na obra. Quando a voz do leitor reverbera o texto, ele adensa aquelas palavras (antes presas ao papel ou à tela ou a

outro suporte), tornando-as vibração. Elas ganham então uma nova circulação sanguínea e espacial, penetram no leitor, deixando rastros; e o leitor, por sua vez, ao ressoá-las, confere às palavras novas colorações. Sendo assim, ler em voz alta é diferente de oralizar mecanicamente o texto como forma de mostrar uma boa dicção da língua. (OLIVEIRA, 2010, p. 285)

Com base em Zunthor (2014) e Oliveira (2010) é importante aqui distinguirmos a noção de leitura oralizada da noção de vocalização. Nesta, o encontro da voz do leitor com o texto pode ser previsível e imprevisível, feito de experimentações, de descobertas. Naquela, se avalia se o aluno sabe decodificar oralmente um texto, de forma adequada, sem trocar termos, ou suprimindo outros.

Na vocalização poética, o contato carnal com o texto, como uma espécie de jogo de descobertas, supera a abordagem utilitária do ato de ler. Provar a textura de um texto na voz é reverberar palavras entre inspirações e expirações, em diversas possibilidades de timbres, alturas, volumes. A experimentação da leitura vocalizada – diametralmente oposta à leitura oralizada, controlada –, na medida em que é pesquisa, investigação sonora, revela-se como uma oportunidade de estabelecer, de forma reiterada e demorada, um vínculo sensorial, carnal, com a palavra literária. (OLIVEIRA, 2010, p. 288)

Destarte, a vocalização de poesia em sala de aula se abre para um jogo de descobertas, de relação íntima, sensorial e carnal do leitor com o texto. Assim, na noção de vocalidade poética de Zunthor (2014), a leitura em voz alta não é um ato fisiológico mecânico porque os canais dos sentidos se abrem com ela. Pela percepção do jogo sonoro, a partir da abertura do corpo na contemplação prazerosa das palavras reverberadas, os sentidos do texto são construídos.

3.3.2 Visualização

Em nível de secundidade, no domínio do sin-signo indicial, correspondendo à matriz visual, a visualização, para Girotto e Souza (2010) é uma forma de inferência, pois quando leitores visualizam, estão elaborando significados, ao criar imagens mentais. Essas representações imagéticas na leitura são construídas a partir de toda e qualquer forma fixa, como desenho, mapas, pintura, gravura, siglas, gráficos, emblemas, notação musical, fotografias, ideogramas, poemas, holografia e signos tridimensionais (escultura, máscaras e cerâmica).

A construção de imagens mentais se efetiva posteriormente à percepção visual do texto lido. Para ler é necessário perceber as imagens ou estímulos visuais presentes nos textos. Nesse sentido, a leitura é um ato visual, que envolve o reconhecimento de signos/ícones, que são construídos socialmente. Neurobiólogos, auxiliados por avanços em tecnologia de digitalização neural, acreditam que a percepção na leitura é concebida por estímulos na visão. A percepção parece começar em células receptoras, que são sensíveis a estímulos externos. No caso da visão, os estímulos externos passam pela retina. Fótons são, então, traduzidos na retina do olho, que é parte do sistema nervoso central, em energia elétrica, pela atividade de fotorreceptores na parte traseira do olho. Existem dois tipos de fotorreceptores: cones e bastonetes. Os primeiros são responsáveis para a visão do dia e o último para visão noturna (BURKE, 2008).

O processo de visão humana pode resumir-se em três fases, segundo Cruz (2007): a primeira é a fase físico-química, na qual a luz sobre a forma de energia luminosa penetra no olho e projeta-se na retina, dando lugar à imagem; a segunda fase é a nervosa. Nesta, a energia luminosa, captada pela retina, transforma-se em energia nervosa, que, por meio do nervo óptico, se propaga até a zona da visão no cérebro; por fim, a fase psíquica – no cérebro a visão torna-se consciente e é, então, quando se vê o objeto.

“A leitura parte de um conjunto de estímulos visuais, ou símbolos gráficos, que devem ser percebidos e identificados para, posteriormente, serem decifrados”, afirma Cruz (2007, p. 59), se apropriando dos conceitos de Veja. Esta tarefa envolve várias operações consecutivas. A primeira das quais é a de orientar os olhos para os diferentes pontos do texto que se quer processar, isto é, os movimentos oculares. Entendemos que estes movimentos são, então, seguidos por uma análise visual, na qual envolve processos de extração de informação, que têm a ver com a memória icônica e com a memória de trabalho, e onde se efetuam tarefas de reconhecimento e análise linguística.

Na memória icônica não se realiza nenhum tipo de interpretação cognitiva. O que esta faz é, durante um espaço de tempo muito curto de aproximadamente 250 ms, manter grandes quantidades de informação em estado puro para que esta possa ser processada. A memória de curto prazo ou de trabalho é capaz de reter a informação durante mais tempo, entre 15 e 20 segundos, permitindo, assim, que esta possa ser analisada (CRUZ, 2007).

A percepção é um *input* sensorial chave para a leitura e para a visualização de imagens mentais. A leitura é, portanto, percepção, visão, como também, fundamentalmente, uma questão de habilidades motoras, como explica Burke (2008, p. 40, tradução nossa), ao se valer dos conceitos de Zull:

Para ler, devemos usar os músculos em nossos olhos para focar e seguir as palavras na página ou na tela. Cada olho contém uma pequena lente que é continuamente ajustado por pequenos músculos no globo ocular, permitindo-nos concentrar no que vemos. E, cada globo ocular é virado para cima, para baixo ou para os lados, por outros pequenos músculos, permitindo-nos seguir as palavras ao longo da página. O cristalino muda de forma, e o globo ocular se move quando lemos. A leitura é uma intensa utilização, com foco do cérebro motor. A leitura é uma ação.

Considerando os movimentos sacádicos oculares, quando os olhos avançam em pequenos saltos, que se alteram com períodos de fixação, orientados para a fóvea, a percepção visual, na ação da leitura, tem a ver com a memória icônica e com a memória de trabalho. Outrossim, pela percepção de todos os sentidos, pela leitura de texto verbal e de signos não verbal, como nos lembra Martins (1994), criamos ou visualizamos imagens, sensações e sentimentos.

As imagens mentais visualizadas são inferidas, como postulam Girotto e Souza (2010, p. 85), pois “quando leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto lêem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida”. Ainda conforme essas autoras, considerando que a visualização ocorre durante e depois da leitura, e que leitores proficientes usam seu conhecimento prévio e detalhes importantes do texto para visualizar, se o texto é menos minucioso e faltam figuras, o leitor precisa criar suas próprias imagens, pois, quando eles visualizam, transformam as palavras do texto em figuras, sons, cheiros e sentimentos; fazem conexões entre ideias do texto e do mundo com suas próprias experiências; transportam a si mesmos para dentro do texto e se envolvem com o escrito; melhoram a capacidade de compreensão do que lêem; apreciam a leitura; e lembram-se do que foi lido.

Girotto e Souza (2010) falam ainda da relevância da visualização, ao postular que bons leitores formam imagens quando usam experiências anteriores e informações sobre o autor; baseiam-se em suportes ilustrativos e fotográficos para ajudá-los a imaginar o texto; e que as imagens criadas na mente do leitor conecta-o

com o texto ou com o que ele está aprendendo dele, deixando, geralmente, impressões permanentes, ou seja, memórias de longa duração.

3.3.3 Conexão

Em nível de terceiridade, no domínio do legi-signo simbólico, correspondendo à matriz verbal, a conexão corresponde à linguagem verbal escrita, que se constitui como exemplo mais evidente de legi-signo, pois, para Santaella (2005), as palavras, componentes do sistema de uma língua, são interpretadas como representando aquilo que se referem por força das leis arbitrárias e convencionais desse sistema. Se o eixo da sintaxe está para a matriz sonora, o da forma para a matriz visual, o do discurso está para a matriz verbal, sendo que a descrição, a narração e a dissertação são os princípios organizadores do discurso.

A conexão, no domínio do discurso descritivo poético – pois é na poesia que se encontra os exemplos mais categóricos dessa modalidade –, se estabelece nos níveis qualitativo, indicial e conceitual. Na leitura de poesia, esses níveis são articulados pelo leitor no processo de construção dos sentidos, quando ele ativa seus conhecimentos prévios, seus conhecimentos textuais.

Kleiman (2013a) afirma que “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. O conhecimento prévio (bagagem cultural, de mundo, as experiências pessoais), que o leitor traz para a leitura, sustenta os aspectos da aprendizagem e entendimento do texto. Durante a leitura, essas experiências sobre um tópico textual, sendo evocadas pelo leitor, possibilitam a compreensão do material lido. Para essas ativações, Girotto e Souza (2010) dão o nome de conexões, e Pereira (2002) trabalha com o termo preditibilidade.

Segundo Pereira (2002, p. 47), a preditibilidade “estimula a associação da leitura a um jogo de risco automonitorado em que o leitor faz as suas apostas, controla-as e, assim, chega ao êxito”. Assim, a preditibilidade é vista como uma metáfora de um jogo porque, para fazer suas apostas acerca do conteúdo do texto, o leitor utiliza seu conhecimento prévio a respeito do assunto tratado e, também, as pistas que o escritor colocou no texto. Nessa perspectiva, com base nesta autora, ler

é visto como um processo metacognitivo, que se altera de acordo com o objetivo da leitura, o conhecimento prévio do conteúdo, as condições de produção do texto (contexto sóciointeracional), o tipo de texto e o estilo cognitivo do leitor.

A conexão ou preditibilidade pode ser

[...] caracterizada como um jogo linguístico que ocorre durante o processo de leitura. Esse jogo situa-se no âmbito da interação do leitor com o texto, realizando-se através de jogadas que implicam apostas com diferentes graus de risco. O jogo assim estabelecido é um instrumento que o leitor utiliza para antecipação do conteúdo do texto. Faz o seu lance, isto é, prediz o que seus olhos ainda não leram, tentando adivinhar o jogo do próprio texto. Nesse momento, corre riscos cuja intensidade está associada à possibilidade de confirmação da predição realizada. Por sua vez, a dimensão da possibilidade de êxito depende de uma correlação entre as condições do leitor (universo de conhecimentos e crenças) e as pistas oferecidas pelo texto. (PEREIRA, 2002, p. 51)

No processo de leitura, como num jogo onde regras devem ser seguidas, autor e leitor cooperam mutuamente a partir do momento em que o escritor leva em consideração o conhecimento prévio do leitor, colocando as pistas necessárias para que o leitor reconstrua o caminho para chegar à compreensão, à intencionalidade do texto; e o leitor, por sua vez, observa essas pistas e as relaciona de modo a decifrar a mensagem. É nesse momento que a preditibilidade surge como uma estratégia de leitura quando o leitor, a partir das pistas encontradas, elabora suas hipóteses, que são confirmadas ou não. Caso suas hipóteses se confirmem, ele segue seu caminho, senão, ele volta e refaz o percurso, metacognitivamente, na busca do sentido perdido.

A predição pode realizar-se nos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. De acordo com Pereira (2002), o leitor faz antecipações no nível fonológico baseado nas expectativas fônicas (rima, ritmo, manejo de letras e sílabas, etc.). Já no nível morfológico, o leitor baseia-se nos aspectos lexicais e gramaticais da língua para fazer suas antecipações (radicais, sufixos, prefixos). Quanto ao nível sintático, o leitor faz predições a partir das relações entre as palavras, entre as frases, entre os parágrafos. No nível semântico, o leitor levanta suas hipóteses a partir de expectativas de sentido. E no nível pragmático, o leitor utiliza as conexões entre o texto e a situação de uso (quem enuncia, para quem enuncia, com que objetivo, em que momento e local) para elaborar hipóteses.

Segundo essa autora, atividades que priorizam a predição como estratégia de leitura fazem com que o leitor pare, conforme a dificuldade encontrada, e recorra ao

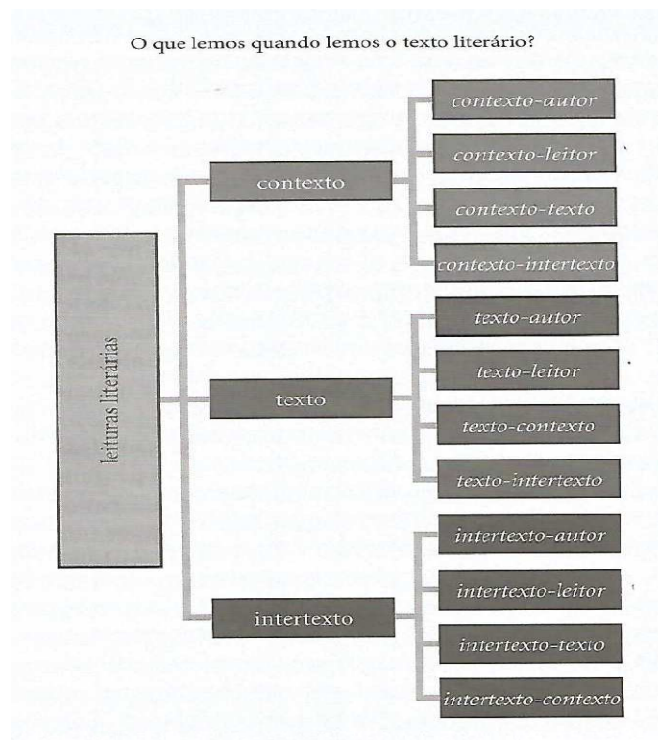
que antecede e ao que segue, ativando seu conhecimento prévio, de forma que possa, com base nele, fazer suas previsões, suas apostas.

Dito de outro modo, a preditibilidade evoca a memória fonológica, a morfológica, a sintática, a semântica e a pragmática. No processo de antecipações ou de previsões, o leitor faz uso, no ato da leitura, da memória fonológica (ritmo, articulação de letras e sílabas, etc.); da memória morfológica (aspectos lexicais e gramaticais da língua); da memória sintática (relações entre as palavras, entre as frases, entre os parágrafos); da memória semântica (expectativas de sentido, conhecimento de mundo, etc.); e da memória pragmática (conexões entre o texto e a situação de uso – quem enuncia, para quem enuncia, com que objetivo, em que momento e local).

Assim, o processamento da leitura se estabelece concomitante, através do manejo dos vários níveis constituintes da língua e da memória para o desenvolvimento de estratégias de leitura metacognitivas como a preditibilidade tem muito a contribuir no desenvolvimento cognitivo do leitor.

Para Girotto e Souza (2010), há três tipos de conexões possíveis. As de texto para texto, em que o leitor, durante a leitura do texto, estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros e tipos diferentes. As de texto para o leitor em que na leitura ele estabelece ligações com episódios de sua vida. Por sua vez, as de texto-mundo, em que o leitor estabelece conexões entre o texto lido e algum acontecimento mais global.

Cosson (2014) amplia os tipos de conexões em que consiste o universo das possibilidades da leitura literária. Como primeiro passo na busca dos modos de ler (na escola e fora dela), o autor formula a pergunta – o que lemos, quando lemos o texto literário? – e apresenta os caminhos da resposta que passam pelos elementos – leitor, autor, texto e contexto – e pelos objetos – texto, contexto e intertexto – que constituem o multifacetado diálogo da leitura. Um objeto visto, a partir de um elemento, cria determinado modo de ler. Assim, Rildo Cosson apresenta para cada objeto quatro modos de ler, totalizando doze distintos, conforme o quadro 3:

Quadro 3 – Das possibilidades de leitura do texto literário

Fonte: Cosson, 2014, p. 72

Com base no quadro, são, portanto, doze modos de conexões possíveis envolvidos na leitura literária. De forma sucinta, passemos a eles: o modo de leitura contexto-autor busca relacionar a obra com a vida do autor; o contexto-leitor procura identificar pontos paralelos entre a obra e a história de vida do leitor; o contexto-texto é aquele que procura no texto o que é dado pelo contexto já conhecido; o contexto-intertexto objetiva ler a obra como um documento, uma vez que o texto literário é um meio para o leitor se conhecer ou discutir questões da sociedade ou algum saber específico de que trata a obra; o texto-autor determina a autoria ou pertencimento de uma obra, cuja autoria é controversa; o texto-leitor acontece quando o investimento da leitura vai para a trama, as imagens sensoriais, os efeitos da obra sobre o leitor; o texto-contexto analisa a materialidade da obra, a verificação de como os paratextos - prefácios, advertências e similares – determinam o sentido da obra; o texto-intertexto volta-se para a língua literária da obra, como ela organiza os recursos estilísticos da linguagem para construir o sentido; o intertexto-autor é o investimento que o leitor faz na biografia intelectual do autor (sua formação cultural, rastro que a leitura de outros textos deixaram na elaboração de sua obra); o intertexto-texto identifica as referências a outros textos, que compõem a tessitura da obra; o intertexto-leitor aproxima a obra lida de outros textos a partir da história de leitura do

leitor; por fim, o modo de ler intertexto-contexto identifica os arranjos dos gêneros e dos estilos literários (COSSON, 2014).

Em síntese, o ensino de estratégias metacognitivas de leitura, como o da vocalização, visualização e conexão aumenta o motivo de compreensão e interesse pela leitura, construindo um leitor autônomo e proficiente, conseqüentemente, ativando, adquirindo e ampliando sua cosmovisão ou memória, por meio do que está lendo. Cabe à escola, portanto, formar leitores ativos, motivados, interessados e que compreendem o que leem. Ao professor, como mediador do ensino e aprendizagem em sala de aula por meio dessas estratégias de leitura do texto poético, cabe a valorização ou consideração das ideias e pensamentos dos alunos no processo interdiscursivo, pois a aprendizagem é resultado da interação de sujeitos.

Buscando seguir esse pressuposto, implementamos o projeto de leitura Hora da Poesia em uma turma do 9º ano do ensino fundamental. Na ocasião, trabalhamos as três estratégias de leitura aqui ressaltadas, visando à formação de memórias nos educandos. Os fundamentos metodológicos e os resultados e discussões são apresentados no próximo capítulo.

4 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE LEITURA HORA DA POESIA – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentamos a análise crítico-descritiva da implementação do projeto de leitura 'Hora da poesia' no 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual, localizada no município de Palmas/TO. Na abordagem, apresentamos e discutimos a postura didático-metodológica do professor-pesquisador quanto à maneira de utilização, em sala de aula, das estratégias metacognitivas de leitura do texto poético; as atividades propostas; os materiais produzidos pelos alunos como vídeos, pinturas, ilustrações, teste de *cloze* e cadernos de atividades; além de consulta a gravações das aulas, fotos, caderno de anotações e diários.

Outrossim, para fundamentarmos epistemologicamente a pesquisa enquanto experiência de intervenção em nicho de sala de aula, apresentamos de seguida as bases científicas metodológicas atinentes às escolhas relacionadas à abordagem do estudo ao cenário da pesquisa, aos alunos participantes, aos instrumentos e procedimento como as ferramentas de coletas de dados, teste de *Close*, processo de intervenção, observações descritivas e critérios de avaliação; além de traçarmos o perfil do professor-pesquisador titular deste trabalho. Na verdade, mais do que analisarmos as abordagens didático-metodológicas do professor-pesquisador, o projeto de leitura, as estratégias, o envolvimento dos alunos na aprendizagem, os dados gerados por eles, as evidências das memórias formadas, é necessário compreendermos as circunstâncias que envolveram tal prática, sejam elas intrínsecas ou extrínsecas aos participantes da pesquisa, uma vez que a escola, particularmente a sala de aula, e o contexto sócio-familiar são ambientes culturais fenomenológicos, que interferem na construção dos saberes docentes e discentes, como defende Tardif (2011).

Por fim, na parte final deste capítulo, apresentamos, ademais, das atividades ou estratégias de leitura trabalhadas e analisadas nesta obra, sugestões de atividades para se trabalhar a leitura de poesia em sala de aula. Embora as atividades estejam voltadas para as séries finais, havendo uma adaptação quanto ao perfil das turmas, observada a contextualização temática e adequação dos poemas escolhidos, elas poderão ser utilizadas, também, nas séries iniciais do ensino fundamental, o que contribuirá substancialmente para a formação de memórias,

para o ensino e aprendizagem e para a fruição do texto poético na escola e fora dela.

4.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social, sendo construída de acordo com um paradigma quantitativo, que deriva do positivismo de Comte, privilegiando a razão analítica e as explicações casuais por meio de relações lineares entre os fenômenos; ou com um paradigma qualitativo, que advém da tradição epistemológica do interpretativismo, sendo proposto por Adorno e Habermas da Escola de Frankfurt que pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação fenomenológica dos significados culturais (BORTONI-RICARDO, 2008).

Na área da pesquisa educacional, o paradigma positivista, de natureza quantitativa, sempre teve maior relevância, acompanhando o que ocorria nas ciências sociais, em geral e, sobretudo, nas exatas. No entanto, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”.

4.1.1 Abordagem da pesquisa

O paradigma da abordagem desta pesquisa, considerando que a sala de aula é um campo de pesquisa social, é de cunho investigativo quanti-qualitativo, com base no paradigma interpretativista, com inserção do professor-pesquisador no ambiente pesquisado, procurando entender e interpretar fenômenos sociais inseridos no contexto escolar (BORTONI-RICARDO, 2008).

Para a pesquisadora Stella Maris Bortoni-Ricardo, no paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Segundo a autora, “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus

próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Quanto aos procedimentos metodológicos, dentre as várias maneiras que a pesquisa quanti-qualitativa pode assumir, como estudo de caso, postulado por Lüdke e André (2008) e Telles (2002), a pesquisa-ação, abordada por Thiollent (2002), e a etnográfica e a narrativa, advogadas por Telles (2002), optamos pela pesquisa-ação, de enfoque quanti-qualitativo interpretativista.

Thiollent (2002) expõe que a pesquisa-ação se caracteriza por ser uma linha de investigação associada às formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. Supõe, portanto, além da participação do pesquisador, uma forma de ação planejada. Nesse tipo de pesquisa, conforme o autor, “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2002, p. 15).

Com relação às formas de documentação, é importante ressaltarmos que na pesquisa-ação tanto os participantes do processo investigativo quanto o próprio processo possuem papel de extrema importância para a validade do resultado da pesquisa científica. A este respeito, Thiollent (2002, p. 21-22) salienta que

[...] os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo [...] trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento.

É válido, ainda, argumentarmos sobre a importância de atentar-se à questão da subjetividade do pesquisador, comumente levantada com relação à pesquisa qualitativa. Por isso, o pesquisador deve seguir algumas orientações postuladas por Lüdke e André (2008) tais como: deixar claro os critérios utilizados para selecionar, dentre os dados coletados, os que julga ter maior relevância para o seu trabalho; em que medida tal estudo o afetou; e observar as mudanças, que, por ventura, aconteçam com relação aos seus pressupostos, valores e julgamentos. Tais atitudes devem-se ao fato de que, segundo as autoras, os cuidados com a objetividade afetam diretamente a validade do estudo.

Podemos afirmar que a presente pesquisa se alinha à modalidade quase-experimental, pois pretendíamos, a partir de um processo intervencionista em sala de aula, perceber que o uso efetivo de estratégias metacognitivas de leitura pelo grupo experimental poderia trazer contribuições, que favorecessem a formação de memórias, o desenvolvimento da aprendizagem, por vias da fruição poética no ambiente escolar.

4.1.2 Instrumentos e procedimentos

A presente investigação, caracterizada como pesquisa-ação – porque, conforme Silva (2012, p. 43), “é justificada inicialmente pela geração dos dados de pesquisa e pela reflexão sobre a ação³⁹” –, foi organizada em dois momentos: (1) da intervenção pedagógica com um projeto de leitura, numa sala de aula duma escola pública brasileira; (2) da organização e análise interpretativa crítico-descritiva dos registros orais e escritos gerados nessa intervenção. Silva (2012, p. 17) compreende a geração de registro de pesquisa como uma “atividade de produção dos dados a partir da vivência e do exame do local de investigação. Os registros gerados são originários do trabalho intelectual, analítico e interpretativo do pesquisador.

O primeiro momento desta pesquisa-ação foi caracterizado pelo trabalho do professor-pesquisador participante na escola, pela implementação do projeto de leitura e pela coleta dos registros com vistas à geração de dados de pesquisa. O segundo é caracterizado pelo trabalho mais solitário da análise dos dados gerados pelos colaboradores e professor participante e da redação da pesquisa.

A intervenção pedagógica investigada foi realizada no último bimestre do segundo semestre letivo do ano de 2014, na turma 92.01 do 9º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos, doravante CEGTIAA, no município de Palmas/TO. Tendo o professor-pesquisador, participante familiaridade com essa turma, por ter sido um dos docentes modulados nela, ministrando quatro (4) aulas de língua portuguesa e duas (2) de leitura

³⁹Silva, (2012, p. 46), se apropriando dos conceitos de Mcniff, destaca que “a pesquisa-ação é uma intervenção compromissada com o desenvolvimento da educação por meio da transformação da prática docente, cabendo a mobilização de esforços pelas pessoas nela engajadas para desenvolver a consciência crítica do professor sobre a prática pedagógica por ele exercida”.

semanalmente, pudemos proceder à implementação do projeto de leitura poética sem precisar de um processo de observação inicial.

Por meio da pesquisa-ação, a intervenção pedagógica ocorreu nos horários regulares das aulas de leitura⁴⁰, no período matutino, por um período de dois (2) meses e meio, com encontros semanais com duração de 2h/a, totalizando quase nove (9) encontros, em 17h/a. Para a implementação do projeto de leitura, foram utilizados os espaços da sala de aula, da biblioteca escolar e do laboratório de informática. Os poemas selecionados para trabalharmos no projeto de intervenção foram variados, desde clássicos a contemporâneos, reconhecidos e não-reconhecidos pela crítica literária.

4.1.2.1 Ferramentas de coleta de dados

O *corpus* deste trabalho foi coletado pelo professor-pesquisador por meio de ferramentas de coleta de dados como diários de pesquisa, filmagem de aula, questionário e caderno de atividades dos alunos. Nos diários de pesquisa, registramos os acontecimentos, as impressões e as reflexões deflagradas durante o processo de contato com os interlocutores colaboradores da intervenção. Na filmagem de aula – efetuada pelo professor-pesquisador por meio de um aparelho *smartphone*, modelo LG/E615f, versão do android 4.0.4 – registramos a aplicação das atividades orais pelo professor-pesquisador, a relação existente entre seu conhecimento teórico e prático como também o desenvolvimento dessas atividades, considerando a participação dos colaboradores e o contexto gerador dessas ações.

4.1.2.2 Teste de *Cloze*

O teste de *Cloze* é uma técnica de leitura, que consiste na organização de um texto, do qual se suprimem alguns vocábulos, via de regra, na proporção de uma palavra para cada cinco palavras do texto para que o leitor preencha os espaços com os vocábulos, que melhor completarem o sentido do texto.

⁴⁰Os planos de aulas desses encontros encontram-se na seção apêndice.

Para Leffa (1996, p. 70),

A técnica do cloze consiste, basicamente, em lacunar um texto a partir da terceira ou quarta linha na proporção de uma palavra apagada para cada cinco palavras do texto e em pedir ao leitor que recupere as palavras retiradas. A técnica foi criada por um jornalista norte-americano (Taylor, 1953), com a finalidade de medir a inteligibilidade (readability) do texto. Logo se descobriu que o cloze não media apenas a inteligibilidade do texto, mas era também um instrumento válido e confiável para medir a proficiência de leitura; a variação de acertos no teste discriminam fidedignamente o leitor fluente do leitor fraco. No fim da década de 60, viu-se também que o cloze era capaz de medir não apenas a competência de leitura, mas também a competência lingüística geral do indivíduo. Finalmente, o cloze tem sido apresentado como um instrumento de ensino de leitura, capaz de desenvolver no leitor a percepção de aspectos importantes do texto.

A elaboração do texto para o teste de *Cloze* segue regras que, variam em função do objetivo para o qual ele será utilizado. Com mais frequência, são utilizados como paradigmas a omissão sistemática de palavras proporcionalmente, a supressão de uma dada classe de palavra (substantivos, verbos, adjetivos, advérbio, entre outras) ou, ainda, a omissão aleatória de 20% das palavras do texto (SANTOS, 2004). Para a intervenção em sala de aula, como técnica de leitura, perfazendo uma das atividades implementadas junto à estratégia conexão de leitura, utilizamos o parâmetro da omissão aleatória dos vocábulos dos poemas selecionados para o teste de *Cloze*. Os textos selecionados para o teste foram: (a) o mundo do menino impossível, de Jorge de Lima; (b) o açúcar, de Ferreira Gular; e (c) Canção do exílio, de Gonçalves Dias (Vide apêndice D).

Optamos pelo teste de *Cloze*, como uma das atividades desenvolvidas no projeto de leitura poética porque ele não consiste somente em lacunar um texto, para que o aluno recupere o seu sentido, chegando à resposta mais adequada, mas consiste ainda no envolvimento de competências cognitivas, ao exigir que o leitor empregue estratégias metacognitivas de leitura como a conexão, inferindo e checando as respostas. “Em virtude disso, ela tem sido usada como instrumento para medir não só a inteligibilidade do texto, mas também a proficiência da leitura, a competência lingüística, auxiliando no ensino da leitura” (CASTRO, 2008, p. 74).

É nesse sentido que utilizamos o procedimento de *Cloze*, uma vez que nele o leitor é levado a invocar o seu conhecimento prévio, sua cosmovisão, sua memória enciclopédica para preencher as lacunas do texto, estabelecendo a construção de sentido(s) na compreensão da leitura por meio de pistas significativas que

recuperem a coesão e a coerência do texto. Para Santos (2004), o emprego do procedimento de *Cloze* facilita o ensino da leitura, atendendo alguns dos princípios relevantes para que o processo de compreensão se estabeleça, possibilitando o desenvolvimento de algumas habilidades, que favorecem esse processo tais como: estabelecer relações entre os elementos do texto; estabelecer associações entre o conhecimento prévio e as informações impressas e reconhecer quando o texto é ou não compreendido.

4.1.2.3 Processo de intervenção: construção e partilha de conhecimento

Na pesquisa-ação, realizada no CEGTIAA, por meio do processo de intervenção pedagógica, mobilizamos diversos saberes docentes com o intuito de construir e partilhar o conhecimento adquirido na prática de intervenção do projeto de leitura 'Hora da poesia'. Para Tardif (2011), os saberes docentes são plurais, sendo formados pelo amálgama de saberes oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e das experiências. Assim, esses saberes partilhados na intervenção envolveram conhecimentos, habilidades, competências e atitudes assimiladas pelo professor-pesquisador participante, em curso de formação e no próprio exercício do magistério.

Os saberes que serviram de base para a intervenção não se limitaram a conteúdos circunscritos, que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangeram os pessoais, os provenientes da formação escolar anterior, os advindos da formação profissional para o magistério, os provenientes dos programas e livros didáticos, que utilizamos no trabalho, os advindos de nossa própria experiência na profissão, na escola e na sala de aula, sendo conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser, dos quais fala Tardif (2011, p. 61):

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes de natureza diferente.

No processo de intervenção, procuramos articular o conhecimento teórico à prática pedagógica, levando em consideração fatores cognitivos e sociais

partilhados com os alunos. Estes contribuíram relevantemente na construção e partilha de conhecimento na implementação do projeto, uma vez que eles foram fontes de aquisição de saberes, pois a sala de aula é um nicho de aprendizagem, espaço de socialização dos saberes, conforme defende Gerhardt (2012) e Tardif (2011). Assim, pelas experiências e saberes dos pares ou alunos e do professor-pesquisador, construímos e partilhamos conhecimento reciprocamente porque “mestre não é quem ensina, mas quem, de repente, aprende”, como diz João Guimarães Rosa.

O processo de intervenção pela pesquisa-ação é fundamental para a valorização dos saberes docentes e discentes, ao possibilitar a formação reflexiva do professor, como postula Alarcão (2003). A autora sugere a pesquisa-ação como metodologia eficaz para o desenvolvimento de um processo reflexivo na escola, argumentando que somente a interpretação e a compreensão das informações, produzidas em sala de aula por professor-pesquisador e colaboradores poderão gerar um conhecimento capaz de melhorar a qualidade do ensino.

A escola não pode estar de costas voltadas para a sociedade nem esta para aquela. Mas também os professores não podem permanecer isolados no interior da sua sala de aula. Em colaboração, têm de construir pensamento sobre a escola e o que nela se vive. (ALARCÃO, 2003, p. 58).

Assim, acreditamos que a presente pesquisa-ação – buscando seguir uma das finalidades do PROFLETRAS delineada em seu regimento, no art. 1º, que advoga: “O Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional [...] visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no ensino fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País” (CONSEPE, 2012, p. 2) – tem muito a contribuir com o ensino de leitura, especificamente no trabalho com o gênero literário lírico.

4.1.2.4 Observações descritivas

Para subsidiar os instrumentos desta pesquisa, fizemos observações da participação, não-participação, motivação, desmotivação, empenho, socialização, ou mesmo interação dos colaboradores no percurso da implementação do projeto de

leitura. Tendo em vista o objetivo da investigação, na medida em que ensinávamos os alunos a utilizarem as estratégias metacognitivas de leitura do texto poético, ficamos também atentos e monitorando-os quanto ao uso delas.

4.1.2.5 Critérios da avaliação leitora

As estratégias metacognitivas de leitura ajudam o aluno a conhecer diferentes maneiras de ler um texto, facilitando a construção da compreensão. Trabalhar com as estratégias em sala de aula implica em, posteriormente, avaliá-las, quanto à ação reflexiva do professor e à aprendizagem do discente. Para Menin (2010, p. 121) “avaliar é criar situações em que o aluno possa demonstrar o que e como aprendeu, se ainda tem dúvidas ou se ainda não aprendeu”.

Para avaliar a aprendizagem dos alunos na implementação do projeto de leitura, sobretudo nos quesitos uso das estratégias e formação de memórias, procuramos estar sempre por perto, atentos, observando as ações e reações dos colaboradores e o modo como se valiam das estratégias para construir seus pensamentos ou memórias, as atividades escritas e orais propostas.

No desenvolvimento das atividades, pertinentes aos usos das estratégias de leitura, buscamos articular as funções da avaliação da aprendizagem dos alunos, de que fala Luckesi (2008): (1) a função diagnóstica (a avaliação cria a base para a tomada de decisão, na perspectiva da busca de maior satisfatoriedade dos resultados); (2) a de propiciar a sua autocompreensão (somente se autocompreendendo é que educando e educador podem encontrar o suporte para o desenvolvimento); (3) a de motivar seu crescimento (a avaliação pode e deve ser motivadora para o educando pelo reconhecimento de onde está e pela consequente visualização de possibilidades); (4) a de aprofundamento da sua aprendizagem (quando se faz uma atividade para que a aprendizagem seja manifesta, esse mesmo exercício já é uma oportunidade de aprender o conteúdo de uma maneira mais consubstancial, de consolidá-lo de modo mais adequado na memória); e (5) a de auxiliar a sua aprendizagem (tendo a compreensão de que a avaliação auxilia a aprendizagem, os professores ficarão atentos às necessidades dos alunos, na perspectiva dos seus crescimentos).

Para avaliar as atividades leitoras dos colaboradores, selecionamos os critérios alto rendimento e baixo rendimento, postulados por Menin (2010), ao se apropriar dos conceitos de Candemarán e Medina. Para o primeiro critério, utilizamos os indicadores: incorpora as ideias de seus conhecimentos prévios e experiências; faz inferências a partir do texto; expressa opiniões, juízos e novas compreensões sobre o conteúdo do texto. Para o segundo, recortamos os seguintes, que correspondem aos anteriores respectivamente: deixa de utilizar seus conhecimentos e experiências pessoais para construir significado e interpretar o texto; faz poucas inferências ou elaborações, sua lembrança é apenas literal; não expressa opiniões nem emite juízos críticos sobre o conteúdo do texto.

A avaliação é uma atividade intrínseca ao processo educacional. Para os colaboradores, a avaliação foi um instrumento de tomada de consciência de suas conquistas e dificuldades, já para o professor-pesquisador ela favoreceu uma reflexão contínua da sua prática pedagógica, contribuindo com a (re)elaboração de um planejamento, que atenda às reais necessidades dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, no que se refere ao trabalho com o texto poético, oportunizando, assim, uma aprendizagem significativa.

4.1.3 Caracterização da escola colaboradora

O CEGTIAA é mantido pelo poder executivo do estado do Tocantins e administrado pela Secretaria de Educação, através da legislação vigente. O colégio atende a modalidade de ensino de tempo integral, do ensino fundamental do 3º ao 9º ano, com 316 alunos matriculados distribuídos em 12 turmas, no ano corrente da pesquisa, em 2014.

A comunidade do setor é formada em sua maioria por trabalhadores autônomos, servidores públicos e pessoas com baixo nível de escolaridade. As quadras do entorno da escola, que compõem a sua clientela, apresentam, nitidamente a baixa atuação do estado/município na garantia dos direitos à cidadania. Algumas quadras apresentam problemas quanto à falta de pavimentação asfáltica, esgotamento sanitário, segurança, moradia digna, alimentação e assistência à saúde; conseqüentemente, toda essa carência incide diretamente no

convívio social dos clientes da escola com maior incidência. Há pouca assistência social, amparo às famílias, programas de formação profissional, emprego e renda.

Como postula o Projeto Político Pedagógico – PPP (2014) do colégio, a unidade tem como missão garantir aos alunos o acesso, a permanência com sucesso e um ensino de qualidade, edificada nos valores: transparência, compromisso, respeito mútuo, criatividade, inovação, participação e parceria. Nessa concepção, a unidade escolar - UE prevê, desde a sua implementação, em 12 de maio de 2011, por meio da lei Nº 2.440, a realização da avaliação diagnóstica e formativa com o objetivo de: verificar as competências e habilidades dos alunos em relação à aprendizagem em escrita, leitura e matemática; identificar os alunos com defasagem de aprendizagem e proceder à intervenção pedagógica; e observar seu comportamento, no seu relacionamento interpessoal (CEGTIAA, 2014).

A abrangência da atuação da organização é local, promovendo uma educação voltada para o contexto histórico, político e social de sua demanda. A natureza da atividade compreende a realização de ações pedagógicas, com o objetivo de elevar os índices de aproveitamento dos alunos para combater a reprovação e a evasão escolar, e investir na aquisição de recursos materiais didáticos e tecnológicos, visando à eficácia e eficiência no ensino que ministra.

Quando da pesquisa, a estrutura física da instituição não atendia ao modelo de escola de tempo integral. Quando da sua instalação, o padrão seguido foi o de uma escola básica regular. A quadra não era coberta, as salas de aula não eram climatizadas, não havia piscina, oficinas profissionalizantes, sala de vídeo, de jogos, assistência à saúde, elementos básicos de escolas modelo de tempo integral. A unidade dispunha de dois aparelhos multimídia e dois data shows. Das instalações da unidade, apresentaremos, com mais vagar, a biblioteca e o laboratório de informática, que estão associados, em algum momento, às atividades desenvolvidas na implementação do projeto de leitura 'Hora da poesia'.

A escola possuía um pequeno laboratório de informática, como evidencia a fotografia (imagem 1), e uma biblioteca ampla, mas com um acervo bastante limitado. A falta de profissionais especializados para gerenciar o bom funcionamento desses espaços e os poucos dispositivos tecnológicos prejudicaram a dinâmica do uso dos materiais disponíveis na instituição na consecução do projeto implementado, gerando atrasos e busca de alternativas outras:

Imagem 1 - Fotografia do laboratório de informática



Fonte: Acervo fotográfico da UE

O laboratório de informática estava praticamente inutilizado para a realização de atividade, que demandou o uso de computador, programa de edição de vídeos e internet. O sistema operacional desatualizado das máquinas dificultava o desenvolvimento do trabalho pelos colaboradores. Dada a baixa qualidade dos computadores e a pouca assistência dada a eles, algumas máquinas funcionavam minimamente; das 25, apenas 21 estavam funcionando. A escola não dispunha de uma internet banda larga no laboratório, impossibilitando trabalhos de pesquisa na rede; na secretaria escolar, apenas uma internet 3G para pesquisa disponível aos professores.

Por falta de profissional especializado no laboratório, na maioria das vezes este se encontrava fechado, gerando reclamações por parte dos colaboradores e professor-pesquisador. “Salas dedicadas e trancadas a sete chaves, obviamente por razões de segurança, mas que traziam uma mensagem simbólica de ser aquele um local exclusivo para quem conhecesse a senha [...]” (NOGUEIRA; GOMES; SOARES, 2011, p. 55). Assim, para realizar as atividades, que demandaram o uso de computador, tivemos que levar o *laptop* para sala de aula e auxiliar os colaboradores na edição de vídeos.

Concordamos com Soares (1999), ao postular que a biblioteca é fundamental no processo de escolarização da literatura e na formação do leitor literário. É indispensável, portanto, que os espaços da biblioteca estejam abertos para a comunidade escolar interna e externa. Para Rangel (2007, p. 143-144):

As bibliotecas escolares têm um papel fundamental no sucesso desse trabalho de iniciação literária e de formação do gosto. É preciso que existam, que tenham acervos significativos, que estejam disponíveis para todos, que o acesso aos livros seja direto, que as técnicas biblioteconômicas de catalogação e armazenagem dos livros sejam adequadas a leitores em formação e sejam a eles explicadas, quando necessário.

O acervo do CEGTIAA não é significativo, havendo mais livros paradidáticos e pouquíssimas obras literárias do gênero poético, conto, crônica, romance, teatro, sendo a maioria destes voltada para o público infantil e juvenil como mostram as fotografias (imagens 2 e 3):

Imagem 2 – Fotografia da biblioteca escolar



Fonte: Acervo fotográfico da UE

Imagem 3 – Prateleira direita da biblioteca, acervo de literatura infantil e juvenil



Fonte: Acervo fotográfico da UE

A biblioteca escolar brasileira apresenta muitas deficiências, que vêm se manifestando desde as primeiras experiências de educação formal pelo processo civilizatório jesuítico, como postula Silva (1995, p.44, grifos nosso), ao afirmar que:

Escrever sobre a biblioteca escolar brasileira é tocar numa das maiores deficiências do nosso aparelho escolar. Desde os colégios dos jesuítas – nossa primeira experiência de educação formal – até os dias atuais, muito pouco se fez nesse campo. [...] é preciso afirmar que o **quadro**, verdadeiramente **miserável**, não se restringe à situação da biblioteca escolar, mas ao conjunto das bibliotecas brasileiras. A biblioteca escolar é indispensável no processo de educação. Essa pobreza de bibliotecas nas escolas causa uma inexistência de leitura muito grande, que reflete no futuro dos que concluem o ensino fundamental e dos poucos que continuam sua vida acadêmica.

Sales (2004, p. 27-28), seguindo a mesma problematização proposta por Silva (1995, grifos do autor), no que se refere às deficiências das bibliotecas escolares, afirma que

[...] na realidade brasileira, as bibliotecas escolares, na maioria das vezes, não passa de salas (mal) adaptadas que simplesmente abrigam um pequeno acervo em péssimas condições de conservação e uso e que não atendem às necessidades de informação dos alunos. De que forma então, este espaço pode “nutrir” o processo educacional, visando à formação de sujeitos conscientes?

Desde o surgimento da biblioteca escolar brasileira até os dias atuais não foram percebidas muitas mudanças, como pesquisou Sales (2004). A biblioteca do CEGTIAA, além de dispor de um pequeno acervo literário, como mostram as imagens 2 e 3, os seus livros apresentam péssimas condições de uso e de conservação. Por falta de profissional permanente em seu espaço, os livros quase sempre estavam desorganizados, o que dificultava a busca de determinado livro na seção indicada. Nesse sentido, a biblioteca pesquisada é, também, uma tipificação dos sérios problemas pelos quais passam as escolas, sendo que esses espaços são destinados à construção do saber, à formação de leitores.

4.1.4 Os alunos colaboradores

Os colaboradores selecionados para a realização da presente intervenção foram alunos do 9º ano do ensino fundamental do CEGTIAA. A escolha da turma 92.01 para intervenção foi em função da modulação do professor-pesquisador nesta única turma da série final do ensino fundamental, pelo que também ela demonstrou

interesse em participar do projeto de leitura. A amostra foi composta de trinta e um (31) alunos frequentes, sendo na sua maioria do sexo feminino (16), que corresponde a 51,62% do total, restando claro 48,38% do sexo masculino. Os alunos não terão, nesta pesquisa, seus nomes identificados. Optamos pelo código que se refere apenas às letras iniciais de seus nomes e sobrenomes.

Analisando a amostra por faixa etária, a partir de questionário respondido, notamos que existe um número expressivo de alunos com 14 anos (35%) e com 15 anos (51,62%) enquanto que apenas dois (2) com 16 anos, um (1) com 17 e outro com 19 anos de idade. Assim, de modo geral, considerando a soma da porcentagem dos colaboradores, com idade entre 14 e 15 anos (86,62%), esta classe representa uma típica sala de fim de período letivo do 9º ano, com a maioria dos alunos, com a faixa etária esperada para este nível de escolaridade. Demais alunos apresentam distorção idade-série, seja por abandono escolar ou por reprovação. Notemos o gráfico a seguir, que resume estes dados:

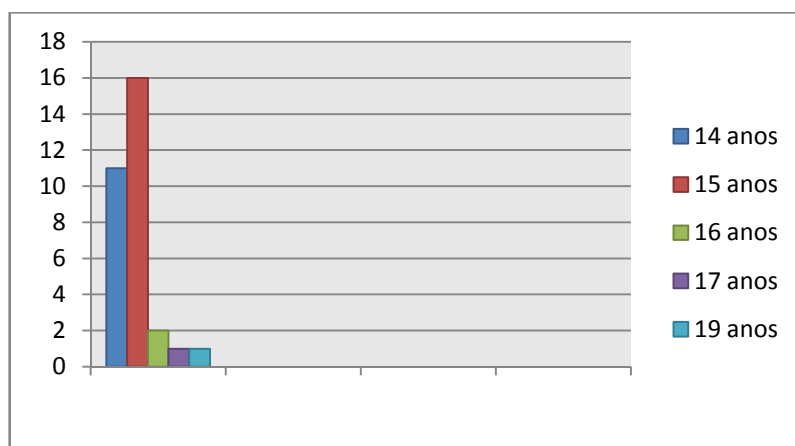


Gráfico 1 – Faixa etária dos alunos da turma 92.01

Fonte: Questionário dos alunos (Apêndice A)

Pela faixa etária, com exceção de um aluno, todos os demais eram adolescentes, pois, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), esse período termina aos 18 anos, quando se atinge a maioridade. Conhecer os universos sociais e psicológicos dos colaboradores, através das experiências da prática pedagógica, de consulta aos seus dossiês na secretaria da escola e de consultas às fontes teóricas que abordam sobre o desenvolvimento da adolescência, foi um passo importante para planejarmos as atividades de modo que os envolvesse durante a implementação do projeto de leitura. Do universo social, tratamos na

subseção, que aborda a caracterização da escola colaboradora. Convém, em linhas gerais, apresentarmos a contextualização do desenvolvimento psicológico do adolescente.

Quase sempre, a adolescência é apreendida como uma fase difícil e de transição entre a infância e a vida adulta, de características negativas, dada a sua imaturidade. No contexto escolar, essas características podem se manifestar pela indisciplina, aversão ao professor, sonolência, desmotivação, tristeza, desilusão, entre outras. Ao de apropriar dos conceitos de Aberastury e Knobel, Piletti, Rossato e Rossato (2014, p. 177) defendem que a adolescência

[...] se constitui numa fase de busca de identidade, necessidade de intelectualizar e fantasiar, atitude social reivindicatória com tendências anti e associas, constantes mudanças de humor e instabilidade afetiva, separação progressiva dos pais, crises religiosas, tendência grupal e contradições sucessivas.

Por outro lado, “a adolescência é uma das fases mais ricas do ser humano, de potencialidades, de descobertas, de autonomia, com muitas possibilidades de aprendizagem, de experimentação” (PILETTI; ROSSATO; ROSSATO, 2014, p. 165). Ainda para estes autores, “o adolescente passa por inúmeras alterações devido ao amadurecimento das faculdades intelectuais e morais, o que provoca um desequilíbrio, que conduz, posteriormente, a um equilíbrio superior” (p. 181). Levando em consideração que os colaboradores – mesmo vivendo uma das fases mais complexas e conflituosas, a adolescência – apresentavam muitas possibilidades de abertura intelectual, de formação de memórias, assim, acreditávamos que a implementação do projeto de leitura, com várias atividades que envolveram estratégias metacognitivas, promoveria uma leitura prazerosa do texto literário poético, conseqüentemente, ampliaria o prazer pela leitura de poesia como também a visão de mundo dos alunos ou suas memórias.

4.1.5 O professor-pesquisador participante

Eu, Mario Ribeiro Moraes, servidor público concursado desde 2011, ministro aulas de língua portuguesa e leitura na esfera pública estadual, sendo lotado no CEGTI Augusto dos Anjos. Sou formado em Letras – Licenciatura Plena em língua

Portuguesa e Literatura Brasileira pelo CEULP/ULBRA, bem como tenho especialização em Gestão Pública Municipal pela UFT. Desde a graduação, desenvolvo pesquisas no campo do ensino e leitura literária, tendo trabalhos publicados sobre letramento literário regional, mitologia grega e literatura (artigo intitulado “Da boca de Cronos à pena de Gregório: o texto efêmero se eterniza”), literatura contista tocantinense, literatura afro-brasileira, estratégias metacognitivas de leitura, entre outros.

O meu envolvimento, enquanto professor-pesquisador participante, nesta pesquisa esteve comprometido com a transformação do trabalho pedagógico, via leitura poética, na sala de aula focalizada. Essa transformação foi provocada pela minha conscientização crítica a partir da reflexão sobre a importância e o comprometimento com o trabalho profissional por me realizado no ambiente escolar, com vistas no meu crescimento profissional, no aperfeiçoamento dos meus saberes metodológico-didático-conteudísticos e no desenvolvimento intelectual dos colaboradores.

4.2 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE LEITURA HORA DA POESIA

As escolas de educação básica têm se deparado com muitos desafios quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, que precisam enfrentar o mundo contemporâneo, cada vez mais competitivo, tecnológico, globalizado, multissemiótico e informado por infindáveis práticas sociais envolvendo a leitura.

Para Zilberman (2010, p. 35), “a leitura constitui elemento fundamental na estrutura do ensino brasileiro porque forma sua base: está no começo da aprendizagem e conduz às outras etapas do conhecimento”. Dada a importância da leitura para a formação de memórias, de novos conhecimentos, como também do ser (ontogenética e filogeneticamente), postulamos que a escola, como agência mediadora do saber do aluno em formação e das práticas sociais de leitura, deva promover a formação de leitores para a vida, por meio de projetos didáticos, que valorizem a fruição da leitura, seja ela literária ou não-literária, “ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado” (ZILBERMAN, 2010, p. 16).

Nesse processo de intermediação entre leitor, leitura e conhecimento ou prazer, a postura didático-metodológica do professor é indispensável para a formação de leitores competentes, críticos, reais e autônomos. Acreditamos de forma *sine qua non* que o professor de língua materna e literatura deva ser amante da leitura e promotor de práticas leitoras que envolvam prazerosamente seus alunos.

Nesse sentido, estamos postulando que o professor não deva se ver investido na função sagrada de guardião do templo da leitura: “lá dentro, o texto literário; cá fora, os alunos; na porta, ele, o mestre, sem saber se entra ou se sai, ou se melhor mesmo é que a multidão se disperse...” (LAJOLO, 2005, p. 12); nem se confine ao papel de propagandista persuasivo de um produto, a leitura, que, “sob a avalanche do *marketing* e do *merchandising*, corre o risco de perder, ao menos em parte, sua especificidade⁴¹” (LAJOLO, 2005, p. 14).

Em síntese, no ensino de leitura, sobretudo literária, cabe ao professor motivar, conduzir, promover, e mostrar aos alunos o caminho da formação do homem e do desenvolvimento intelectual pela leitura. Para Bamberger (1987, p. 31), “o que leva o jovem leitor a ler não é o reconhecimento da importância da leitura, e sim várias motivações e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual”.

Ao compartilhar dessas ideias, procurando motivar e mostrar interesses, que correspondessem às características e ao desenvolvimento intelectual dos colaboradores desta pesquisa-ação, elaboramos o projeto de leitura ‘Hora da poesia’ a partir de uma visão holística, discutida no capítulo antecedente, tendo como principais objetivos específicos:

- Promover a leitura literária poética;
- Ensinar as estratégias metacognitivas de leitura do texto poético: vocalização, visualização e conexão;
- Formar e consolidar memórias;
- Ampliar a habilidade leitora;

⁴¹Uma especificidade peculiar e básica do professor, segundo Lajolo (2005, p. 14-15, grifos da autora), é a de preparar as aulas, no entanto, o marketing e o merchandising tiraram de seus ombros essa tarefa, até porque “Não parece que *o que fazer com o texto literário na sala de aula seja ainda* de sua competência. Já faz alguns anos que decidir isso é da competência de editoras, livros didáticos e paradidáticos, muitos dos quais se afirmaram como quase monopolizadores do mercado escolar [...]”.

- Envolver os alunos em atividades grupais;
- Construir uma reflexão sobre a própria prática pedagógica do professor pesquisador quanto ao ensino de leitura poética;
- Trabalhar pela formação de leitores;
- Utilizar ferramentas multimídia no ensino de leitura de poemas⁴².

As atividades elaboradas e implementadas no projeto de leitura, como veremos na pesquisa-ação, foram propostas em oposição aos exercícios metalingüísticos da tradição escolar⁴³ do ensino de leitura literária poética.

4.2.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise crítico-descritiva dos resultados da implementação do projeto de leitura 'Hora da poesia' é efetuada em três pontos de discussão. No primeiro, focalizamos a análise da implementação da estratégia metacognitiva de leitura denominada vocalização; no segundo, a análise da implementação da estratégia visualização; por fim, no terceiro, a análise da estratégia conexão também implementada.

A ordem das análises das estratégias metacognitivas não é casual porque a vocalização corresponde à matriz sonora, a visualização à visual, e a conexão à verbal; ambas as matrizes da linguagem e pensamento postuladas por Santaella (2005), sendo baseadas nas categorias fenomenológicas de primeiridade, secundidade e terceiridade, propostas por Peirce (2005). Em síntese, considerando a hibridação das linguagens, a vocalização, como matriz sonora apresenta predomínio do nível de primeiridade; a visualização como visual do nível de secundidade; e a conexão como verbal do nível de terceiridade. Então, há interfaces dos níveis em cada estratégia.

Para implementar o projeto de leitura 'Hora da poesia', achamos conveniente, inicialmente, aplicar um questionário (vide apêndice A) com sete (7) perguntas semi-estruturadas para aferir o gosto pela leitura, a fruição da poesia e o trabalho com este gênero na sala de aula em investigação. Foi perguntado aos trinta e um (31)

⁴²Utilizar novas tecnologias se constitui como uma das dez (10) novas competências para ensinar segundo Perrenoud (2000).

⁴³Para uma revisão sobre a leitura poética enquanto atividade metalingüística cf. Lajolo (2005).

colaboradores na questão 1 “Você gosta de ler? () Não () Sim. Justifique a sua resposta”. Da amostra, 83% afirmaram que gostam de ler, enquanto 17% responderam que não gostam, como mostra o gráfico abaixo:

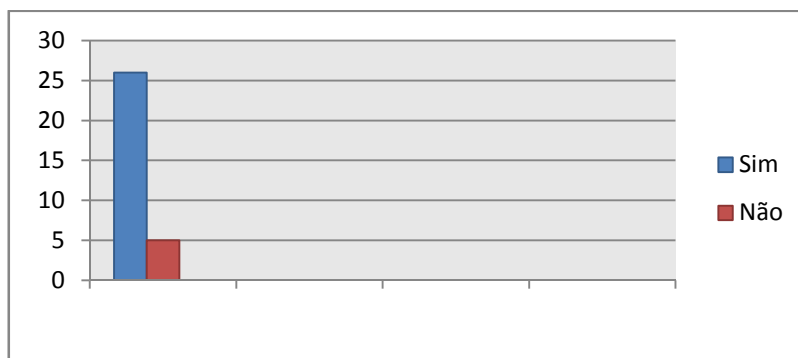


Gráfico 2 – Resposta à pergunta “Você gosta de ler?”
Fonte: Questionário dos alunos (Apêndice A)

Com base nos dados do gráfico, notamos a evidência expressiva do número de alunos que declararam gostar de ler. Por outro lado, ainda é elevado o percentual daqueles que afirmaram não gostar de ler. Isto reflete o desafio de formar leitores desde o ensino fundamental. Dentre as respostas positivas destacamos seis (6):

VBA: Por que (*sic*) nós podemos imaginar, ocupar a mente e aprender sobre as coisas do mundo, é (*sic*) bom para passar o tempo;
 MBOR: porque ler nos faz bem, nos faz sentir melhor;
 ICOR: Por que (*sic passim*) a leitura de fato [...] traz conhecimento dependendo da situação. Ler sempre é bom, por que além de trazer conhecimento traz muita facilidade em entender alguma coisa;
 WFP: Porque ler, (*sic*) é uma coisa que faz com que a pessoa fala bem e se expressa mais. Ajuda no aprendizado, a escrever melhor, pensar sem dificuldade, ler é saber de tudo praticamente [...];
 VFA: Gosto de ler pela diversidade de palavras que eu desconheço. Gosto de imaginar as coisas que os livros e seus textos contam, gosto de viajar na leitura;
 GLRS: Gosto de ler muito, principalmente quando não estou fazendo nada. Gosto de ler histórias em que há suspense, e gosto de ler(*sic*) revistas, jornais, blogs, desde que haja alguma coisa interessante. Gosto de ler poesias de amor.

Podemos afirmar que as respostas em recorte evidenciam a importância da leitura para a formação de novas memórias “aprender sobre as coisas do mundo” / “pela diversidade de palavras que eu desconheço”; da capacidade imaginativa “gosto de viajar na leitura”; do *hobby* pela leitura “é bom para passar o tempo”; do ser, quanto à racionalização “ajuda no aprendizado”, socialização “a pessoa fala

bem” e sentimentos “nos faz sentir melhor”. Dentre as afirmações negativas, destacamos quatro (4):

RDS: Há... sei lah (*sic*) muitas das vezes não tenho paciência em ler qualquer coisa, algumas vezes pesso (*sic*) para alguém ler pra (*sic*) mim [...];

WGB: Quando é um texto muito grande eu tenho preguiça de ler, mim dá (*sic*) uma fadiga [...] eu fico agoniado;

WCL: porque não acho legal [...];

AAR: porque ler é chato [...].

As afirmações desvelam a deficiência da formação de leitores desde as séries iniciais do ensino fundamental “porque não é legal” / “porque ler é chato”. Não estamos, contudo, afirmando que o problema é somente da escola, pois entendemos que formar leitores demanda um trabalho conjunto e articulado entre políticas de estado, família, escola, recursos físicos adequados (biblioteca com um bom acervo e acessível, além de profissional habilitado, alocado diuturnamente no seu espaço) e humanos (professor leitor, que leve bons textos para sala de aula).

Na questão 2, foi perguntado aos colaboradores “Se você gosta de ler, que tipo de livros mais aprecia?”. A preferência pelos livros literários de poesia, HQ romance, contos, crônicas, teatro, ensaio, outros, teve um alto percentual de indicação (88%) enquanto para os não-literários como textos jornalísticos, notícia, reportagem, entrevista, artigos, redações dissertativo-argumentativas, manuais, receitas, bula, entre outros, o índice foi bem menor (12%). Acreditamos que a alta indicação pelos literários esteja relacionada ao poder de enfrentamento com grandes questões existenciais, que marcam nossa Humanidade como exemplos, o amor, o desejo, a morte, o sofrimento, ambas promovidas pelo texto literário. O texto literário verbaliza memórias, emoções e experiências. De acordo com Rouxel (2013, p. 24), “A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos [...] Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento [...]”.

O gráfico a seguir apresenta os resultados para a questão 3, na qual foi perguntado aos colaboradores “Você gosta de ler poesia? () Não () Sim. Justifique a sua resposta”:

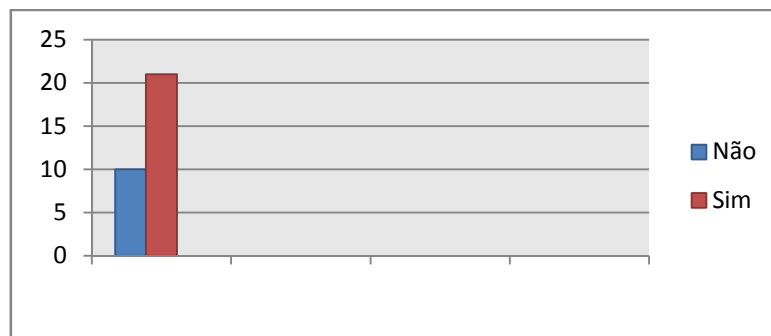


Gráfico 3 – Resposta à pergunta “Você gosta de ler poesia?”
Fonte: Questionário dos alunos (Apêndice A)

Ao interpretar o gráfico, podemos perceber que a maioria (21 colaboradores) afirmou gostar de ler poesia, correspondendo a 67% enquanto que a minoria (10 alunos) declarou não gostar de ler o gênero, equivalendo a 33%. Das respostas positivas, recortamos oito (8):

MFRS: [...] as poesias são lindas [...], por que (*sic*) cada poesia tem seu canto e nela a gente (*sic*) se encanta;

AVML: porque parece real;

SCA: Eu gosto das rimas do poema porque é encantador (*sic*);

VFA: Por que (*sic*) simplesmente mexe com o meu emocional, me faz arrepiar-me (*sic*) quando eu me identifico;

DMN: Porque muitas poesias são muito bonitas, algumas falam coisas de amor (*sic*) e outras coisas engraçadas;

ICOR: Porque mim deixa (*sic*) muito calma e motivada para ler mais e mais livros;

MFS: Porque mexe com a nossa mente. Nos faz (*sic*) imaginarmos (*sic*) a situação em que o poeta está quando está (*sic*) escrevendo a poesia;

VBA: Porque a poesia tem suas rimas, e é bom para aprender-mos (*sic*) a combinar as palavras.

As respostas dos colaboradores revelam os seus prazeres pela leitura poética em função da sua beleza enquanto arte recriadora da realidade “porque parece real”; do seu encantamento “cada poesia tem seu canto”; das suas rimas que conduzem à musicalidade “a poesia tem suas rimas” / “gosto das rimas do poema porque são encantadoras (correções nossa)”; da sua temática amorosa e humorística (neste caso, a poesia satírico-burlesca) “algumas falam coisas de amor (*sic*) e outras coisas engraçadas”; do seu jogo de palavras “é bom aprendermos a combinar palavras (correção nossa)”; do seu poder de fazer vibrar as cordas do coração pela emoção “mexe com o meu emocional, me faz arrepiar”; da sua capacidade de formar e consolidar memórias “mexe com a nossa mente”; da

identificação do leitor com o momento do labor artesanal do poeta “faz-nos imaginar a situação em que o poeta estava escrevendo a poesia (correções nossa)”.

Daqueles que declararam não gostar de ler poesia, apenas três justificaram a sua resposta. ASO afirmou: “não consigo gostar de ler poesia porque gosto de lê (sic) outros livros, revistas, jornais”. Seguindo o mesmo raciocínio, MGBM respondeu: “Por que eu prefiro ler jornais, notícias e etc. (sic)”. Já GSS declarou: “porque poesia eu não entendo eu gosto de ler mesmo é histórias”. Pelas afirmações de ASO e MGBM, percebemos que eles têm preferência pelos gêneros não-literários enquanto GSS declarou ter dificuldades em entender poesia, optando por livros de histórias narrativas. A maioria daqueles, que não justificaram a sua resposta (71%), se refere aos colaboradores, que afirmaram na questão 1 que não gostam de ler nenhum gênero, incluindo, portanto, na negatividade a poesia, não havendo, assim, a necessidade de justificativa da não-leitura poética.

A questão 4 foi direcionada para os colaboradores que afirmaram não gostar de ler poesia, onde se lê “Se não gosta de ler poesia, você se sente obrigado a ler, quando o professor trabalha o referido conteúdo? () Não () Sim. Justifique a sua resposta”. 80% afirmaram se sentirem obrigados a ler poesia, quando o professor ministra sobre o gênero, enquanto 20% disseram não se sentirem obrigados a realizar a atividade de leitura. Recortamos para análise 4 justificativas daqueles que afirmaram serem obrigados a ler:

RDS: Por que (sic) o professor diz que a atividade de leitura vale ponto;
 WGB: Porque sou pressionado pelo professor para melhorar a minha leitura;
 ASO: O professor dá visto nos exercícios do livro didático, porisso (sic) somos obrigados;
 MGBM: Os colegas ficam incistindo (sic) para mim (sic) ler.

Os dados desvelam, que ainda impera na sala de aula a leitura compulsória “sou pressionado pelo professor”, devido a obrigatoriedade do cumprimento dos conteúdos curriculares. Igualmente, impera a pedagogia do exame “a atividade de leitura vale ponto” / “visto nos exercícios”, criticada por Luckesi (2008). A declaração “o professor dá visto nos exercícios do livro didático” pode evidenciar o modo como a poesia vem sendo trabalhada nos manuais escolares, através de atividades, que abordam elementos exteriores e secundários ao poema, transformando a leitura

numa atividade repetitiva, reprodutora, cansativa e obrigatória, como argumenta Lajolo (2005).

Já aqueles que disseram não se sentirem obrigados a ler responderam: “quando não quero ler, o professor não me obriga” (AJLA); “O professor não cobra tanto minha leitura, ele sabe que eu tenho vergonha de ler na sala” (AAR). As afirmativas desvelam o desafio do trabalho docente na formação de leitores, que é de mostrar-lhes os motivos e interesses para seu desenvolvimento intelectual e social.

Foi solicitado para aqueles que declaram gostar de ler poesia na questão 5 “Marque o(s) tema(s) predileto(s) que você mais aprecia na leitura de poesia. () amor () solidão () morte () sociedade () guerra () natureza () outra opção. qual”. Verificamos que – em função das alterações biológicas e psicológicas, ocorridas na adolescência, gerando ansiedade, medo, frustração, aversão, instabilidade; por outro lado, possibilidade de crescimento intelectual pela contemplação, afeto, paixão, sedução, características apontadas por Piletti, Rossato e Rossato (2014) – é comum, nesta fase de descobertas, os alunos adolescentes demonstrarem mais preferências pelas temáticas amor, solidão, guerra e natureza. Isto pode ser confirmado pelo pequeno percentual de apontamentos de outra opção temática por quatro (4) colaboradores correspondendo a 19% do total. Essas informações foram relevantes para que inseríssemos temas apropriados e chamativos na seleção de poemas para trabalhar com a turma. O gráfico a seguir resume as preferências temáticas dos colaboradores:

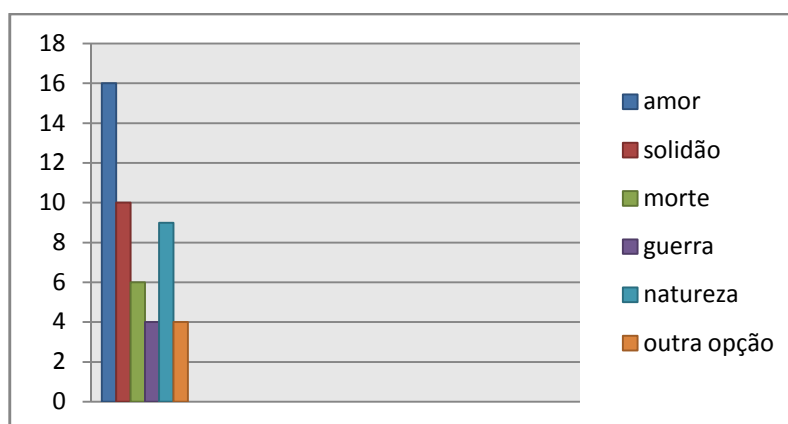


Gráfico 4 – Resposta à quinta pergunta.

Fonte: Questionário dos alunos (Apêndice A)

“Você considera a leitura de poesia de difícil compreensão? Justifique a sua resposta” foi a questão 6 perguntada aos alunos colaboradores, que afirmaram gostar de ler poemas. Do total de vinte um (21), doze (12) alunos, equivalendo a 57%, afirmaram que não consideram difícil a leitura poética, dos quais recortamos as seguintes respostas:

VBA: [...] não é difícil de compreender, é bom para poder-mos (*sic*) nos expressar através dela;
 EOA: Não, acho muito facio (*sic*);
 KTS: [...] Porque algumas vezes fala para dar valor a (*sic*) vida;
 VFA: Não, é fácil de entender e fácil de fazer;
 AVML: Não, é fácil de compreender;
 MFRS: Não, porque em cada poesia tem sua história, e nela a gente (*sic* passim) se encantam (*sic*) e as vezes (*sic*) a gente viaja na história, e parece que a gente vive cada momento que na poesia fala (*sic*);
 JSN: Não, porque a poesia esclarece tudo e não fica difícil de compreender;
 ICOR: Não, depende da situação em que estamos se gostamos ou não [...] por que (*sic*) a melhor maneira de si (*sic*) entender uma coisa é gostando dela.

Podemos perceber na afirmativa a relação de um texto ou discurso (a poesia) com outro texto (memórias experienciais), que os alunos estabelecem para compreender a leitura poética, gerando novas memórias “cada poesia tem sua história, [...] a gente viaja na história, e parece que a gente vive cada momento [...] na poesia [...]”. Outro aspecto, que inferimos, com base na maioria dessas respostas, é que muitos alunos fazem associações às cantigas, parlendas, acrósticos e versos simples, sendo estes principalmente de caráter instrutivo “é fácil de entender e fácil de fazer” / “[...] fala para dar valor à vida (correção nossa)”. Tem sido prática comum na escola a produção de poesia educativa ou instrutiva sem literariedade, com temas voltados para preservação do meio ambiente, desperdício alimentar, dia do índio, do negro, das mães, entre outros. Para Soares (1999, p. 29, grifo da autora), “a finalidade ‘instrutiva’ do poema, a estrutura elementar e a precariedade dos aspectos rítmicos e das rimas certamente distorcem o conceito e a caracterização do poema”.

Enquanto que nove colaboradores, correspondendo a 43%, declaram considerar a leitura de poesia de difícil compreensão. Vejamos algumas declarações:

SMS: Sim, porque tem algumas palavras que eu não entendo;

GLRS: As vezes (sic) sim, quando é usado um palavreado muito complexo. Mas sempre busco saber o significado das palavras, e encaixo-as no contexto;

DLRS: A maioria sim, mas tem (sic) outras que eu entendo e me indentifico (sic) com elas;

MFS: Mais ou menos, porque a poesia tem que usar bastante a imaginação, sentir tudo o que o poeta tenta expressar;

MBOR: Algumas sim, porque usam palavras que são difícil (sic) para nossa compreensão.

O número é expressivo daqueles que consideram a leitura poética de difícil compreensão, quase a metade do total. Foram basicamente duas as dificuldades relatadas acima para entender a poesia: a da descodificação “quando é usado um palavreado muito complexo” / “usam palavras que são difíceis (correção nossa)” e a do ato cognitivo de compreensão, de mundividência, de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, que vai além do significado dos verbetes “porque a poesia tem que usar bastante a imaginação, sentir tudo o que o poeta tenta expressar”.

Enfim, na última questão foi perguntado “Quando trabalha em sala pelo professor de leitura e/ou língua portuguesa, como você costuma ler poesia? Marque a resposta, que melhor traduz essa atividade. () leitura em voz alta () leitura silenciosa () leitura compartilhada () leitura expressiva () leitura protocolada () emprego estratégias metacognitivas como vocalização, visualização e conexão”. Notemos no gráfico abaixo as marcações indicadas:

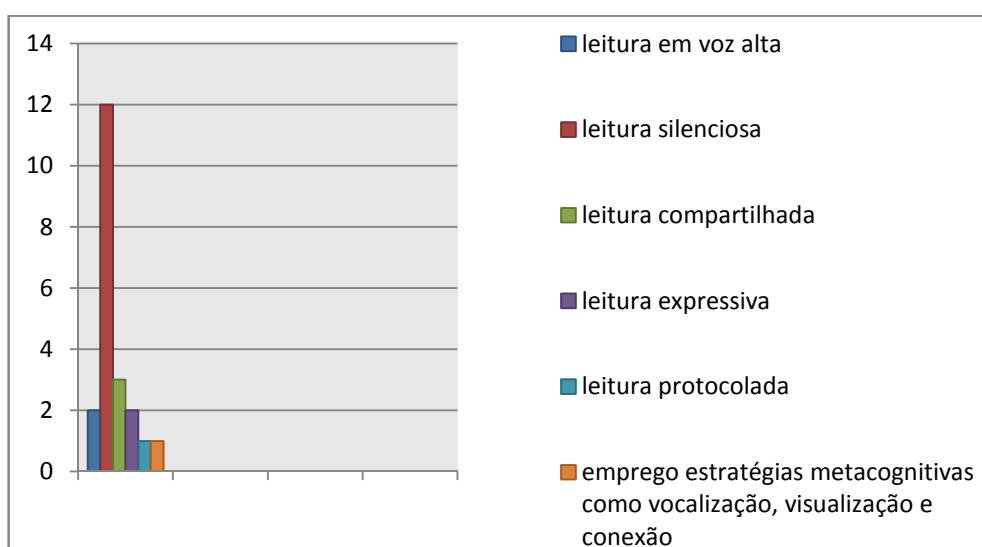


Gráfico 5 – Resposta à sétima pergunta
Fonte: Questionário dos alunos (Apêndice A)

Ao analisarmos a porcentagem do gráfico, verificamos que nas práticas pedagógicas do professor de leitura o aluno é convidado a ler poesia, de forma silenciosa, conforme as respostas de 57,14% dos colaboradores; de forma compartilhada, 14,28%; em voz alta e expressiva, 9,52% cada; e 4,76% para o modo protocolado, sendo igualmente este percentual recebido pelo emprego de estratégias de leitura. A leitura silenciosa, quando tornada uma prática corriqueira em sala de aula, não promove o gosto pelo poema, pois este apresenta um caráter performativo, que instiga o leitor ao gesto vocal, como defende Rosa e Camargo (2012) e Pinheiro (2007).

Desse modo, postulamos que é possível e necessário – para a formação de leitores e a fruição da poesia na sala de aula, visando formar memórias ao melhorar o ensino e aprendizagem – articular as leituras em voz alta, compartilhada, expressiva, protocolada, silenciosa e o emprego de estratégias metacognitivas. Podemos constatar, ainda, que as modalidades de leitura que receberam poucas indicações, são, na verdade, relevantes para a promoção da leitura poética desde a escola, sobretudo as estratégias metacognitivas, vocalização, visualização e conexão, como analisamos em seguida, sendo implementadas no projeto de leitura ‘Hora da poesia’.

4.2.1.1 Análise da implementação da estratégia de leitura: vocalização

Dito alhures, utilizamos 17h/a para implementar o projeto de leitura ‘Hora da poesia’, das quais designamos 5h/a para trabalhar a estratégia de leitura vocalização. De início, vale frisar, que já havíamos falado para a turma do 9º ano, em aulas anteriores, a respeito do projeto de leitura, que desenvolveríamos junto à turma, quando do preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido. Na ocasião, grande parte da turma demonstrou estar muito interessada em querer participar do projeto, o que foi relevante, pois o desafio em sala de aula é despertar o interesse dos alunos para dada atividade.

Dando início às atividades circunscritas no projeto de leitura, na primeira aula apresentamos sucintamente os objetivos do projeto ‘Hora da poesia’ para os colaboradores como também justificamos a escolha desse nome, em razão, sobretudo, do pouco espaço dado à leitura literária poética na educação básica.

Em seguida, tomamos nota na lousa das três atividades que seriam trabalhadas durante todo o projeto: a vocalização, a visualização e a conexão. Dissemos, ainda, para eles, que trabalharíamos diversos poemas de vários autores, clássicos e não-clássicos a fim de valorizar as produções clássicas como também as contemporâneas que (ainda) não tiveram seu reconhecimento pela crítica literária.

Valendo-nos de parte das discussões de Zunthor (2014), Camargo e Rosa (2012) e Oliveira (2010), explicamos aos alunos a estratégia de leitura vocalização. Na sequência da aula, propomos as atividades jogo de vozes, leitura dialogada, leitura comparativa (entre poesia e música) e leitura livre, que seriam desenvolvidas no decorrer das cinco aulas.

Escolhemos para desenvolver a primeira atividade, denominada jogo de vozes, o poema clássico “José” de Carlos Drummond de Andrade. Após solicitar a organização da sala em círculo – o que sempre procuramos fazer nas aulas de leitura, salvo as aulas realizadas na biblioteca, porque entendemos que a disposição circular favorece o desenvolvimento do processo de socialização via face a face – e pedir que fizessem silêncio, lemos o poema, de forma expressiva, ritmada e vocalizada. Após a vocalização apreciada pelos colaboradores, levantamos alguns questionamentos sobre o poema, procurando envolver a turma na construção de sentidos e refletir sobre a temática do texto. Perguntamos para a turma qual a temática do texto, quem era e quais elementos que descrevia José e os possíveis significados dos versos “quer abrir a porta, / não existe porta;”. Com base na análise do vídeo dessa atividade, a maioria da turma se empenhou em responder, embora, às vezes, alguns colaboradores falavam simultaneamente, o que exigia da nossa parte, organização dessas participações.

Na sequência da aula, pedimos aos colaboradores, que se colocassem em pé, distribuímos cópias do poema “Jose” e propomos uma leitura intercalada dos versos para melhor familiarizá-los e prepararmos para a atividade seguinte de memorização. Feito isto, designamos dois versos para cada aluno memorizá-los e vocalizá-los, obedecendo à ordem das estrofes e a disposição circular. Demos um tempo mínimo para esse processo de memorização. A maioria memorizou e vocalizou com *performance*; outros ficaram com os olhos fitados na cópia. Notamos que a atividade foi relevante e alunos introvertidos participaram sem receio.

Dando continuidade à aula, convidei três voluntárias para vocalizar versos do poema “José” utilizando técnicas de alongamento de vogal, pressão sobre

consoante, explosão e câmera lenta. As alunas MFS, WVPS e KTS, vindo à frente da turma, treinaram a *performance* e vocalizaram com entusiasmo e expressão corporal. Consideramos positiva a apresentação, alunos e professor-pesquisador aplaudimos a exposição vocal. Ficamos surpresos no final dessa aula quando a aluna VBA nos procurou, indo à mesa do professor, para declamar algumas estrofes do poema em apreço, o que fez perfeitamente, mostrando uma ótima capacidade de memorização.

Na segunda aula, dando continuidade à atividade arquitetura de vozes, realizamos a vocalização do cordel “A chegada de Lampião no inferno”, de José Pacheco. Concordamos com Marinho e Pinheiro (2012), ao defender que a escola, nos níveis fundamental e médio, deva abrir suas portas para o conhecimento e a experiência com a literatura de cordel e a popular, de modo geral, pois os folhetos podem contribuir com a formação de leitores. O cordel é sinônimo de poesia popular em verso, que fala de batalhas, amores, crimes, fatos políticos e sociais locais e globais, famosas disputas entre violeiros e cantadores. Em virtude de seu aspecto musical, melódico, da entonação acentuada nas sílabas poéticas fortes, acreditamos que este gênero, se vocalizado em sala de aula sem acompanhamento instrumental já poderá desenvolver o prazer pela leitura dos folhetos, além de contribuir para a assimilação de conteúdos disseminados em disciplinas como História, Geografia, Língua Portuguesa, Iniciação Musical, Dança, entre outras. Foi com base nessas postulações, que aplicamos, além desta atividade, outra com este gênero.

Voltando ao relato da aula, após a leitura vocalizada do poema, perguntados sobre o prazer de ouvir em voz expressiva a história da chegada do Lampião no inferno, analisando a filmagem, os colaboradores afirmaram que gostaram e mostraram-se envolvidos, estando atentos durante a leitura. No ensejo, perguntamos se eles já tinham lido ou ouvido falar sobre a personagem Lampião, os quais afirmaram que sim. A leitura provocou um processo de rememoração nos colaboradores, pois se lembraram de outras leituras, de novela, de seriados e filmes, que apresentavam a personagem como cangaceiro. A aluna VBA disse ter lido “A chegada de Lampião no céu”.

Buscando explorar mais o texto, considerando que “o inferno” no texto apresenta paisagens de sertão – os diabos têm nomes de cangaceiros (Trangença, Maçarico, Cambota, entre outros), a seca ameaça a todos (“Uma caveira de boi /, “a poeira cobria tudo” (PACHECO, in MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 111/113) –

após uma breve caracterização da região sertaneja, perguntamos se o inferno descrito no cordel fazia referência à vida árida no sertão. Alguns colaboradores afirmaram que havia semelhanças entre as paisagens da história fantástica e ao mundo real.

Após essa discussão pela qual buscávamos construir sentidos ou memórias, convidamos dez alunos à frente para vocalizar o cordel de forma sequencial, buscando construir um mapa sonoro, uma arquitetura de vozes, pois cada timbre, entonação e expressão corporal desses alunos contribuiriam para a construção dessa atividade. Como o cordel de José Pacheco é composto de trinta e uma estrofes septilhas, sugerimos que cada componente desenvolvesse a *performance* de três estrofes, deixando a última para a leitura expressiva em coro. A maioria dos alunos teve dificuldade de empregar o ritmo acelerado, cantado, exigido pela leitura de folhetos. Na medida do possível, tivemos que guiar a leitura, auxiliando-os quanto ao ritmo mais favorável para uma melhor *performance*. No entanto, mesmo diante da dificuldade de *performance* do grupo, a turma apreciou a leitura, havendo durante toda a leitura uma intervenção para pedido de silêncio.

Antes de finalizar esta aula, propomos a atividade de leitura dialogada com o poema “A pombinha da mata”, de Cecília Meireles. Inicialmente realizamos a vocalização, leitura em voz alta e expressiva do poema, depois convidamos três alunos para apresentarmos uma *performance* em forma de diálogo, pois, no poema, há participação de um eu lírico narrador e três meninos que ouvem uma pombinha gemer e carpir, como se segue:

A pombinha da mata

Três meninos na mata ouviram
Uma pombinha gemer.
“Eu acho que ela está com fome”
disse o primeiro,
“e não tem nada para comer”.

Três meninos na mata ouviram
Uma pombinha carpir.
“Eu acho que ela ficou presa”,
disse o segundo,
“e não sabe como fugir”.

Três meninos na mata ouviram
Uma pombinha gemer.
“Eu acho que ela está com saudade”,
disse o terceiro,
“e com certeza vai morrer”.

(MEIRELES, In PINHEIRO, 2007, p. 64-65)

Realizamos a segunda leitura como um leitor narrador e mais os três colaboradores, procurando a emoção adequada. Na sequência, convidamos mais alunos para continuar a leitura dialogada, muitos deles memorizaram as falas dos meninos para declamá-las. A leitura compartilhada e vocalizada fruiu na turma, que não ficou dispersa em algum momento dessa atividade. Para construir sentidos, buscamos levar os colaboradores ao entendimento de que a pombinha iria morrer não porque estava com fome ou presa, mas porque estava com saudade. Para finalizar esta atividade, sugerimos que os papéis fossem invertidos para construir novos sentidos. Ao invés de os meninos ouvirem a pombinha, três destas é que ouviriam um daqueles na mata. Questões como abandono social, desmatamento, fome, desigualdade, maus tratos foram levantadas em debate pela turma. O saldo da atividade foi positivo. O envolvimento da turma foi muito forte.

Dando continuidade à estratégia de vocalização, na terceira aula, selecionamos as músicas “Atrás da porta” de Elis Regina e “Oh pedaço de mim” de Chico Buarque e o poema “Soneto da perda esperança” de Carlos Drummond de Andrade para desenvolver a atividade leitura comparativa. Essas músicas têm um caráter marcadamente poético e tematizam, como o soneto, as perdas e a separação definitiva de pessoas queridas. Tendo em vista o conhecimento prévio do universo de interesse dos colaboradores, realizamos uma experiência significativa ao comparar as músicas e o poema.

Iniciamos essa atividade comparativa apresentando no aparelho multimídia as músicas de Regina e Buarque. Sequencialmente declamamos o poema e distribuimos as letras musicais e o soneto. Ressaltamos que há muitos poemas musicados, que, previamente selecionados, poderão ser trabalhados em sala, podendo contribuir para a fruição poética, em virtude de sua melodia e sua instrumentalidade musical como pano de fundo. Depois da vocalização do poema, abrimos uma discussão, que tomou dois eixos: a perda advinda da morte e a separação de um ser amado. Este eixo foi o que mais empolgou os alunos, levando alguns a compartilhar suas experiências de fim de namoro. Para aprimorar a capacidade de análise dos textos e de formação de memórias, instigamos aos alunos com perguntas como: a que tipo de perda cada texto se referia? Qual foi a

atitude do eu-lírico diante da perda em cada poema? Certamente, a temática conhecida favoreceu a participação e envolvimento da turma.

Para finalizar a implementação da estratégia vocalização, na quarta e quinta aulas geminada de leitura, convidamos a turma para realizarmos leitura livre de poesia na biblioteca escolar. Antes disso, já tínhamos disposto todos os exemplares sobre as mesas, junto à bibliotecária. Propomos que, ao escolher um livro de poemas, cada colaborador devia ler alguns poemas, primeiramente de forma silenciosa, depois, ao retornamos para sala de aula, de forma vocalizada. Dado o acervo parco da biblioteca, em torno de trinta e cinco (35) unidades de obras poéticas infantis e juvenis, sendo algumas ilustradas, outras tendo dois ou três exemplares, os colaboradores não tiveram muita opção, restando claro praticamente um exemplar para cada um. Listamos em seguida as obras escolhidas entre clássicos e não-clássicos: “Poesia” de Gonçalves Dias; “Eu e outras poesias” de Augusto dos Anjos; “Navios negreiros” de Castro Alves; “Você já escutou o silêncio” de Alexandre Spinelli; “Luz da lua” de Henriqueta Lisboa; “Barco de pedra” de Dourival Santiago; “Simplesmente Drummond” de Carlos Drummond de Andrade; “Poemas da margem esquerda do rio de dentro” de Gilson Cavalcante; “Menino perplexo” de Israel Mendes; “Poetrix” de José de Castro; “Epopéia tocantinense” da Irmã Galhardo; “Antologia poética” de Fernando Pessoa, seleção de Walmir Ayala; “Poemas azuis” de José Cândido Póvoa; “Poesias completas” de Mário de Andrade; “Poesia & pó” de Angelly Bernardo; “Poesia” de Álvares de Azevedo; “Fernando Pessoa, o menino de sua mãe” de Amélia Pinto Paes; “O bordado da urtiga” de Gilson Cavalcante; “Vozes d’África” de Castro Alves; “Meu livro de Cordel” de Cora Coralina; “Bicho de sete cabeças e outros seres fantásticos” de Eucanaã Ferraz; “Um pequeno tratado de brinquedos para meninos quietos” de Selma Maria; “Cordel em arte e versos” de Moreira de Acoyiava; “As palavras voam” de Cecília Meireles; “Poemas para ler na escola – João Cabral de Melo Neto”, seleção de Regina Zilberman; “Poesias completas” de Mário de Sá Carneiro; e “Caravela [redescobrimentos]” de Gabriel Bicalho.

A biblioteca escolar, como uma instância de escolarização da literatura, como defende Soares (1999), é fundamental para a formação de leitores para o desenvolvimento do prazer pela leitura, desde que disponha de bons e variados livros literários. Em razão dos poucos exemplares disponíveis nos espaços da biblioteca do CEGTIAA, enfrentamos dificuldades, pois alguns alunos apresentaram

resistência em querer ler os livros que lhes restavam após as escolhas dos primeiros colaboradores. A nossa intervenção foi necessária, seja incentivando-os para a leitura como os auxiliando no acesso de informações e de imagens poéticas veiculadas pelas obras, uma vez que alguns ficaram dispersos, alegando que era difícil entender o que alguns poemas evocavam.

Passado esse momento de leitura na biblioteca, tendo retornado para sala de aula, fizemos um círculo para compartilharmos a escolha do poema, que cada um havia feito. Procuramos deixar os alunos à vontade para vocalizar apenas algumas estrofes, principalmente aqueles que escolheram poemas mais longos. Alguns colaboradores introvertidos apresentaram dificuldade em ler expressivamente diante da turma, cabendo-nos auxiliá-los na tarefa dada. De modo geral, a turma gostou da experiência da leitura na biblioteca e de poder compartilhar os poemas escolhidos. Nos minutos finais da aula, para melhor fixar os conteúdos na memória, fizemos uma revisão final das atividades realizadas com a estratégia metacognitiva vocalização, apresentando, sumariamente, o modo como realizamos a *performance*, a arquitetura de vozes, a leitura dialogada, a comparativa, e, por fim, a livre. Adiantamos que no próximo encontro introduziríamos a estratégia visualização.

4.2.1.2 Análise da implementação da estratégia de leitura: visualização

Para implementarmos a estratégia de leitura metacognitiva visualização junto à turma do 9º ano utilizamos um total de 7 h/a. Nesses encontros, desenvolvemos as atividades de ilustração poética (em 3 h/a), dramatização de poemas (em 1 h/a), poesia visual e concreta na tela (em 1 h/a) e cesta de haicais e outros poemas (em 2 h/a). Antes, porém, de aplicarmos essas atividades, fizemos uma breve caracterização da estratégia visualização, tendo por base Girotto e Souza (2010), para quem ela é uma forma de inferência, uma vez que, na medida em que leitores visualizam, elaboram significados, ao criar imagens em suas mentes. Procuramos levar os alunos a entender que na leitura eles deviam criar imagens mentais para aumentar a concentração e melhorar a compreensão. Afirmamos para os colaboradores que eles deviam transformar as palavras do texto em figuras, sons, cheiros e sentimentos, fazendo relações entre ideias do texto e do mundo com suas próprias memórias episódicas e enciclopédicas. Ainda argumentamos, que nesse

processo de conexão, eles poderiam ser transportados para dentro do texto e se envolveriam com o escrito, melhorando a capacidade de compreensão, apreciação e lembranças do que fora lido. Igualmente, argumentamos que a ilustração não tinha como função restringir o significado do texto, mas a de possibilitar novas percepções do texto poético. Após essas explicações, iniciamos as tarefas.

Na primeira atividade, a de ilustração poética, aplicada em 3h/a, dividimos a turma em dez (10) grupos. Igualmente selecionamos dez (10) poemas, que seriam ilustrados: “Fotografia de menino” de Verunschk; “Profundamente” de Manuel Bandeira; “Além da imaginação” de Ulisses Tavares; “Índios” de Renato Russo; “Motivo” de Cecília Meireles; “Canção do exílio” de Gonçalves Dias; “Canoeiro” de Célio Pedreira; “Moinho” de Roseana Murray; “Palmas – pedra fundamental” de Ibanez Coelho; e “A canção do africano” de Castro Alves.

Divididos os grupos, distribuímos um poema para cada composição, depois propomos aos colaboradores, que lessem o texto procurando entendê-lo por meio da criação de imagens. Foi fundamental o nosso suporte a determinados grupos na elaboração de imagens mentais de alguns poemas como “Profundamente”, “Índios” e “Motivo”, pois esses grupos afirmaram não ter compreendido a leitura. Na sequência, distribuirmos para os grupos os materiais didáticos para ilustração dos poemas: cartolina, tinta guache, lápis de cor, lápis de cera, régua, pinceis, lápis preto, borracha, tesoura. Considerando que o espaço da sala de aula era inadequado para a realização desta atividade, nos dirigimos à biblioteca escolar para desenvolvê-la. Mesas amplas contribuíram para o bom andamento do desenho e pintura da ilustração poética.

O trabalho em grupo foi relevante para observamos o empenho e habilidade de todos. De uma forma ou de outra, o potencial dos colaboradores fora explorado, pois se alguém demonstrava dificuldade em desenhar, não tinha necessariamente, porém, em criar imagens, pintar, ler em *performance* ou apresentar o trabalho (última etapa desta atividade). Notamos que alguns colaboradores, enquanto desenhavam ou davam o acabamento final com a tinta, ouviam músicas via celular. Acreditamos que a audição de uma boa música (clássicas, populares, rica melódica-harmoniosamente e de ritmo moderado para lento, por exemplo) durante o desenrolar de dadas atividades escolares favorecem a concentração e o aprendizado, como defende Binow (2010), ao afirmar que, cientificamente comprovado, a presença da música na educação estimula diversas áreas do

cérebro, a inteligência, a memória e facilita a percepção e o aprendizado. Gardner (1995) postula que a música é uma das ferramentas mais potentes para estimular os circuitos do cérebro, além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

Encerrada a etapa do desenho ilustrativo do poema, ao retornarmos para sala de aula, iniciamos a apresentação das imagens geradas. Vale esclarecermos que, por sugestão da aluna VBA, os poemas foram colados ao lado das imagens ilustrativas para melhor percepção do leitor. Os colaboradores foram orientados a ler o poema e depois mostrar as imagens. Todos os trabalhos foram apresentados e apreciados por todos, que demonstraram muito empenho e satisfação em realizar a tarefa. Das dez ilustrações, para esta análise descritiva, enfatizaremos “Fotografia de menino” e “Canoeiro”, iniciando pelo texto seguido da imagem:

Fotografia de menino

O menino morto
nem fazia conta
do caixãozinho de brinquedo,
do diadema de flores,
nem da roupa de festa
com que a mãe o vestira
num dia ordinário.

Estava tão limpo e tão lindo
que o verniz dos sapatos
brilhava tanto,
mas o que incomodava de verdade
eram as mãos presas
numa prece que ele não sabia como soltar
e nem deveria, decerto,
pois a mãe poderia vir a ralhar
e seria um aborrecimento enorme.
(VERUNSCHK, 2003, p. 81)

As colaboradoras WVPS e KTS leram esse poema em voz alta para toda a turma. Após a leitura, alguns disseram que não haviam entendido o poema, pois retratava um menino morto, mas que, ainda, não sabia disso “mãos presa numa prece que ele não sabia como soltar”. Intervimos, guiando os comentários, procurando levá-los a compreender a arte literária como recriação da realidade, parareal, como atividade simbólica, ficcional e/ou metafísica, cujo reino imaginário ultrapassa o do ser, para gravitar no do devir a ser. A ilustração apresentada à turma sobre esse poema segue na próxima lauda:

Imagem 4 – ilustração do poema “Fotografia de menino”



Fonte: Colaboradoras WVPS e KTS

A reação da turma foi de estranhamento, ao observar a fotografia do menino morto, então tivemos que explicar que fotografar os mortos no caixão era prática comum nas grandes e pequenas cidades até o século passado. As fotos serviam de lembrança para a família e para aqueles que não pudessem comparecer ao ato fúnebre. Alguns colaboradores observaram a falta do sentimento de tristeza no poema, da comoção, tendo em vista que ele trata da morte de uma criança. Alguns alunos esperavam que o poema fosse trágico, melodramático, em função dos elementos mortuários presentes no texto. Contribuímos, ao observar a presença sutil da tristeza nos versos de Micheliny Werunschik “nem da roupa de festa / com que a mãe o vestira / num dia ordinário”. Roupa de festa evoca alegria, festividade, encontro, enquanto dia ordinário sugere tristeza, tribulação, angustia, desencontro. Todos gostaram da poesia. Destacamos a fala do aluno GLRS que disse ter apreciado o poema “porque apresenta um episódio sobre a morte de forma diferente”.

Já o poema “Canoeiro” de Célio Pedreira apresentado trouxe outro tom contemplativo. A leitura do poema e a apresentação da ilustração, realizadas pelas alunas MBOR, AMRS, MFS e MFRS transcorreram com tranquilidade. Notemos

inicialmente o que diz o texto “Canoeiro”: “Um olhar / fica na margem do rio / outro olhar vai / alcançar a possibilidade / de semear estrelas / acordar horizontes”. Terminada a leitura pelo grupo, realizamos outra leitura, com andamento de moderado para lento, porque entendíamos que alguns versos trariam alguma dificuldade para ser compreendido, o que foi confirmado por vários colaboradores. Em tese, como a leitura deve ser uma atividade de descodificação e de construção de sentidos, conforme modelos propostos por Cruz (2007), procuramos guiar os alunos na compreensão poética, sugerindo que um olhar para a margem do rio evoca pertencimento, inserção social, vida psicofísica presente (contrapomos a essa ideia o que ocorre em “Terceira margem do rio” de Guimarães Rosa (1994), que evoca, como terceira margem, a morte, o distanciamento do pai que parte rio abaixo, não ficando nem na primeira nem na segunda margens); enquanto que o outro olhar para as estrelas e horizontes sugere sonhos, desejos, contemplação futura. Notemos na ilustração a presença evocadora desses olhares:

Imagem 5 – Ilustração do poema “Canoeiro”



Fonte: Colaboradoras MBOR, AMRS, MFS e MFRS

Para finalizar a etapa de ilustração poética, elogiamos o trabalho dos grupos no quesito desenho e apresentação. Afirmamos que todos ficaram bons, mas alguns poderiam ter ficado melhores, como a ilustração dos poemas “Além da imaginação”, “Moinho” e “Índios”, cujas ilustrações abordaram elementos periféricos do poema. Após recolher as ilustrações, propomos à turma, que fizéssemos um painel

ilustrativo poético no pátio da escola para que as demais turmas contemplassem o bom trabalho realizado. Todos concordaram e, conjuntamente, elaboramos o painel que segue abaixo:

Imagem 6 – Painel dos poemas ilustrados



Fonte: Colaboradores da turma 92.01

Enquanto esteve fixado no pátio por duas semanas, notamos que o painel ilustrativo de poesias obteve contemplações de alunos do 3º ao 9º ano. Na ocasião, oportunamente, realizamos a vocalização de um poema para um grupo de alunos que liam as imagens. Eles demonstraram prazer ao ouvir a *performance* do texto “Fotografia de menino”. Perguntados se já havia lido algum daqueles poemas, um observador afirmou que tinha lido o poema clássico “Canção do exílio”. Enfim, o saldo da atividade foi positivo porque a atividade pôde ultrapassar as limitações da sala de aula e da disciplina de Leitura, ao convergir com as de Arte e Iniciação Musical. Entendemos que a escola é um espaço adequado, onde as atividades devem ser compartilhadas e que o trabalho docente deva primar pela interdisciplinaridade, como defendem os PCN (1998).

Encerrada a etapa ilustração poética, dividimos a turma em três grupos e distribuimos um poema para cada formação e explicamos o que seria apresentado na atividade dramatização de poema quando do próximo encontro, sendo destinada 1h/a. Os textos selecionados foram “Romance do pavão misterioso”, de João Melquiádes Ferreira, “A porta” de Vinícius de Moraes, e “Os varredores” de Guilherme de Almeida. O grupo que escolheu o primeiro poema deveria apresentá-lo

em forma de apresentação teatral enquanto que os demais deveriam apresentar os outros poemas em curta-metragem. Ambos os textos foram escolhidos em razão de seus caracteres dramáticos e descritivo-narrativos. Para desenvolver esta tarefa, os colaboradores deveriam utilizar um tempo extraescolar para ensaio ou gravação, além de momentos na disciplina Estudo Dirigido⁴⁴. O objetivo da tarefa, como havíamos explicado para a turma, era o de possibilitar a criação de novas imagens (memórias) a partir da apresentação em vídeo ou teatral. Além disso, entendemos que, seguindo pensamento de Perrenoud (2000), na contemporaneidade, o uso e ensino de dispositivos de diferenciação ou de novas tecnologias educacionais são fulcrais para a aprendizagem.

Para realizar as atividades de curta-metragem, que demandaram o uso de computador, por falta de profissional especializado no laboratório de informática, na maioria das vezes este se encontrava fechado, gerando reclamações por parte dos colaboradores e do professor-pesquisador, assim, tivemos que levar o *leptop* para sala de aula e auxiliar os colaboradores na edição de vídeos. Salas de informática fechadas e mal equipadas são tristes realidades presentes em muitas escolas brasileiras, como são questionadas por Nogueira, Gomes e Soares (2011, p. 55).

No momento da exibição da atividade dramatização de poemas, convidamos os grupos para apresentar em os curtas-metragens. O grupo devia, antes de mostrar o vídeo para a turma, ler em voz alta o poema referente. Iniciamos pela leitura da poesia “A porta”. Ficamos impressionados com a plasticidade neural da aluna VBA, que, mais uma vez, declamou um poema sem auxílio de cópia. Em seguida, o grupo apresentou o vídeo, sendo aplaudido por todos, que declaramos ter ficado muito bom. Esse grupo utilizou os espaços de uma sala de aula para gravar o curta-metragem. Na sequência, o próximo grupo leu o poema “Os varredores”, tendo uma cópia como suporte, e depois exibiu o vídeo. Pelas gravações, os colaboradores utilizam uma avenida do bairro para encenação. Este trabalho também atendeu as nossas expectativas. Podemos notar que, com o uso de meios tecnológicos, a aula se tornou mais atrativa, havendo pouca interferência para pedido de silêncio.

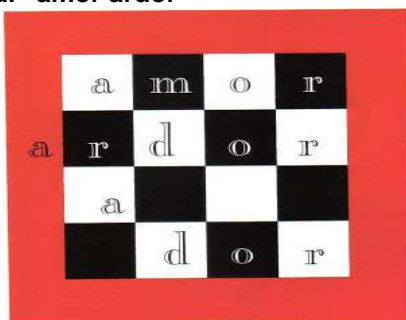
⁴⁴ A disciplina Estudo Dirigido, como componente da estrutura curricular das escolas de tempo integral da rede estadual de ensino, tendo 3 h/a semanais, é destinada ao acompanhamento das tarefas aplicadas pelas demais disciplinas, sobretudo as de núcleo comum (Português/Leitura, Matemática/Experiência Matemática, História, Ciências, Geografia, Filosofia, entre outras).

Seguido desse momento, a encenação do cordel “Romance do pavão misterioso” não saiu a contento, pois o grupo não providenciou as indumentárias necessárias e a ornamentação do cenário, alegando falta de tempo e de recursos materiais, indisponíveis na escola. Ademais, nem todas as falas foram memorizadas, restando, para alguns actantes, na apresentação, apenas a leitura do seu trecho designado. Com isso, em alguns momentos, a turma ficou dispersa. Pelos resultados, entendemos que, para a dramatização de um texto poético mais longo é fundamental a destinação de um tempo maior, além de acompanhamento do professor durante os ensaios e na mediação dos recursos materiais.

Percepção poética foi a próxima atividade desenvolvida em 1h/a. Preparamos uma pasta de *slides* com poesias visuais e concretas para exibirmos para a turma por meio do aparelho multimídia. Iniciamos, conceituando a poesia concreta, que trabalha com a disposição das palavras no papel enquanto que a visual combina linguagem verbal e gráfica (desenho, fotos, formas geométricas, entre outros), conforme Borgatto, Bertin e Marchezi (2012). Explicamos ainda que, não obstante o poema visual e o concreto já dispor de uma imagem, elas não estão cerradas em si mesmas quanto à significação, temos liberdade para sugerir novas leituras ou imagens.

Abrimos a apresentação em tela, exibindo poemas visuais. Na medida em que íamos discutindo em torno das percepções, sensações e imagens poéticas, criadas, a partir da exibição, alguns alunos iam tomando nota em seus cadernos de algumas observações levantadas. Recortaremos alguns poemas e anotações respectivas para análise. Notemos o seguinte poema visual:

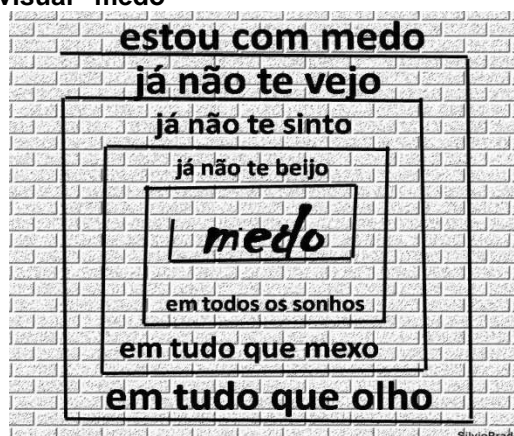
Imagem 7 – poesia visual “amor ardor”



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=poemas+visuais+e+concretos&biw=1366&bih=667&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMlw6zw95-UxglVipmACh1-WQBT.

Para construirmos sentidos na leitura desse poema, procuramos instigar os alunos a partir de perguntas como: O que é o amor? Qual a relação do tabuleiro com o amor? Ao guiar as discussões, levamos os colaboradores a contemplar no poema as faces do amor: a da chama que arde “amor ardor” e a das cinzas “a dor”, considerando que, após as chamas, seguem-se as cinzas. A colaboradora EOA afirmou, respondendo a segunda pergunta, que o amor é como um jogo de xadrez, onde se vence e se sai vencido. A aluna SMS escreveu sobre o poema “Amor ardor”: “O amor as vezes (*sic passim*) passa a ser uma parte da vida da gente (*sic*), sem amor é como viver sem alguém [...] as vezes somos machucados. Mais (*sic*) a dor de um amor é sempre a pior, onde se feri por dentro”. Vejamos outro poema visual trabalho na turma:

Imagem 8 – poesia visual “medo”

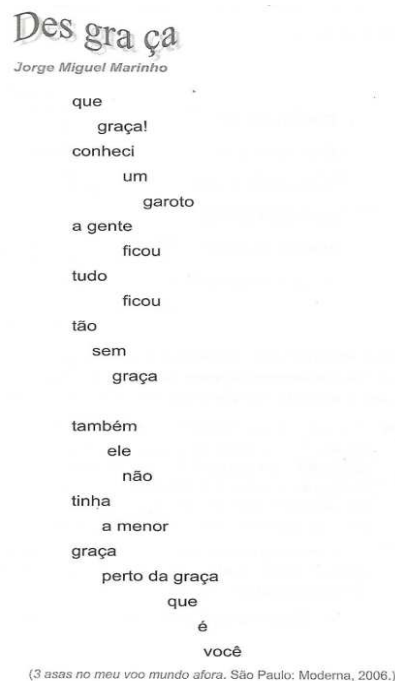


Fonte: https://www.google.com.br/search?q=poemas+visuais+e+concretos&biw=1366&bih=667&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMlw6zw95-UxglVipmACh1-WQBT.

Quando da leitura desse poema, alguns colaboradores perceberam a disposição da imagem em forma sutil de labirinto, sendo suficiente para o professor-pesquisador levá-los a compreender que o medo aprisiona as pessoas como um labirinto, deixando-as sem saída. Seguindo as discussões, as imagens poéticas sugeridas na leitura do poema tiveram uma ampla abrangência, levando os alunos a listar em vários elementos que podem provocar a produção dos feromônios, hormônios do medo, dentre eles: claustrofobia (medo de espaços confinado), agrizoofobia (de animais selvagens), tantofobia (da morte), aracnofobia (de aranhas). Descrevendo alguns medos, MBOR escreveu: “[...] O medo está presente na vida de cada um de nós, eu tenho medo de perder minha mãe, ficar sem ela é

triste. Tem pessoas que tem medo de animais, de perder alguém da família ou um namorado [...]” Notamos que grande parte dos colaboradores registrou seus medos a partir de suas experiências de vida, acionando a memória episódica ou semântica para trazer seu posicionamento. Na sequência apresentamos poesias concretas, das quais destacamos:

Imagem 9 – poesia concreta “Desgraça”



Fonte: Jorge Miguel Marinho (2006)

O poema concreto “Desgraça” foi bastante apreciado pela turma. Alguns colaboradores fizeram questão de transcrevê-lo para seus cadernos. Com facilidade, a maioria da turma associou a forma alinear do texto ao estado de desarmonia ou infelicidade pelo qual alguém pode viver. WVPS afirmou: “[...] o título do poema tem tudo haver, por que (*sic*) geralmente tudo que tem graça é organizado, formoso, mais (*sic*) no caso do poema as palavras estão espalhadas, em desordem [...]”. Outro poema, que provocou uma reação participativa da turma foi o texto clássico “Lixo” de Augusto dos Campos. Nas discussões, os colaboradores condenaram o desperdício, a desigualdade, a concentração de riquezas e valorizam os menos favorecidos, como afirmou DLRS: “Nem sempre ter dinheiro, ser rico, importa, mais (*sic*) antes ser um pobre do que ser rico, mas ter a vida vazia, sem amor. O pobre

não tem dinheiro, mas tem o que vale mais que tudo, o caráter do ser humano”.
 Segue o poema concreto:

Imagem 10 – poesia visual “lixo”

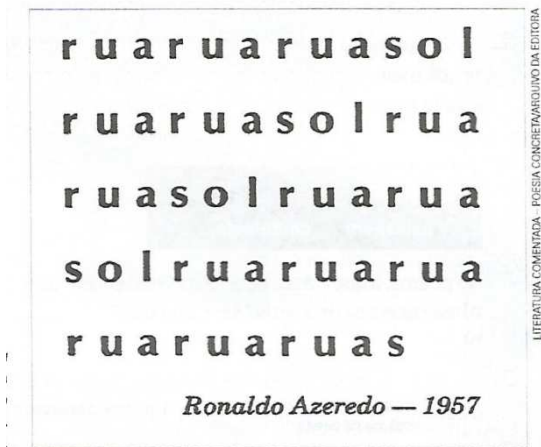
```

LUXO      LUXO  LUXO      LUXO LUXO LUXO LUXO
LUXO      LUXO  LUXO      LUXO LUXO LUXO LUXO
LUXO      LUXO  LUXO LUXO  LUXO LUXO LUXO
LUXO      LUXO  LUXOXO   LUXO  LUXO
LUXO      LUXO  LUXO      LUXO  LUXO
LUXO      LUXO  LUXOXO   LUXO  LUXO
LUXO      LUXO  LUXO LUXO  LUXO LUXO LUXO
LUXO LUXO LUXO  LUXO  LUXO  LUXO LUXO LUXO
LUXO LUXO LUXO  LUXO      LUXO LUXO LUXO LUXO
    
```

Fonte: https://www.google.com.br/search?q=poemas+visuais+e+concretos&biw=1366&bih=667&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMlw6zw95-UxglVipm_ACh1-WQBT.

De modo geral, a turma participou da aula de leitura de poesias visuais e concretas, observando e criando novas imagens. Na exibição dos poemas concretos, quando solicitada, a turma lia, em voz alta, coletivamente, o texto em tela. No entanto, para a compreensão do texto “Rua”, foi necessária a nossa intervenção quando explicamos que o poema evoca a trajetória do sol, do nascente ao ocaso. Aparentemente, o texto trazia certo grau de complexidade. Argumentamos para os colaboradores que a habilidade de leitura tende a melhorar a partir do contato mais intenso com vários textos do gênero. Vejamos a poesia:

Imagem 11 – poesia concreta “Rua”



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=poemas+visuais+e+concretos&biw=1366&bih=667&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMlw6zw95-UxglVipm_ACh1-WQBT.

Para finalizar a implementação da estratégia de leitura visualização, propomos a atividade “cesta de haicais⁴⁵ e outros poemas”, que seria desenvolvida em 2h/a. Depois de organizada a turma em círculo, distribuimos três haicais e outro poema para cada colaborador, que deveria, primeiramente, ler os versos em silêncio, procurando criar imagens mentais, sugeridas pelo texto, sequencialmente, deveriam ler os textos em voz alta, sendo um haicai, de forma memorizada.

Para a realização da atividade, selecionamos haicais de Guilherme de Almeida, Ângela Souza, Paulo Leminsky e Carlos Seabra. Os poemas escolhidos foram: “Autopsicografia” de Fernando Pessoa; “O aluno” e “À Garrafa” de José Paulo Paes; “A televisão” de Chico Buarque; “O cúmplice” de Jorge Borges; “Impressionista” de Adélia Prado; “Bicicleta” de Verunschik; “Dois e dois: quatro” de Ferreira Gullar; “A pesca” de Affonso Romano; “Poema do beco” de Manuel Bandeira; “No meio do caminho” de Carlos Drummond; “Tecendo a manhã” de João Cabral de Melo Neto; “Soneto de fidelidade” de Vinícius de Moraes; e “Surpresa” de Elza Beatriz. Na sequência, visualizamos a cesta de haicais e outros poemas, sendo distribuídos em sala de aula para execução da atividade proposta:

Imagem 12 – Cesta de haicais / distribuição de poemas



Fonte: acervo de fotos do professor-pesquisador

Realizada a leitura silenciosa, abrimos um espaço para que os colaboradores lessem expressivamente e escolhessem uma poesia para apresentar as imagens sugestivas criadas ao ler os poemas, especialmente os haicais porque, em função

⁴⁵ Santaella (2012, p. 84) define o haicai como a forma mais tradicional da cultura japonesa. Essa forma, de caráter condensado, costuma ser definida por dezessete sílabas distribuídas em três linhas de cinco, sete e cinco sílabas poéticas. “A brevidade formal não é casual. O haicai nasce da observação de cenas que acontecem na natureza, na passagem das estações do ano, e que o poema captura no relâmpago do seu acontecer. O momento é objetivo, o efeito de sentimento que o poema provoca cintila à maneira de uma revelação. O que importa no haicai é o flagrante da singularidade de um momento que traz no seu bojo o sabor da vida”.

da forma condensada que os compõe (mínimo de palavras para expressar o máximo), exigem do leitor uma percepção mais eficiente na elaboração da representação imagética. A maioria da turma participou sem esboçar dificuldades no entendimento do texto. Alguns colaboradores necessitaram da nossa intervenção.

Para um breve apontamento dessas impressões, selecionamos um texto de Leminski, Guilherme Almeida, Ângela Leite e Carlos Seabra. A aluna DMN comentou o poema de Paulo Leminski “cortinas de seda / o vento entra sem pedir licença”. Para ela o texto sugeria um dia agradável, com ventos moderados que entravam numa sala pela janela, fazendo mexer as suas cortinas. O haicai intitulado “Consolo”, de Guilherme de Almeida – “A noite chorou / a bolha em que, sobre a folha, / o sol despertou” – para MFS, evocava o cair do orvalho noturno, que, ao nascer do sol, acaba se dissipando. O texto de Ângela Leite “São duas faíscas / incendiando meu medo / os olhos do gato”, segundo o colaborador AVML, sugeria a presença de um gato preto numa noite tenebrosa, cujos olhos de fogo traziam medo. O poema Narciso de Carlos Seabra “lindo sorriso / imagem no espelho / seduz Narciso”, para GLRS, fazia lembrar do mito de Narciso, que fora seduzido pela sua própria imagem, ao se contemplar em um lago espelhado no bosque. Já para o poema “Sombra”, de Carlos Seabra “nuvem que passa, / o sol dorme um pouco - / a sombra descansa”, o colaborador ASO não conseguiu evocar nenhuma imagem, então, procurando auxiliá-lo, afirmamos que a compreensão de figuras de linguagem é fundamental para melhor entendimento das imagens sugeridas nos versos. No texto em questão, explicamos que o sol e a sombra foram personificados e que evoca o nosso descanso, sob uma sombra, que é formada quando as nuvens passam na frente do sol.

Na atividade de memorização de haicai, boa parte dos colaboradores saiu bem, ao demonstrar habilidade de memorizar textos curtos, mas que são compostos com versos em ordem inversa, o que poderia dificultar o entendimento e a formação de memória de curta ou longa duração. Durante esse momento de recitação, constatamos que os alunos demonstravam mais interesse e atenção para escolher e ouvir poemas com temáticas amorosas, como os haicais “Café” “um beijo no pé / outro em tua boca / depois do café” e “Conto” “era uma vez / um sapo que beijado / poeta se fez” e os poemas “Soneto de fidelidade” de Vinícius de Moraes (1985) e “Surpresa” de Elza Beatriz (1998), que transcrevemos a seguir: “Sempre pensei /

que o amor / fosse um secreto mistério. / Mas meu namoro escondido, / minha mais guardada festa, / parece um farol aceso / feito um sol / na minha testa.”

Finalizada a atividade leitura de haicais e outros poemas, fizemos um *flash back* das atividades desenvolvidas na implementação da estratégia de leitura visualização. Falamos da ilustração poética, da dramatização de poemas, da percepção poética e, por fim, da cesta de haicais e outros poemas recém trabalhados. Pudemos constatar que, além de tornar a aula mais dinâmica e provocar a participação dos alunos, a leitura expressiva, a atividade de memorização, de pintura ilustrativa do texto poético, os textos multissemióticos, que combinam palavra, som, imagem, como os curtas-metragens e poemas musicados, favorecem a promoção do ensino e aprendizagem, tendo como pano de fundo a fruição poética. Nos minutos finais desse encontro de aula geminada, afirmamos que finalizaríamos o projeto, implementando nos próximos momentos a última estratégia metacognitiva de leitura, a conexão.

4.2.1.3 Análise da implementação da estratégia de leitura: conexão

Para implementarmos a estratégia de leitura metacognitiva conexão na turma 92.01 utilizamos um total de 5 h/a. Desenvolvemos as atividades com a leitura de poesia, denominadas núcleos temáticos (em 3 h/a) e teste de *Cloze* (em 2 h/a). O objetivo, ao aplicarmos essas tarefas, era aferir os tipos de conexões, estabelecidas pelos colaboradores, durante a leitura poética, sabendo que, na medida em que construímos relações com outros textos, com experiências de vida ou com questões de mundo, entendemos o texto e, assim, formamos e consolidamos memórias.

Iniciamos os trabalhos, afirmando para os colaboradores, que, baseado em Kleiman (2013a), é por meio da interação de diversos níveis de conhecimento como o linguístico, o textual, o de mundo, que conseguimos construir o sentido do texto poético. Argumentamos, ainda, que todo leitor deva trazer para o texto o seu conhecimento prévio (bagagem cultural, de mundo, as experiências pessoais) a fim de que possa facilitar o entendimento dele. Tomando nota na lousa, apresentamos para os alunos, com base em Girotto e Souza (2010) e Cosson (2014), os três tipos de conexões possíveis: as de texto para texto (relações estabelecidas pelo leitor com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros e tipos diferentes); as de texto

para o leitor (ligações que o leitor estabelece com episódios de sua vida); e as de texto-mundo (conexões estabelecidas pelo leitor entre o texto lido e algum acontecimento mais global).

A atividade de leitura com núcleos temáticos foi baseada na obra de Pinheiro (2007). Montamos seis módulos, contendo poemas dentro do mesmo campo temático: social, guerra, solidão, morte, amor e velhice. Para a temática social selecionamos os poemas “Meninos carvoeiros” e “O bicho” de Manuel Bandeira, “Seca (ou o boi e a quaresma)” de Verunschik, “Não há vagas” de Ferreira Gullar e “Contraste” de Gilson Cavalcante. As poesias “Solidão” de Cecília Meireles e “Solidão” de Mia Couto foram selecionadas para o módulo solidão. O núcleo temático morte foi composto pelos poemas “Quando eu morrer quero ficar” de Mario de Andrade, “Se eu morresse amanhã” de Álvares de Azevedo, e “Poema de natal” de Vinícius de Moraes. Os poemas “Amor e medo” de Casimiro de Abreu, “Amar” de Carlos Drummond, e “Amor é fogo que arde sem se ver” de Luis de Camões compuseram o módulo temático amor. O núcleo guerra foi composto pelas poesias “A bomba atômica” e “A rosa de Hiroxima” de Vinícius de Moraes. Por fim, o módulo com o tema velhice foi composto pelos poemas “Retrato” de Cecília Meireles, “Adeus, meus sonhos” de Álvares de Azevedo, e “Tessitura” de Gilson Cavalcante.

Para trabalhar com a turma os núcleos temáticos, elaboramos dois formulários com os títulos dos poemas seguidos de espaços em branco (Vide apêndices B e C) para que os colaboradores, durante ou depois da leitura do texto, tomasse nota de conhecimentos de mundo, de outro texto ou pessoais que foram mobilizados, relativos à temática da poesia lida. Pela quantidade expressiva de anotações recolhidas, faremos um recorte de algumas conexões estabelecidas na leitura dos textos poéticos. Para tal, seguiremos a ordem das seguintes temáticas: social, guerra, solidão, morte, velhice, amor.

A leitura do poema “Meninos carvoeiros” de Manuel Bandeira, ao evocar o trabalho infantil na carvoaria, a pobreza das “crianças raquíticas”, despertou a percepção da maioria da turma para problemáticas sociais conjunturais. Vários alunos estabeleceram conexões com músicas, novelas, filmes, reportagens, jornais, entre outros. O aluno GLRS, ao reportar a essa poesia, fez uma conexão texto-texto ao afirmar “Eu já assisti uma novela, na qual vários meninos trabalhavam em um lixão para se sustentar, Avenida Brasil”. A colaboradora MBOR estabelece uma conexão texto-mundo na passagem “[...] No Brasil tem muito trabalho escravo

infantil, elas ficam na rua pedindo dinheiro correndo risco de serem atropeladas (*sic*). Quando da leitura do poema “Contraste” de Gilson Cavalcante, que retrata a desigualdade, a aluna DNM, numa conexão texto-mundo, escreveu “Isso acontece [...] no mundo porquê (*sic*) o pobre muitas vezes é o filho do silêncio”. A colaboradora VBA, na leitura do poema “Não há vagas” de Ferreira Gullar, fez uma conexão texto-leitor quando afirma que “no dia a dia encontramos preços altos, salários baixos, falta de emprego e a inflação que contribui (*sic*) para que a pobreza continue crescendo no Brasil e no mundo [...]”.

Na leitura dos poemas da temática guerra, os colaboradores realizaram conexões com fatos históricos recentes, pertinentes a conflitos armados. Alguns deles registraram também o episódio da segunda guerra mundial, retratado no poema “Rosa de Hiroshima” de Vinicius de Moraes, ao fazerem menção à bomba atômica, lançada sobre o Japão na ocasião, como afirmam MFRS “No Japão jogaram uma bomba, que matou milhares de pessoas. Mulheres e crianças e outros ficaram com sequelas, tipo (*sic*): perderam a visão, pernas, braços. Uma bomba extremamente perigosa” e ASS “A bomba atômica explodiu no Japão nas cidades de Hiroshima e Nagazaki”.

Para a leitura dos poemas sobre solidão, que retratam a tristeza das noites frias, alguns alunos fizeram conexões texto-leitor, ao relatarem suas experiências de vida com essa temática, como apontaram JSN “Eu já vivi vários momentos de solidão parece que o mundo quer cair [...]” e MFRS “A solidão vem a noite (*sic*) e o sono vai embora, o silêncio toma o lugar e a noite demora passar. Chega o delírio e tento dormir, mas o que está em mim é apenas solidão no coração”. Outros estabeleceram relações texto-texto, como mostra a passagem do aluno WFP “no filme Crepúsculo a atriz Bella entra numa solidão profunda após ser deixada pelo amor de sua vida Eduard Callyn (*sic*)”. Ao estabelecer essas conexões por meio da capacidade cognitiva de lembrar mentalmente vivências, conhecimentos e sensações experimentados em um tempo passado, os colaboradores puderam compreender as poesias de Cecília Meireles e Mia Couto com mais facilidade.

Embora essa atividade não tivesse como fim a produção de poemas, mas a leitura deles, notamos a veia poética da aluna MFS, que nos procurou para apresentar um poema de sua autoria sobre solidão. Isso acaba por confirmar a poesia como uma modalidade das matrizes da linguagem e pensamento, proposta por Santaella (2005). Tanto a atribuição de sentidos na leitura poética quanto à

produção de poemas são formas de manifestação (criação) da linguagem e pensamento.

Trabalhar a temática morte com os textos poéticos “Poema de natal”, “Quando eu morrer quero ficar” e “Se eu morresse amanhã” foi relevante porque despertamos a sensibilidade dos colaboradores, que, de uma forma prazerosa, recordaram de seus entes queridos, fazendo conexão texto-leitor, como afirmaram AAR e GLRS, que perderam seus avôs, lembraram de amigos falecidos, “Eu tinha uma amiga que só falava em morte, uma vez ela foi pro (*sic*) hospital e disse para mim ‘eu vou morrer amanhã’, no outro dia ela morreu. Luto eterno Clarisse”, disse JSN. Constatamos, ainda, que vários alunos afirmaram, quando da leitura do poema de Álvares de Azevedo, que se morressem no outro dia, amariam mais, aproveitariam bem o último dia com a família e amigos, não queriam ir para o inferno, mas para junto de Deus, como disse MEAB “[...] quero ir aos céus e conhecer aquele que me guia até hoje, Deus”. Outros preferiram falar da dor, da saudade, que deixariam, caso morressem. A fala de KTS retrata este fato: “se eu morresse amanhã não tem como explicar a dor e o sofrimento da minha família, e a minha mãe como ela se sentiria”.

Quanto ao tema velhice, quando da sua escolha, sabíamos que alguns dos colaboradores poderiam questionar a sua adequação. Por outro lado, entendíamos a relevância da temática para despertar nos adolescentes a necessidade de valorização da terceira idade, procurando informá-los de que, depois da realização da leitura dos textos e anotações pertinentes, a vida caminha em direção ao envelhecimento logo após o nascimento, sendo uma honra envelhecer feliz e com saúde. Assim, com intuito de valorizar a velhice como uma fase importante da vida, selecionamos os poemas “Retrato” e “Adeus, meus sonhos” para observamos a percepção dos colaboradores frente a essa questão. O primeiro poema evoca as mudanças fisiológicas pelas quais o corpo jovem passa até alcançar a terceira fase. O segundo sugere, para a concretização dos sonhos, a importância de se viver todas as fases da vida, havendo, desse modo, a valorização da velhice.

De modo geral, a grande maioria dos colaboradores desvalorizou a velhice, considerando-a como fase de infelicidade, de debilidade, como declararam AMR “A velhice é um adeus pros (*sic*) sonhos não realizados por que (*sic*) a pessoa vai ficando fraca e perde a vontade de sonhar”, MEAB “[...] até hoje mudei muito, não acho que estou ficando velha, mais sim (*sic*) que minha face mudou, não para pior

[...]", e MFS "na minha velhice quero apenas um bom lugar, pois sei que a velhice não é felicidade". Pouquíssimos valorizaram a terceira idade, ao fazer conexão texto-leitor, como notamos na declaração de JSN "Eu quero envelhecer, pois acho que a velhice é a fase mais nobre da vida". Já a aluna WVPS, ativando sua memória para estabelecer uma conexão texto-texto, citou um excerto de Cora Coralina: "Andei pelos caminhos da vida, caminhei pelas ruas do destino procurando meu signo".

Para finalizar as atividades com os núcleos temáticos, propomos a leitura dos poemas do módulo amor. Os textos tratam do medo de amar e da definição do amor, como a poesia Madrigal de José Paulo Paes: "Meu amor é simples, Dora, / como água e o pão. / Como o céu refletido / Nas pupilas de um cão". Todos os colaboradores expressaram seus sentimentos ao ler os textos. Quando da leitura em voz alta, os alunos demonstraram atenção e participaram das anotações, seja definindo ou refletindo sobre o amor, seja citando um caso amoroso, como o fez KTS, ao se lembrar da história de amor do livro e do filme "Um amor para recordar", estabelecendo, assim, conexões texto-texto. Notemos as declarações de MFRS "Alguns têm medo de amor, de amar e não ser amado e muitas vezes não amam"; DRLS "tem gente que tem medo de amar, pois não sabe como lidar [...] com os ciúmes"; AMRS "amar é ser amado, é saber respeitar o outro, dar carinho e estar sempre junto nos momentos bons e ruins"; e MEAB "O amor faz parte da vida de todos. Quem não ama, não tem por que (*sic*) viver". Já as alunas SMS e WVPS optaram por estabelecer conexões texto-texto, ao citar outros versos quando da leitura do poema "Madrigal". Recortemos os versos citados desta colaboradora: "há, (*sic*) o amor é uma bobagem / escrevi, li, conversei a respeito / mas depois de conhecer você / bagunçou tudo no meu peito".

O próximo encontro foi marcado pela realização do teste de *Cloze* (Vide apêndice D) seguido da leitura dos poemas originais. O objetivo do teste era aferir a compreensão leitora por meio das conexões estabelecidas pelos colaboradores nos textos poéticos "O mundo do menino impossível" de Jorge de Lima, "O açúcar", de Ferreira Gular, e "Canção do exílio", de Gonçalves Dias. Entregamos esses textos para os alunos preencherem suas lacunas, antes, porém, eles foram orientados a fazer uma leitura do poema lacunado para terem uma noção geral dos textos. Em seguida, deveriam completar os espaços em branco, mantendo a coesão e coerência dos textos. Durante o período de aplicação, constatamos que alguns

colaboradores tiveram dificuldade em preencher algumas lacunas dos textos. Intervimos apenas, motivando-os a ativar seus conhecimentos prévios, suas memórias semânticas e enciclopédicas. De quando em quando, pedíamos que a turma fizesse silêncio para o bom andamento da atividade. Percebemos, ainda, durante o preenchimento das lacunas, que alguns alunos retornavam ao início do texto e, vez ou outra, apagavam uma palavra, substituindo-a por outra considerada mais adequada. Certamente, a releitura do texto contribuía para a formação de memórias por meio da construção dos sentidos das imagens poéticas evocadas nos versos.

Recolhemos os textos, e, dentre o montante da amostra, selecionamos, aleatoriamente, quinze (15) deles para análise. Tabulamos os dados para cotejamento das lacunas a fim de possibilitar a avaliação do desempenho da turma por mensuração dos resultados. Para o cotejamento dos dados, adotamos o critério de ordem semântica, a partir do qual foi possível avaliarmos a compreensão leitora do texto poético, através do uso da estratégia de leitura metacognitiva conexão, que se refere a inferir e relacionar adequadamente os vocábulos e ideias.

Os textos aplicados no teste de *Cloze* continham quarenta e cinco (45) lacunas elaboradas com base no parâmetro da omissão aleatória dos vocábulos. Para classificação das respostas, utilizamos, das categorias apresentadas por Leffa (1996), duas do critério semântico, sendo cada uma divididas em duas subcategorias: 1) correta: (a) mesmo vocábulo, (b) contextualmente aceitável; 2) incorreta: (c) campo semântico divergente, (d) campo em branco.

Na análise das lacunas do teste de *Cloze*, consideramos como acerto o preenchimento dos espaços com o mesmo vocábulo e com o mesmo campo semântico, sendo aceitável pelo contexto. Para obter acertos, o colaborador, dessa forma, deveria recorrer à estratégia metacognitiva conexão, fazendo um jogo psicolinguístico de inferência e checagem da melhor resposta. Das 45 lacunas dos poemas, apresentamos os resultados quantitativos dos quinze colaboradores selecionados referentes à primeira categoria (correta) descritos na tabela 1:

Tabela 1 – Estatísticas descritivas dos escores da categoria correta

| Colaborador | Mesmo vocábulo | Contextualmente Aceitável | Total | Percentual |
|-------------|----------------|---------------------------|-------|------------|
| MFS | 30 | 7 | 37 | 82,22% |
| AVML | 21 | 7 | 28 | 62,22% |
| GLRS | 22 | 8 | 30 | 66,66% |
| DLRS | 24 | 10 | 34 | 75,55% |
| MBOR | 18 | 17 | 35 | 77,77% |
| MFRS | 21 | 12 | 33 | 73,33% |
| VFA | 17 | 10 | 27 | 59,99% |
| ASS | 11 | 7 | 18 | 40,01% |
| AJLA | 16 | 11 | 27 | 59,99% |
| WGB | 21 | 10 | 31 | 68,88% |
| WVPS | 20 | 11 | 31 | 68,88% |
| VBA | 27 | 12 | 39 | 86,66% |
| MEAB | 19 | 7 | 26 | 57,77% |
| SCA | 24 | 6 | 30 | 66,66% |
| WFP | 14 | 22 | 36 | 79,99% |

Fonte: Próprio professor-pesquisador

Observamos que o desempenho dos colaboradores no teste de *Cloze* nessa categoria variou entre 40,01% e 86,66%, com média de trinta vírgula oito (30,8) acertos, equivalendo a 68,44% em um universo de quarenta e cinco (45) lacunas. Esse resultado mostra um índice satisfatório de compreensão leitora dos textos poéticos selecionados, uma vez que os colaboradores acertaram acima da metade das lacunas, comprovando que os discentes fizeram uso da estratégia metacognitiva conexão, pela inferenciação e checagem dos vocábulos e ideias mais adequados aos espaços em branco.

Podemos constatar que, ao observar a tabela acima, dos colaboradores selecionados, 93,33% apresentam dados mais elevados para a coluna 'mesmo vocábulo' em relação à coluna 'contextualmente aceitável', sendo que o aluno WFP, inversamente, apresenta um escore acentuado para esta coluna em detrimento daquela. Podemos afirmar que esse colaborador, ao acertar vários preenchimentos, utilizando palavras com o mesmo campo semântico, estabeleceu conexões durante a leitura com o seu repertório vocabular e com a sua memória semântica. Para a segunda categoria (incorreta), apresentamos os resultados quantitativos dos quinze (15) colaboradores selecionados descritos na tabela 2:

Tabela 2 – Estatísticas descritivas dos escores da categoria incorreta

| Colaborador | Campo semântico divergente | Campo em branco | Total | Percentual |
|-------------|----------------------------|-----------------|-------|------------|
| MFS | 7 | 1 | 8 | 17,78% |
| AVML | 17 | - | 17 | 37,78% |
| GLRS | 6 | 9 | 15 | 33,34% |
| DLRS | 11 | - | 11 | 24,45% |
| MBOR | 9 | 1 | 10 | 22,23% |
| MFRS | 11 | 1 | 12 | 26,67% |
| VFA | 16 | 2 | 18 | 40,01% |
| ASS | 24 | 3 | 27 | 59,99% |
| AJLA | 16 | 2 | 18 | 40,01% |
| WGB | 8 | 6 | 14 | 31,12% |
| WVPS | 13 | 1 | 14 | 31,12% |
| VBA | 6 | - | 6 | 13,34% |
| MEAB | 9 | 10 | 19 | 42,23% |
| SCA | 14 | 1 | 15 | 33,34% |
| WFP | 8 | 1 | 9 | 20,01% |

Fonte: Próprio professor-pesquisador

Nesta categoria, observamos que o desempenho dos alunos variou entre 13,34% e 59,99%, com uma média de quatorze vírgula duas ocorrências de erros quanto à divergência do campo semântico e/ou porque deixaram o espaço sem preenchimento, equivalendo a 31,56%, de um escore de quarenta e cinco (45) lacunas. Os dados desvelam que boa parte dos colaboradores apresenta um insatisfatório monitoramento e uso da estratégia metacognitiva conexão, ou porque preencheram inadequadamente várias lacunas ou em razão do seu não preenchimento. Das inadequações, chama-nos a atenção os dados dos colaboradores ASS, MEAB, VFA e AJLA, que apresentaram percentuais elevados de incorreções: 59,99%, 42,23%, 40,01% e 40,01%, respectivamente. Na verdade, esses dados revelam que o repertório linguístico e o conhecimento prévio desses colaboradores carecem de ampliação. A prática de leitura e o uso de estratégia de leitura como a conexão, certamente, poderão contribuir para a formação de memórias, do repertório paronímico, de que fala Oliveira (2013).

Para finalizar a implementação da estratégia conexão, após aplicação do teste de *Cloze*, propomos a leitura compartilhada dos poemas originais, que compunham a atividade. Na medida em que íamos lendo, alguns alunos nos interpolavam para falar de seus erros e acertos quanto ao preenchimento das lacunas. Finda a leitura das poesias, relembramos brevemente a atividade de leitura

poética dos núcleos temáticos realizada em encontros anteriores e agradecemos a participação de todos os colaboradores durante todo o desenvolvimento do projeto de leitura 'Hora da poesia'.

Na subseção 4.2.1, discutimos os escores coletados junto à turma do 9º ano do CEGTIAA com a implementação das estratégias metacognitivas de leitura do texto poético, a vocalização, a visualização e a conexão. Na próxima subseção, argumentaremos, em linhas gerais, sobre a relevância do projeto de leitura 'Hora da poesia' para a formação de memórias dos colaboradores e professor-pesquisador participante, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, por meio da fruição do texto poético.

4.2.2 Avaliação do projeto de leitura: contribuições e perspectivas

A avaliação é uma atividade intrínseca ao processo educacional. Dito isto, acreditamos que a implementação do projeto de leitura 'Hora da poesia', tendo como base a aplicação de estratégias metacognitivas de leitura na compreensão do texto poético, trouxe relevantes contribuições para o ensino e aprendizagem, ao possibilitar a formação de conhecimentos ou memórias dos colaboradores e professor-pesquisador participante por meio da fruição de poesia na sala de aula. Como vimos nas análises das implementações das estratégias vocalização, visualização e conexão, propomos o trabalho de leitura a partir de vários poemas de diversos poetas, sendo lidos de diferentes formas.

Pela maneira e diversidade de atividades didático-metodológicas desenvolvidas no projeto, afirmamos que este trabalho poderá contribuir para a leitura literária poética na educação básica. Vale ressaltarmos, entretanto, que não estamos postulando que este trabalho seja uma panaceia para os problemas educacionais, nessa esfera, quanto à leitura poética. Por outro lado, estamos defendendo que o projeto trouxe contribuições para a nossa prática docente, no polo do ensino, e para os colaboradores, no outro polo, o da aprendizagem.

Para os colaboradores, a avaliação foi um instrumento de tomada de consciência de suas conquistas e dificuldades, já para o professor-pesquisador ela favoreceu uma reflexão contínua da sua prática pedagógica, contribuindo com a construção de um planejamento, que atenda às reais necessidades dos alunos. As

atividades do Projeto 'Hora da poesia' contribuíram para que pudéssemos redimensionar nossa experiência de ensino de leitura poética com aqueles alunos. Antes do contato com as estratégias de leitura, não sabíamos como diversificar a leitura de poesias, envolvendo os alunos na construção das imagens poéticas. Além disso, aprendemos com os colaboradores como editar vídeos em programas da *web*, quando da realização da atividade de dramatização poética em forma de curta-metragem.

Ao avaliar a participação dos colaboradores, podemos constatar que boa parte deles valorizou os seus conhecimentos prévios e experiências durante a realização das atividades e nas discussões sobre os poemas, fez inferências a partir do texto; expressou juízos e novas compreensões sobre o conteúdo do texto, formulando imagens poéticas diversas. Constatamos que eles estavam motivados quando da realização das atividades e se socializavam no percurso da implementação do projeto de leitura. Por exemplo, o aluno GSS, que havia declarado não gostar de ler poesias, quando da resposta ao questionário, "porque poesia eu não entendo eu gosto de ler mesmo é histórias", depois, no decorrer da implementação do projeto, se envolveu bastante com as atividades, tomando frente na leitura expressiva de vários poemas.

Com a implementação do projeto 'Hora da poesia', constatamos que as funções da literatura, de que fala Candido (2002), foram trabalhadas durante a aplicação das estratégias. Podemos perceber a função psicológica, via percepção dos sentidos, nas atividades realizadas, que despertaram a sensibilidade dos colaboradores, por exemplo, na vocalização das músicas sobre perdas e do 'Soneto da perda esperança' e na ilustração de poemas temáticos; a função educativa, nas discussões em círculo, visando à compreensão do texto; já a função de conhecimento do mundo e do ser, nas leituras poéticas sugestivas sobre alguma questão de mundo e do espírito absoluto. Vale frisar que estas funções são, via de regra, interdependentes, pois, pelo devaneio ou imaginação, podemos conhecer o mundo e o ser, sendo possível por esse processo uma formação educativa.

Assim, acreditamos que, sendo o projeto de leitura implementado, em parte ou completo por outros professores, o uso de estratégias metacognitivas de leitura possibilitam a recepção prazerosa da poesia na sala de aula. Outrossim, além dessas contribuições didático-metodológicas, acreditamos que este trabalho trouxe uma contribuição epistemológica para a semiótica literária, ao postularmos a

correspondência das três estratégias de leitura com as três matrizes da linguagem e pensamento de Santaella (2005). A estratégia metacognitiva vocalização corresponde à matriz sonora de primeiridade, a visualização à visual de secundidade e a conexão à verbal de terceiridade.

A vocalização, com base nas ilações da matriz sonora, compreende a presença de todo e qualquer tipo de som da leitura expressiva, em voz alta, performativa do gênero poema. Assim, essa estratégia, como a matriz sonora, apresenta dominância do quali-signo icônico, de primeiridade. O quali-signo funciona como signo por meio de qualidades puras, imediatas e evocadoras, que se evidenciam na presença do som. Ainda, a vocalização, semelhante à matriz sonora, é icônica porque o signo é uma simples qualidade, vagueza, espontaneidade, sentimento, conjectura, fugacidade, hipótese, características de primeiridade.

Postulamos que a vocalização poética, nessa correspondência, com a criação ou manifestação sonora, encontra, ainda, respaldos nas sintaxes das convenções musicais (submodalidades dessa matriz), o ritmo, a melodia e a harmonia. A arquitetura de vozes, como uma das atividades da *performance* vocal, demanda a presença dessas sintaxes sonoras, porque o ritmo ordena os sons em padrões de duração por meio de acentos, impulsos, ênfases e relaxamentos; a melodia se constitui na consecução dos sons, que variam em duração e altura; e a harmonia combina, simultaneamente, a leitura dos versos em contraposição à consecutividade da melodia ou andamento.

A estratégia de leitura visualização, como a matriz visual, diz respeito às formas visuais, representadas, estruturadas como linguagens e produzidas pelo leitor durante a recepção do texto poético. As imagens materiais e as imagens mentais (imateriais, como sonhos, imaginações, visões, fantasias) produzidas pelo leitor representam algo do mundo visível, absoluto, ou, grosso modo, apresentarem-se a si mesmas como signos a partir do objeto descrito pelo poema. A poesia visual e concreta, em função da disposição gráfica e imagética do seu texto, como também a ilustração poética, são aqui postuladas como emblemáticas dessa representação ao ganharem a forma de desenho, pintura, gravura ou fotografia, que podem indicar um dado objeto ou ideia descrita, daí seu caráter de secundidade, apresentando domínio do sin-signo indicial.

Por fim, a estratégia conexão, como a matriz verbal, no âmbito da terceiridade, corresponde à linguagem verbal escrita, tendo em vista que a oral se insere na matriz sonora e a representação imagética do objeto na visual. Assim, o que predomina na conexão e na matriz verbal são a arbitrariedade e a convencionalidade, traços característicos do signo linguístico, como defende Santaella (2005). Nesse sentido, considerando que a descrição, a narração e a argumentação são princípios organizadores da matriz verbal, acreditamos que a conexão, como estratégia metacognitiva de leitura poética, é caracterizada pela modalidade descritiva, pois o poema descreve os objetos, ambientes, situações, pessoas, entre outros, por meio dos sentidos.

Podemos respaldar, ainda, essas correspondências com a tríade dos modos característicos da poesia apresentados por Pound (2006): a melopeia, fanopeia e logopeia. A vocalização, em nível de primeiridade (quali-signo), semelhante à matriz sonora e a melopeia, se refere às propriedades musicais do som e ritmo, orientando o sentido; a visualização, em nível de secundidade (sin-signo), como a matriz visual e a fanopeia, diz respeito à projeção de uma imagem na retina mental; por sua vez, a conexão, em nível de terceiridade (legi-signo), como a matriz verbal e a logopeia, se reporta ao caráter arbitrário e convencional das palavras.

Convém destacarmos, também, a postulação de que a estratégia de leitura *performance* ou vocalização nesta pesquisa adquiriu o *status* de metacognição. Das três estratégias aplicadas no projeto de leitura 'Hora da poesia', apenas a visualização e a conexão são consideradas por Giroto e Souza (2010) como metacognitivas. Essa postulação ancora-se no fato de que o leitor, no ato da leitura performativa, emprega a automonitoração da compreensão, ao realizar operações com algum objetivo em mente, sobre as quais ele tem controle consciente, podendo, assim, dizer e explicar sua ação, por meio de regras. É nesse sentido, que empregamos o termo *performance* para o ato de leitura expressiva, quanto para o ato em voz alta, declamada e vocalizada, como o faz Zunthor (2014). Ele emprega o conceito de *performance* para explicar a participação do corpo na literatura oral. Desse modo, compreendemos esse termo como a forma em que a presença e a participação de um corpo se empenham para ler, ou vocalizar a poesia – de forma automonitorado e consciente –, inovando, improvisando, como ocorre nas *performances* dos cantadores das tradições orais.

Embora neste trabalho tenhamos focado as estratégias metacognitivas vocalização, visualização e conexão na leitura de poesias, acreditamos que, perspectivamente, elas poderão ser trabalhadas em sala de aula com uma diversidade de gêneros textuais, de forma interdisciplinar. Igualmente, defendemos que as postulações das correspondências dessas estratégias de leitura com as matrizes da linguagem e pensamento sonora, visual e verbal podem ser aprofundadas em futuros estudos semióticos.

4.3 Sugestões de atividades com leitura de poesia

Além das atividades desenvolvidas no projeto de leitura ‘Hora da poesia’ – arquitetura de vozes, leitura dialogada, leitura comparada, ilustração poética, dramatização de poemas, percepção poética, leitura expressa de haicais, leitura temática, teste de *Cloze* – outras atividades com leitura de poesia poderão ser trabalhadas em sala de aula, despertando o interesse dos alunos pela contemplação estética, e promovendo, conseqüentemente, a fruição do gênero e a formação educativa por meio do conhecimento veiculado pela literatura.

Embora tenham sido planejadas para alunos dos anos finais do ensino fundamental, as atividades propostas nesta pesquisa poderão ser adequadas a diferentes séries da educação básica, por meio da seleção apropriada dos poemas. As atividades podem ser propostas para a turma aos poucos a partir da observação do interesse dos alunos. Lembramos de que é sempre bom levar para a turma poemas que o professor e aluno consideram interessantes. As tarefas propostas devem envolver sempre a audição e a leitura de poemas com ritmos, melodias e entonações diversos.

São sugestões que podem ajudar na compreensão mais ampla das imagens poéticas. Então, vamos às sugestões de mais atividades, que poderão subsidiar o trabalho docente num exercício conjunto de descobertas com os alunos:

a) Leitura comparativa: poesia e conto

Após a leitura coletiva, em voz alta, do poema e depois da silenciosa da narrativa, proponha aos alunos que discutam comparativamente as imagens semelhantes evocadas no poema e aludidas no conto. É indispensável que o

docente nesse momento guie a discussão, provocando os alunos por meio de perguntas comparativas. Na lousa, o professor poderá anotar em forma de esquema os pontos levantados. Como exemplo, dentre vários textos possíveis de se aplicar, o poema 'Linguagem corrente' de Gilson Cavalcante (1995) e o conto 'Afogamento' de Isabel Neves (2002) podem ser experienciados.

b) Leitura vocalizada

Para esta atividade, selecionamos o poema 'Soneto de Fidelidade' de Vinícius de Moraes, dentre uma variedade que pode ser trabalhado. Sugerimos que o trabalho em sala de aula seja desenvolvido por fases. Na primeira fase podem ser apresentados aos alunos o perfil biográfico e o estilo literário de Vinícius de Moraes, o que poderá despertar o interesse dos alunos pela leitura prazerosa e vocalizada de poemas do autor, sobretudo do selecionado. Na sequência, podem ser apresentados os elementos, que compõem a leitura vocalizada: a leitura expressiva e o jogo de vozes.

Na segunda fase, o professor, após distribuir uma cópia para a turma ou escrever na lousa o poema para que os alunos visualizem o texto, pode realizar a leitura expressiva, performativa, em voz alta, do Soneto de Fidelidade. Considerando que a melodia do poema ou a alternância entre sílabas acentuadas e não acentuadas obedece a uma regra, a entonação deve seguir, também, esse princípio de pronúncia com maior e com menor intensidade. Sequencialmente, podem ser explorados os elementos estruturais clássicos do soneto (poema composto de versos decassílabos com dois quartetos e dois tercetos), as rimas, a metrificação, os versos decassílabos; como também a musicalidade, o ritmo dos versos das estrofes, que terminam em sílabas poéticas ABBA, ABBA, CDE, DEC; e a memorização (uma vez que a musicalidade e/ou ritmo do poema facilita esse processo cognitivo). Além disso, pode ser aberta uma discussão no entorno da temática do soneto, a fidelidade, a efemeridade da vida e das relações. Para facilitar a leitura das imagens poéticas do soneto, é relevante que o docente guie a discussão para que os alunos não permaneçam no nível superficial do poema, identificando somente os recursos sonoros, utilizados para fins ortográficos e gramaticais, como crítica (SOARES, 1999).

Dando continuidade a esta fase, após a leitura expressiva, realizada pelo docente, a experiência vocal pode ser aplicada aos alunos. Eles devem ler o poema,

utilizando técnicas de vocalização como alongamento de vogal, pressão sobre consoante, explosão e câmera lenta na leitura de sílabas poéticas. Essa *performance* consiste em utilizar o ritmo, o andamento (não muito lento nem rápido demais), e a entonação (pronúncia forte e fraca alternadamente, seguindo as sílabas poéticas tônicas) para construir uma harmonia vocálica agradável, apreciável, pois vocalizar é escutar a si mesmo e deixar que o ouvinte escute a si mesmo na voz do outro, como defende Zunthor (2014). A rima externa, ou seja, a semelhança sonora das palavras no final dos versos favorece uma excelente *performance*. Notemos as terminações semelhantes, no final dos versos da primeira estrofe, sendo ABBA, como também as sílabas poéticas tônicas alternadas, que contribuem para a vocalização no primeiro verso: “De TUdo, ao Meu aMOR seREI aTENto (A) / Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto (B) / Que mesmo em face do maior encanto (B) / Dele se encante mais meu pensamento (A)” (MORAES, in MORICONI, 2001, p. 1001, grifos acrescentados).

Por fim, na terceira fase, pode ser trabalho o exercício denominado arquitetura de vozes. O soneto pode ter suas quatro estrofes, divididas para duplas ou trios, que, após um breve momento destinado para preparação, deverão vocalizar, seguindo a ordem das estrofes, em voz uníssona. Outra experiência relevante é a *performance* simultânea dos grupos formados, desvelando nova arquitetura de vozes. Naturalmente, cada arquitetura de vozes dos grupos produzirá efeitos diferentes, uma vez que o ritmo, o andamento e a entonação ora será mais alta ou baixa, acelerada ou lenta. Assim, a harmonia vocálica, embora planejada e treinada, não sairá completamente do modo esperado. Durante a leitura, alguns componentes poderão adiantar ou atrasar o ritmo empreendido pelos grupos, imprimindo no poema marcas interpretativas pessoais e sendo atravessado pela materialidade daquelas palavras. Na verdade, essas características do improvisado e do desempenho individual acabam por caracterizar a *performance* vocal e corporal.

c) Leitura musicada

A poesia musicada pode ampliar o gosto pela leitura literária. Há vários poemas que foram musicados e que estão disponíveis em CDs como ‘A arca de Noé’, poemas de Vinícius de Moraes, como também na internet, a exemplo de ‘E agora, José?’, interpretado por Paulo Diniz, ‘Canção amiga’, por Milton Nascimento, ambos os poemas de Drummond; ‘Canteiros’ e ‘Motivo’ de Cecília Meireles,

'Traduzir-se' e 'Branca de Neve' de Ferreira Gullar, interpretados por Fagner; e Rosa de Hiroxima de Vinícius de Moraes, com interpretação dos Secos e Molhados. Sugerimos que o docente realize junto aos alunos, inicialmente, a leitura expressiva dos poemas ou letras das canções antes e depois da audição do poema musicado.

d) Leitura encenada

Montagens teatrais possibilitam uma aproximação dos alunos com o poema por meio da leitura e releituras para ensaio e apresentação para o professor e a turma. O cenário da encenação possibilita a fruição da leitura vocal, do corpo em movimento e da leitura visual. Vários textos podem ser propostos para a turma encenar, como 'A bomba', 'Caso do vestido', 'José', de Carlos Drummond; 'O operário em construção', de Vinícius de Moraes; 'Morte e vida Severina', de João Cabral de Melo Neto; e o cordel 'As proezas de João Grilo', de João Ferreira de Lima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o último quartel do século passado, as práticas sociais vêm exigindo do indivíduo o domínio cada vez maior da habilidade leitora. A leitura, nesse sentido, é concebida como uma prática, que vai além da decodificação de palavras, pois compreende a compreensão e construção de sentidos veiculados pelo texto. O domínio da proficiência em leitura contribui para o exercício pleno da cidadania, possibilitando a formação de indivíduos conscientes de seus direitos e deveres. Assim, a proficiência leitora tornou-se uma necessidade premente. A leitura literária desde o ambiente escolar, pode contribuir para a formação de leitores proficientes, bem como para o seu desenvolvimento ontogênico e filogênico. Podemos confirmar esta ideia com a fala de Barthes (1979, p. 18-19, grifos nosso):

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusóé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois **todas as ciências estão presentes no monumento literário**. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura [...] faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; **a literatura** não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas – que **sabe muito sobre os homens**.

Em face da importância da leitura nas práticas societárias atuais (marcadas pela globalização e avanço técnico-científico, sobretudo) e da literatura nos espaços escolares, como defende Roland Barthes (1979), a instituição escolar, no que se refere à educação básica, tem sido o principal espaço, designado para a formação de leitores proficientes, por meio de práticas didático-metodológicas eficazes, que levem o aluno a estabelecer uma relação significativa e prazerosa com a leitura dos diversos gêneros textuais, particularmente os literários. Entretanto, ao assumir essa responsabilidade, a escola brasileira, em questão, não tem alcançado os resultados esperados nos exames internos e externos, como mostramos no intróito desta investigação. Acreditamos que vários fatores vêm contribuindo para esse

desempenho insatisfatório dos leitores nas provas como: práticas metodológicas inadequadas; docentes com pouco tempo para planejamento, estudo e realização de outras atividades, com excesso de carga horária, comprometendo a formação continuada; bibliotecas com acervo pouco diversificado; laboratórios de informática deficientes; estreitamento da literatura na escola; salas superlotadas; como também recursos didáticos, humanos e físicos insuficientes.

Em decorrência disso, projetos e programas governamentais têm sido implementados no processo educacional, com vistas à melhoria do desempenho escolar dos discentes no campo da leitura, especialmente. Observamos que, como iniciativa das políticas públicas, o Ministério da Educação (MEC) tem ampliado e implementado bibliotecas escolares com o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) bem como implantado outras ações, através, por exemplo, do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), do PROLER, do PRÓ-LEITURA, e do Programa Mais Educação. Para além disso, o MEC tem investido em formação profissional em nível de pós-graduação *stricto sensu*, a exemplo do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, que vem contribuindo para a formação de professores de Língua Portuguesa e Leitura.

A proposta deste trabalho, o projeto de leitura ‘Hora da poesia’ vem somar com esses esforços para o desenvolvimento de alunos da educação básica, pois buscamos contribuir para a formação de leitores, promovendo o ensino e aprendizagem, o prazer de ler e a fruição da literatura, em razão da apresentação do aporte didático-metodológico de leitura de poesia com o uso de estratégias metacognitivas.

O projeto de leitura é, na verdade, uma proposta didático-metodológica que vem subsidiar a prática docente na abordagem leitora de poemas, haja vista que o problema que nos impulsionou a realizar a presente investigação – resultando na elaboração das atividades em estratégias metacognitivas de leitura, que compõem o projeto – foi o fato de que muitos professores de Língua Portuguesa e Leitura sentem dificuldade em realizar uma prática de leitura literária poética na sala de aula, sob uma perspectiva prazerosa, compreensiva e diferenciada, que envolva o aluno. Para a realização da pesquisa, levantamos as seguintes hipóteses sobre esse problema: (1) muitos professores não gostam de ler poemas porque não sabem como empregar ou não conhecem estratégias ou procedimentos de leitura poética; (2) quando trabalhadas em sala, as poesias são lidas de maneira silenciosa por

parte de muitos professores e alunos; e os (3) alunos demonstram pouco interesse pela leitura da poesia, por afirmarem não compreender as imagens evocadas nos versos.

Com base nos dados gerados pelo questionário aplicado aos colaboradores, antes da implementação do projeto de leitura, nas pesquisas bibliográficas, bem como na nossa prática docente, podemos chegar às ilações sobre essas hipóteses: a primeira hipótese pode ser atestada a partir da fala de Pinheiro (2007, p. 13): “começamos a registrar estas experiências porque muitos professores nos pediam sugestões, ideias, procedimentos adequados para trabalhar a poesia”, como também, através de nossa inexperiência docente com a leitura poética, pois, até a realização desta investigação e elaboração do projeto de leitura, não conhecíamos as estratégias metacognitivas vocalização, visualização e conexão; a segunda hipótese pode ser comprovada com a afirmação de Gláucia de Souza (2012, p. 83): “[...] poucos são os momentos em que os poemas estão presentes na prática docente. Quando são trazidos pelos educadores para as atividades escolares, muitas vezes são tratados apenas como textos destinados à leitura silenciosa [...]”; por fim, a última hipótese pode ser confirmada em razão da terça parte dos alunos ter afirmado que não gosta de ler poesias ou porque gosta de ler outros gêneros ou porque não compreende as imagens poéticas.

Na análise crítico-descritiva da implementação da estratégia metacognitiva de leitura vocalização, vimos que as atividades realizadas com esta estratégia, o jogo de vozes, a leitura dialogada, a leitura comparativa e a leitura livre, visavam, além de formar memórias pela fruição da leitura poética, resgatar o elemento do prazer de ouvir, da voz ritmada e lúdica, que esteve presente na origem da tradição oral, nas vozes dos contadores de roda. Os colaboradores apreciaram as atividades de vocalização, porque “escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte” (ZUNTHOR, 2014, p. 81). Vale ressaltar que essas atividades foram trabalhadas pela *performance* completa com audição e acompanhada de uma visão global da situação de enunciação, de que fala Paul Zunthor.

Na análise da implementação da estratégia visualização, constatamos que as atividades ilustração poética, dramatização de poemas, poesia visual e concreta na tela e cesta de haicais e outros poemas despertaram o interesse dos colaboradores e favoreceram a promoção da leitura de poemas, fazendo fruir as tarefas propostas. Podemos inferir que memórias foram formadas na contemplação estética dos

poemas trabalhados de forma imagética, pois, com base em Santaella (2012) a leitura de imagem no contexto escolar é fundamental para a formação de memórias, uma vez que elas são mais rapidamente percebidas. Vimos que algumas imagens poéticas apresentadas, sendo selecionadas ou produzidas pelos colaboradores, impactaram alguns alunos, o que favoreceu a aprendizagem, uma vez que, como defende Izquierdo (1989, p. 97), “as memórias adquiridas em estado de alerta e com certa carga emocional ou afetiva são melhor lembradas que as memórias de fatos inexpressivos ou adquiridas em estado de sonolência”.

Ademais, na análise da implementação da estratégia conexão, vimos que as atividades com núcleos temáticos e teste de *Cloze* (cf. LEFFA, 1996), contribuíram para a construção de sentidos, seja através das discussões em sala de aula, seja por meio de ativações de conhecimento prévio dos colaboradores. Constatamos ainda que determinados temas selecionados, que já eram conhecidos ou que já foram experienciados pelos colaboradores, favoreceram o envolvimento e a participação de todos, ocorrendo um enriquecimento interior, consolidando memórias, até então adquiridas, ou formando novas memórias, confirmando, assim, as funções da literatura de que fala Candido (2002), a educativa e a de conhecimento do mundo e do ser, via sensibilização. Notamos, também, que a técnica de *Cloze* (lacunamento de um texto para ser recuperado pelo leitor) foi usada para medir não só a inteligibilidade do texto, mas também a proficiência em leitura, a memória semântica, a competência de seleção vocabular dos colaboradores, favorecendo o ensino de leitura por meio de uma atividade desafiadora.

Para desenvolver todas as atividades das estratégias, observamos que foram selecionados poemas clássicos e não-clássicos, visando valorizar textos canônicos e não-canonizados, ‘ainda’. A leitura de poemas foi ponto de partida e ponto de chegada para a formação de memórias. Dado o resultado das atividades, acreditamos que colaboradores e professor-pesquisador incorporaremos palavras, expressões e ideias memorizadas às experiências de mundo, às práticas discursivas, desvelando, assim, a ampliação vocabular, a formação de memórias pela contemplação estética da literatura. Nesse sentido, Rildo Cosson (2014, p. 108, grifos do autor) defende a importância da memorização da leitura literária, quando diz:

Decorar, guardar no coração um texto ou um trecho do que lemos é parte da relação afetiva que mantemos com as obras. Por meio da memorização, incorporamos palavras e expressões que traduzem com a acurácia própria da literatura as experiências que temos do mundo e o mundo que desejamos experienciar. É assim que memorizamos a canção que fala de um sentimento – *detalhes tão pequenos de nós dois*. Que incorporamos a fala engraçada de uma personagem na nossa fala cotidiana – *chic a valer!*. Que transformamos em conselho a um amigo a passagem de um romance – *uma pessoa é, entre todas as coisas, uma matéria que pode ser facilmente rasgada e dificilmente remendada*. Que repetimos para nós mesmos nas situações adversas os versos de um poema – *a vida, a vida só é possível se inventada*.

Para cumprirmos as etapas e as leituras de poemas do projeto 'Hora da poesia', priorizamos a ênfase na leitura dos versos em detrimento do biografismo, do estilo autoral e da estrutura do poema. Vimos ainda que, na aplicação de atividades de leitura, é indispensável o auxílio do professor ao aluno, visando facilitar o processamento da leitura e da compreensão textual bem como selecionando os poemas bem elaborados e deixando que os alunos indiquem leituras também. Foi nesse sentido, que procuramos nas aulas de leitura criar condições para que os colaboradores fizessem predições, inferências e conexões, ao utilizarem seu próprio conhecimento prévio, pois entendíamos que não podíamos apagar dos alunos os seus interesses e os seus modos de percepção da realidade, as suas construções simbólicas, imaginativas. Assim, entendemos que os alunos não devem ser tratados de forma homogênea, sendo desrespeitada a riqueza das experiências, que vivenciam, a bagagem cultural que trazem para a esfera escolar.

Convém destacarmos, também, algumas limitações que enfrentamos na implementação do projeto de leitura, exigindo de nossa parte, paciência, persistência, atitude e motivação. Sentimos desconforto durante dadas atividades, em razão de conversas paralelas, que atrapalhavam a leitura e a concentração dos alunos. Muitos alunos apresentaram dificuldades na leitura de poesia, de forma performativa. Utilizamos, minimamente, a biblioteca escolar e laboratório de informática, em razão do acervo literário limitado e do funcionamento inadequado de vários computadores. Além disso, parte da turma questionou se notas seriam atribuídas às tarefas realizadas. Achamos relevante apenas motivá-los e mostrar os possíveis ganhos em ler prazerosamente as poesias.

Formar leitores de literatura a partir de procedimentos e estratégias de leitura requer o enfrentamento de muitos desafios. E à escola, cada vez, é reclamado que contribua para a formação de leitores proficientes. Na verdade, estado (escola

(professores)) e família têm sido apontados como intervenientes com um papel mais determinante na promoção da educação, em outros termos, na formação de leitores, como advoga o art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Assim, entendemos que as práticas de leitura fora da escola, promovidas pelas políticas públicas e pela família, contribuem para a formação de leitores em literatura na esfera escolar.

Constamos que a condição basilar para o ensino de leitura poética na escola está associada à possibilidade de o mesmo auxiliar o aluno a entender a sua aprendizagem, ampliando a sua habilidade de compreensão e de prazer pela leitura, como parte constituidora da cidadania. Nessa direção, vimos que, ler a partir de estratégias metacognitivas valoriza tanto o texto literário quanto a aprendizagem do colaborador. Aprendizagem implica formação de memórias de longo prazo e desenvolvimento da arquitetura neural. Conseqüentemente, melhoram-se os índices internos e externos.

Procuramos analisar e refletir sobre o trabalho efetuado, particularmente sobre cada estratégia proposta e trabalhada no âmbito de sala de aula, apontando as limitações e as perspectivas de desenvolvimento posterior no âmbito deste projeto de intervenção. Mostramos a importância e os resultados das estratégias mobilizadas, porque acreditamos que o conhecimento que a elas subjaz promove condições para que o leitor desenvolva suas habilidades de leitura. No entanto, esclarecemos que a sala de aula, como sendo um ambiente de constantes mudanças e composta de alunos diversificados, deve ser explorada também com outras estratégias e procedimentos de leitura. Sabemos da necessidade de sempre mudar a abordagem, tendo às vezes que nos repetir.

Sumarizando, ensaiamos uma correspondência das estratégias metacognitivas vocalização, visualização e conexão com as matrizes da linguagem e pensamento, postuladas por Santaella (2005), a sonora, a visual e a verbal, respectivamente. Na verdade, esta associação demanda mais tempo de estudo para seu aprofundamento. Nesse sentido, vimos também que a poesia, como imagem representativa do absoluto, como arte literária da imitação, do devaneio, como modalidade descritiva qualitativa, perfazendo a matriz verbal, apresentada nos seus aspectos sonoro, visual e verbal, respectivamente, apresenta uma correspondência com as categorias fenomenológicas de Peirce (2005).

Mais do que contribuir para a formação de leitores de poesia e de memórias e com a fruição da literatura, a prática de leitura de poemas a partir das estratégias vocalização, visualização e conexão em uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Palmas/TO, serviu como uma experiência enriquecedora para a nossa prática docente, pois experimentamos modos de ler poesia, ensinamos os colaboradores a utilizar tais estratégias. Outrossim, acreditamos que as experiências metodológicas, apresentadas nesta investigação, podem se somar a esforços de outros professores pesquisadores, que defendem a importância da leitura de poesia para uma educação mais ampla dos alunos da educação básica.

Não obstante todos os pontos relevantes, descritos na implementação das estratégias, o projeto de leitura 'Hora da poesia' não é uma panaceia para o desenvolvimento da habilidade leitora na escola. Por outro lado, acreditamos que a proposta de aplicação das estratégias metacognitivas, sendo de forma contextualizada, poderá contribuir para a formação de leitores proficientes em poesia e outros gêneros literários. Nesse sentido, cumpre-nos chamar a atenção para duas questões. A primeira diz respeito ao cumprimento das atividades propostas ou geradas dentro de cada estratégia trabalhada. Elas não se constituem em uma prescrição ou roteiro a ser seguido passo a passo. A capacidade discente de aprendizagem leitora proficiente e do desenvolvimento do prazer pela literatura pode ir além de dada atividade metodológica proposta, cabendo ao professor de leitura literária saber escolher a tarefa leitura comparativa em detrimento da leitura dialogada, por exemplo, para aplicar a(s) atividade(s) em adequação a cada série e turma. A segunda questão é que as atividades organizadas para trabalhar na aplicação das estratégias metacognitivas delineadas nesta investigação poderão ir além das aqui relacionadas. As atividades poderão incorporar todos os modos de ler e suportes de circulação da poesia.

Pesquisa-ação ou estudo de caso sobre o uso de estratégias metacognitivas de leitura do texto literário na educação básica, visando à promoção do ensino e aprendizagem, para além do poético, como o conto, a crônica, o romance, entre outros gêneros, realizado na prática docente, merece investigações mais aprofundadas. Quiçá, pesquisadores se interessem por essa proposta de pesquisa.

Finalizamos esta dissertação sabendo da necessidade de outras investigações científicas, em nível de doutorado, também, que possam aprofundar ainda mais os aspectos teóricos e práticos desenvolvidos nessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura Letrada**: literatura e leitura. São Paulo: ENESP, 2006. 125p.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARISTÓTELES. **Arte poética**. São Paulo: Martin Claret, 2003. 150p.

BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Trad. de Joaquim José Moura Ramos (et al.). São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores). 355p.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Emsantina Galvão Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática/UNESCO, 1987.

BARBOSA, Marinalva Vieira. Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante.; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (orgs.). **Emoção, memória, imaginação**: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 11-33.

BARROS, Claudia Graziano Paes de; COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 38-56, Jul./Dez. 2012.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.

_____. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987. 86p.

BEATRIZ, Elza. **Caderno de segredos**. São Paulo: FTD, 1998.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Memória e vida**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BINOW, Simone Vesper. **A musicalização no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil e séries iniciais**. Publicado em 07 de abril de 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-musicalizacao-no-processo-ensino-aprendizagem-na-educacao-infantil-e-series-iniciais/35818/#ixzz3c5T1D2Dm>>. Acesso em 04 de junho de 2015.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Projeto Teláris: Português – 9º ano**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOSI, A. **O ser e o tempo da poesia**. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. CF: **Constituição Federal**. 1988.

_____. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 45 p. – (Série legislação; n. 118).

_____. PCN - **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

_____. PCNEM - **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

_____. OCEM - **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias (v.1). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.

_____. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**: Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010. 14p.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

BURKE, M. **The Oceanic Mind: A Study of Emotion in Literary Reading**. 2008. 296 f. Thesis (thesis Faculty of Humanities). University of Amsterdam, Holanda, 2008.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011. (Coleção Linguagem e Ensino).

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de intervenção** – seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Duas Cidades Editora 34, 2002. (Coleção Espírito Crítico).

_____. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas cidades, 2004.

CASTRO, Regina Mara de Carvalho Amorim e. Compreensão da leitura: aplicação da técnica do procedimento *close* nos ensinos fundamental e médio. **Crátulo**: Revista de Estudos Lingüísticos e Literários. Patos de Minas: UNIPAM, p. 70-78, ano 1, 2008.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo Carmelo Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo / Editora UNESP, 1998. 159p.

CHIAPPINI, Lígia. A circulação de textos na escola. In: GUARACIABA, Micheletti. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção aprender e ensinar com textos, v 4).

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009. 57p.

CONSEPE. **Regimento do PROFLETRAS**. Anexo da Resolução nº 043/2012-CONSEPE, de 15 de maio de 2012.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CRUZ, Maria Nazaré da. Imaginação, linguagem e elaboração de conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (orgs.). **Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 85-104.

CRUZ, Vitor. **Uma abordagem cognitiva da leitura**. Lisboa – Porto: Lidel, 2007. 265p.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. 166p.

DEHAENE, Stanislas. A aprendizagem da leitura modifica as redes corticais da visão e da linguagem verbal. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 148-152, jan./mar. 2013.

_____. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EL FAR, Alessandra. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FERREIRA, Gislene Pires de Camargos. **Escola de tempo integral e letramento literário**: um estudo sobre a formação de leitores. 2012. 197f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura), Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. Trad. Claudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006. 335p.

FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do discurso**. Trad. Jean Cristtus Portela. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GABRIEL, Rosângela. **A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 31, n. especial, p. 73-83, 2006.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Trad. Maria Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Learning in cognitive niches. In: Kools, H.; Morris, J.; Amaral (Eds.) **Current topics in children's learning and cognition**. Rijeka, Croatia: In Tech Open Publishers, 2012.

_____. Uma visão sociocognitiva da avaliação em textos escolares. **Educ. Soc.** Campinas, v. 27, p. 1181-1203, set./dez. 2006.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar a alunos a compreender o que leem. In: MENIN, Ana, Maria da C. S. et al. (orgs.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. 151p.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gómez. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. 3. ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 1990.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Cursos de estética**. Trad. Marco Aurélio Werle, Oliver Tolle. São Paulo: EDUSP, 2004, 288p.

HILA, Cláudia Valéria Doná. Resignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E.L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p.151-194.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 4. ed. rev. E aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. 1024p.

HUME, David. **Investigação sobre o entendimento humano**. Trad. André Campos Mesquita. 2. ed. São Paulo: Editora Escala, s.d. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal – 25).

HUTCHINS, Edwin. Distributed cognition. In: Smelser N. J.; Baltes P. B. (orgs.). **International encyclopedia of the social and behavioral sciences**. Oxford: Elsevier Sciences Ltd, 2000. Disponível em: <http://www.artmap-research.com/wp-content/uploads/2009/11/Hutchins_Distributed_Cognition.pdf>. Acesso em 15 de março de 2014.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Memórias. **Estudos avançados** [online]. 1989, vol.3, n.6, pp. 89-112. ISSN 0103-4014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000200006>>. Acesso em: 14 de maio de 2014.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012. 167p.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985. 121p.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 2013. 155p.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013a.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão...[et al.]. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. Coleção Repertórios

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: SAGRA – D C LUZZATTO Editores, 1996.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais de neurociência. São Paulo: Atheneu, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 11ª Reimpressão, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 240p.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARINHO, Jorge Miguel. **Três asas no meu voo mundo afora**. São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos; 74).

MELO, Márcio Araújo de; OLIVEIRA, Estela Campos de. A poesia, o absoluto e o labor artesanal. **Manuscrita**, Revista de Crítica Genética, n. 25, p. 45-59, 2013.

MELO, Márcio Araújo de; SILVA, Antônio Adailton. Ensino da literatura: diversidade e fronteira. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v.18, n.24, p.111-123, jul./dez., 2011.

MENIN, Ana Maria da C. S. Avaliar atividades de leitura para quê? In: MENIN, Ana, Maria da C. S. et al. (orgs.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

MEURER, José Luiz. Esboço de um modelo de produção de textos. In: MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Editora UFSM, 1997.p. 14-28.

MOISÉS, Massaud. **A criação Literária**: poesia. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

MORAES, Vinícius. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985.

MORAIS, Jose. **A arte de ler** – Psicologia Cognitiva da leitura. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.

MORICONI, Ítalo (org.) **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

NOGUEIRA, Eliete Jussara; GOMES, Luiz Fernando; SOARES, Maria Lúcia de Amorim. Data show em sala de aula: fetiche tecnológico contemporâneo. **Revista EDAPECI**, Ano III, v. 9, n. 9, p. 54-67, dez 2011.

NÖTH, Winfried . **A semiótica no século XX**. 3. ed.São Paulo: Annablume, 1996.

_____. **Panorama da Semiótica**: de Platão a Peirce. São Paulo: Annablume, 1995.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. Leitura, voz e performance no ensino de literatura. **Signótica**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 277-307, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. Memória –a deiscência da percepção. **Vertentes & Interfaces I**: Estudos Literários e Comparados. *Fólio –Revista de Letras*. Vitória da Conquista, v. 5, n. 1, p. 63-80, jan./jun. 2013.

PALMAS - TO (BRASIL). **Estrutura curricular para o Ensino Fundamental, anos finais – em regime de tempo integral**. Secretaria de Estado da Educação e Cultura - TO: 2014.

_____. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins**: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. 2ª Edição / Secretaria de Estado da Educação e Cultura - TO: 2008. 281p.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane A.; SILVA, Flávia Danielle Sordi.; ALENCAR, Maria Cristina Macedo. A canção roda-viva: da leitura às leituras. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 181-198.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. (Coleção Logos). 368p.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005. 349p.

PEREIRA, Vera Wannmacher (org.). **Leitura e cognição: teoria e prática nos anos finais do ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Arrisque-se... faça seu jogo. **Letras de Hoje**, v. 37, n. 2, p. 47-63, junho, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica & literatura**: icônico e verbal, oriente e ocidente. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques; ROSSATO, Geovanio. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Contexto, 2014.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3. ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

PPP. **Projeto Político Pedagógico do CEGTIAA**. Palmas, 2014.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento Literário e Livro Didático de Língua Portuguesa: Os Amores Difíceis. In Paiva, Aparecida; EVANGELISTA, Aracy Martins; PAULINO, Graça; VERSIANE, Graça (orgs). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p.127- 145.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus. **O lugar da fruição em aulas de literatura em um Centro de Ensino Médio de Araguaína, Tocantins**. 2012. 228f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura), Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.

RIBEIRO, Marta Flora Almeida Dias. “**Ler bem para aprender melhor**”: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora. 2005. 230 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, 2005.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain Franções [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: **Ficção completa**: volume II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 409-413.

ROSA, Olliver Robson Mariano; CAMARGO, Goiandira, Ortiz de. Vocalização de poesia: para uma pedagogia do poema. In: CARDOSO, João Batista (org.). **Olhares críticos sobre a literatura na prática docente**. Goiânia: Gráfica e Editora América / Ed. Ifiteg, 2012. 160p.

ROTTA, Newra Tellechea. Plasticidade cerebral e aprendizagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. (orgs.) **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. 166p.

SALES, Fernanda de. **A participação do bibliotecário no despertar de senso crítico do aluno**. 2004. 328 fls. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **A teoria geral dos signos: semiose e autogeração**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos, 103).

_____. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal – aplicações na hipermídia**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 2005. 431p.

_____. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007. 468p.

_____. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

SANTAELLA, L; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. O Cloze como Técnica de Diagnóstico e Remediação da Compreensão em Leitura. **Interação em Psicologia**, 8(2), p. 217-226, jul/dez, 2004.

SANTOS, Juliana Ormastroni Carvalho. **Uma discussão sobre a produção de sentidos na leitura**: entre Bakhtin e Vigostsky. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.32, n.62, p.75-86, jun. 2014.

SCHERER, Lilian Cristine; GABRIEL, Rosângela. Processamento da linguagem: contribuições da Neurolinguística. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, p. 66-81, dez, 2007.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Letramento e fracasso escolar**: o ensino da língua materna. Manaus, AM: UEA Edições, 2012.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Dever de memória e desejo de celebração: con(tradições da experiência na instituição escolar. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (orgs.). **Emoção, memória, imaginação**: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 137-160.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, Aracy et. AL (orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 164p.

SOUZA, Gláucia de. Procurando pelo poema na sala de aula. In: CUNHA, Leo (org.). **Poesia para crianças**: conceitos, tendências e práticas. Curitiba: Piá, 2012, 152p.

SQUIRE, Larry R.; KANDEL, Eric R. **Memória**: da mente às moléculas. Trad. Carla Dalma e Jorge A. Quillfeldt. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TELLES, João Antonio. É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e ensino**, Pelotas, v. 5, n. 5, 2002, p. 91-116.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TINOCO, Robson Coelho. **Leitor Real e Teoria da Recepção: travessias contemporâneas**. São Paulo: Horizonte, 2010. 184p.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2012. 96p.

VERUNSCHK, Micheliny. **Geografia íntima do deserto**. São Paulo: Landy, 2003.

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 38, n. 134, p. 441-458, maio/ago. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ZILBEMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: IBPEX, 2010. 257p.

ZUNTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pinheiro e Suely Fenerich. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify Portátil, 2014. 128p.

FONTES LITERÁRIAS COMPLEMENTARES CONSULTADAS PARA APLICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DO PROJETO HORA DA POESIA

ABREU, Casimiro de. **Amor e medo**. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=826&sid=117>>. Acesso em 02 de junho de 2014.

ALMEIDA, Guilherme de. **Os varredores**. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=2r1cBAAAQBAJ&pg=PT13&lpg=PT13&dq=os+varredores+de+guilherme&source=bl&ots=2NCy9qZHLW&sig=FoU4t6yF_Y8Kfpqb2o5Mxh5DrVE&hl=pt-BR&sa=X&ei=F5VxVdbwG5L7gwSKw4CICA&ved=0CCMQ6AEwAQ#v=onepage&q=os%20varredores%20de%20guilherme&f=false>. Acesso em 03 de junho de 2014.

_____. **Haicais**. Disponível em: <http://www.releituras.com/guialmeida_haicais.asp>. Acesso em 09 de maio de 2014.

ALVES, Castro. **Os escravos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Amar. In: **Antologia Poética**. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 197.

_____. **Soneto da perda esperança**. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MjlzNjA1/>>. Acesso em 05 de maio de 2014.

ANDRADE, Mario de. *Quando eu morrer quero ficar*. In: MORICONI, Ítalo (org.) **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. **Caso do vestido**. Disponível em: <www.releituras.com/drummond_vestido.asp>. Acesso em 27 de maio de 2014.

AZEVEDO, Álvares. **Lira dos vinte anos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. Se eu morresse amanhã. In: CANDIDO, A. **Antologia de poesia brasileira – romantismo**. São Paulo: Ática, 2000.

BANDEIRA, Manuel. **Profundamente**. Disponível em: < Fonte <http://www.jornaldepoesia.jor.br/manuelbandeira02.html>>. Acesso em 03 de maio de 2014.

_____. **Meninos carvoeiros**. Disponível em: < Fonte <http://www.jornaldepoesia.jor.br/manuelbandeira02.html>>. Acesso em 03 de maio de 2014.

_____. **O bicho**. Disponível em: < Fonte <http://www.jornaldepoesia.jor.br/manuelbandeira02.html>>. Acesso em 03 de maio de 2014.

BORGES, Jorge Luis. **O cúmplice**. Disponível em: < <http://palavraspoemasepoetas.blogspot.com.br/2011/10/o-cumplice-jorge-luis-borges.html>>. Acesso em 04 de maio de 2014.

BUARQUE, Chico. **A televisão**. Disponível em: < <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/marcirio/autores-marcirio/carta-jane-c31/poema1.htm>>. Acesso em 02 de maio de 2014.

_____. **Pedaço de mim**. Disponível em: < <http://www.vagalume.com.br/chico-buarque/pedaco-de-mim.html#ixzz3JRyqo7P1>>. Acesso em 04 de maio de 2014.

CAMÕES, Luís de. **Amor é fogo que arde sem se ver**. Disponível em: <<https://poemasdomundo.wordpress.com/2006/06/10/amor-e-fogo-que-arde-sem-se-ver/>>. Acesso em 28 de maio de 2014.

CASTRO, Ibanez Coelho de. **Mosaicos de um sonho** – poemas. Goiânia: Gráfica e editora: Talento, 2001.

CAVALCANTI, Gilson. **Ré-inventário da paisagem**: Ensaio da lógica antropológica. Palmas: Saccada Editora, 2005.

COUTO, Mia. **Solidão**. Disponível em: < <http://www.citador.pt/poemas/solidao-mia-couto>>. Acesso em 05 de maio de 2014.

DIAS, Gonçalves. Canção do exílio. In: CITELLI, Adilson. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1994.

FERREIRA, José Melquiádes. **Romance do pavão misterioso**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn000008.pdf>>. Acesso em 11 de junho de 2014.

GULLAR, Ferreira. **Não há vagas**. Disponível em: <<http://xailedeseda.blogspot.com.br/2013/09/nao-ha-vagas-ferreira-gullar.html>>. Acesso em 03 de maio de 2014.

_____. O açúcar. In: **Toda poesia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

LEMINSK, Paulo. **Haicais**. Disponível em: <pensador.uol.com.br/haicai_paulo_leminski/>. Acesso em 05 de maio de 2014.

LIMA, Jorge de. **O mundo do menino impossível**. Disponível em: <<http://noblat.oglobo.globo.com/noticias/noticia/2009/07/o-mundo-do-menino-impossivel-jorge-de-lima-209084.html>>. Acesso em 04 de maio de 2014.

MEIRELES, Cecília. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. **Solidão**. Disponível em: <www.cafetarot.blogspot.com>. Acesso em 04 de maio de 2014.

MORAES, Vinícius. **A porta**. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/vm6.html>>. Acesso em 05 de junho de 2014.

_____. **A bomba atômica**. Disponível em: <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/marcirio/autores-marcirio/carta-jane-c31/poema1.htm>>. Acesso em 03 de junho de 2014.

MURRAY, Roseana. **Moinho**. In: Manual da delicadeza de A a Z. São Paulo: FTD, 2001.

PAES, José Paulo. In: ARRIGUCCI JR., Davi (sel.). **Os melhores poemas de José Paulo Paes**. São Paulo: Global, 2000.

_____. **O aluno**. Disponível em: <<http://tribarte.blogspot.com.br/2013/06/o-aluno-jose-paulo-paes.html>>. Acesso em 04 de maio de 2014.

_____. **À garrafa**. Disponível em: <<http://tribarte.blogspot.com.br/2013/06/o-aluno-jose-paulo-paes.html>>. Acesso em 04 de maio de 2014.

PEDREIRA, Célio. **Canoeiro**. In: Porto transversal. Porto Nacional: Pote Editora, 2008.

PESSOA, Fernando. In: BUENO, Alexei (org.). **Poemas de amor**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

PRADO, Adélia. Impressionista. In: **Poesia reunida**. São Paulo: Siliciano, 1991.

REGINA, Elis. **Atrás da porta**. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/elis-regina/atras-da-porta.html#ixzz3JRyBwLJv>>. Acesso em 04 de maio de 2014.

RUSSO, Renato. **Índios**. Legião Urbana. Adaptado: reforma ortográfica. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/obzpewewksxkzetdoeuZzV2tUMG8/edit>>. Acesso em 02 de agosto de 2014.

SANT'ANNA, Affonso Romano. A pesca. In: **A poesia possível**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

SEABRA, Carlos. **Haicais**. Disponível em: <www.releituras.com/drummond_vestido.asp>. Acesso em 24 de maio de 2014.

SOUZA, Ângela Leite. **Três gotas de poesia**. São Paulo: Moderna, 1998.

TAVARES, Ulisses. **Viva a poesia viva**. São Paulo: Saraiva, 1977.

APÊNDICES

APÊNDICE - A

Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos

Professor-pesquisador: Mario Ribeiro Moraes

Turma: 92.01 Ano: 9°

Aluno(a): _____

Sexo: () M () F. Idade: _____ Data: ____/____/____

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS SOBRE LEITURA POÉTICA**Questão 1**

Você gosta de ler?

() Não () Sim

Justifique a sua resposta.

Questão 2

Se você gosta de ler, que tipo de livros mais aprecia?

() Literários (poemas, romances, contos, crônicas, outros) () Não literários

Questão 3

Você gosta de ler poesia?

() Não () Sim

Justifique a sua resposta.

Questão 4

Se não gosta de ler poesia, você se sente obrigado a ler, quando o professor trabalha o referido conteúdo?

Não Sim

Justifique a sua resposta.

Questão 5

Marque o(s) tema(s) predileto(s) que você mais aprecia na leitura de poesia:

- amor solidão morte
 sociedade guerra natureza
 Outra opção. Qual _____

Questão 6

Você considera a leitura de poesia de difícil compreensão? Justifique sua resposta.

Questão 7

Quando trabalhada em sala pelo professor de leitura e/ou língua portuguesa, como você costuma ler poesia? Marque a resposta que melhor traduz essa atividade.

- leitura em voz alta
 leitura silenciosa
 leitura compartilhada
 leitura expressiva
 leitura protocolada
 emprego estratégias metacognitivas como vocalização, visualização e conexão.

APÊNDICE - B**Estratégia metacognitiva: conexão****Aluno(a): _____****Núcleo temático: social****Meninos carvoeiros**

Seca (ou O boi e a Quaresma)

Contraste

Não há vagas

O bicho

Núcleo temático: Guerra

A bomba atômica

Rosa de Hiroshima

Núcleo temático: solidão

Solidão – Cecília Meireles

Solidão – Mia Couto

APÊNDICE - C**Estratégia metacognitiva: conexão****Aluno(a):** _____**Núcleo temático: morte**

Poema de Natal

Quando eu morrer quero ficar

Se eu morresse amanhã

Núcleo temático: velhice

Retrato

Adeus, meus sonhos!

Tessitura

Núcleo temático: amor

Amor e medo

Amor é fogo que arde sem se ver

Amar

Madrigal

Apêndice - D

Estratégia metacognitiva: conexão

Teste cloze

Aluno(a): _____

O mundo do menino impossível

Jorge de Lima

Fim ____ tarde, boquinha da _____
com as primeiras estrelas
e os derradeiros sinos.

Entre as estrelas e lá detrás da igreja
surge a lua _____
para chorar com os poetas.

E vão dormir as duas coisas novas desse mundo:
o sol e ____ meninos.

Mas ainda vela
o _____ impossível
aí do lado
enquanto todas as crianças mansas
dormem
acalentadas
por Mãe-negra Noite.
O menino impossível
que destruiu
os _____ perfeitos
que os vovós lhe deram:
o urso de Nürberg,
o velho barbado jagoeslavo,
as poupées de Paris aux
cheveuxcrêpes,
o carrinho português
feito de folha-de-flandres,
a caixa de _____ checoeslovaca,
o polichinelo italiano
made in England,
o trem de _____ de U. S. A.

e o macaco brasileiro
de Buenos Aires
moviendo da cola y la cabeza.

O menino _____
que destruiu até
os soldados de chumbo de Moscou
e furou os _____ de um Papai Noel,
brinca com sabugos de _____,
caixas vazias,
tacos de _____,
pedrinhas brancas do _____ ...

"Faz de conta que os sabugos
são _____."
"Faz de conta..."
"Faz de conta..."

E os sabugos de milho
_____ como bois de verdade...

e os tacos que deveriam ser
soldadinhos de chumbo são
cangaceiros de chapéus de _____...

E as pedrinhas balem!
Coitadinhas das ovelhas mansas
longe das _____
presas nos currais de papelão!

É boquinha da noite
no _____ que o menino impossível
povoou sozinho!

A mamãe cochila.
O papai cabeceia.
O relógio _____

E vem descendo
uma noite encantada
da lâmpada que expira
lentamente

na parede da _____...

O menino pousa a testa
e sonha dentro da noite quieta
da lâmpada _____
com o mundo maravilhoso
que ele tirou do nada...

Chô! Chô! Pavão!
Sai de cima do _____
Deixa o menino dormir
Seu soninho sossegado!

O açúcar

Ferreira Gular

O branco açúcar que _____ meu café
nesta manhã de Ipanema
não foi produzido por _____
nem surgiu dentro do açucareiro por _____.

Vejo-o puro
e afável ao _____
como beijo de moça,
água na pele,
flor que se dissolve na _____.
Mas este açúcar
não foi _____ por mim.

Este açúcar veio
da mercearia da _____
e tampouco o fez o Oliveira,
dono da _____.
Este açúcar veio
de uma usina de açúcar em Pernambuco
ou no Estado do Rio
e tampouco o fez o dono da usina.

Este açúcar era cana
e veio dos _____ extensos
que não nascem por acaso
no regaço do vale.

Em lugares distantes, onde não há
hospital nem escola,
homens que não sabem ler e morrem
aos vinte e sete _____
plantaram e colheram a cana
que viria a ser o _____.

Em usinas escuras, homens de vida amarga
e _____
produziram este açúcar branco e puro
com que adoço meu café esta _____ em
Ipanema.

Canção do exílio

Gonçalves Dias

Minha terra tem _____,
Onde canta o _____;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como _____.

Nosso céu tem mais _____,
Nossas várzeas têm mais _____,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais _____.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer eu encontro lá;
Minha _____ tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar –sozinho, à noite–
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde _____ o Sabiá.

Não permita _____ que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que disfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda _____ as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

APÊNDICE - E 1/3

PLANO DE AULA – ESTRATÉGIA VOCALIZAÇÃO



Governo do Estado do Tocantins
Secretaria da Educação do Tocantins - SEDUC
Instrumento de Planejamento

| | | | |
|---|--|--|------------------|
| U.E: Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos | PERÍODO: Matutino | PROFESSOR: Mario Ribeiro Moraes | |
| DISCIPLINA: Leitura | DATA: 19 e 26/09/2014 e 03/10/2014 | TURMA: 92.01 | SÉRIE: 8ª |
| Conteúdo(s) | <ul style="list-style-type: none"> - Projeto de leitura 'Hora da poesia'; - Estratégias de leitura; - Vocalização: Estratégia metacognitiva de leitura; - Leitura de poesias. | | |
| Objetivo(s) | <p>Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introduzir o projeto de leitura 'Hora da poesia'; - Apresentar as estratégias de leitura vocalização, visualização e conexão; - Trabalhar as atividades da estratégia vocalização: jogo de vozes, leitura dialogada, leitura comparada e leitura livre. <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Despertar o gosto dos alunos pela leitura de poesias; - Trabalhar a performance dos colaboradores na leitura expressiva de poemas; - Contribuir com a prática docente, ao apresentar a estratégia na abordagem de poesias na sala de aula; - Formar memórias a partir da leitura e discussão, visando construir sentidos com base nos textos poéticos; - Espera-se o envolvimento da turma com as atividades de vocalização. | | |
| Metodologia | Aula expositiva dialogada; exposição de vídeo via aparelho multimídia; utilização de recursos instrucionais (pincel, lousa, cópias, som); formação circular e grupal da turma. | | |
| Tempo estimado | 5 h/a. | | |
| Desenvolvimento | <p>- Aula geminada:</p> <p>Na primeira etapa, apresentar sucintamente os objetivos do projeto 'Hora da poesia' para os colaboradores, como também justificar a escolha desse nome, em razão, sobretudo, do pouco espaço dado à leitura literária poética na educação básica. De seguida tomar nota na lousa das três atividades que serão trabalhadas durante todo o projeto: a vocalização, visualização e conexão. Dizer que diversos poemas de vários autores, clássicos e não-clássicos, serão trabalhados.</p> <p>Explicar aos alunos a estratégia de leitura vocalização. Na sequência da aula, propor as atividades jogo de vozes. Escolher para desenvolver a primeira atividade o poema clássico "José" de Carlos Drummond de Andrade. Após solicitar a organização da sala em círculo, ler o poema de forma expressiva, ritmada e vocalizada. Após a vocalização apreciada pelos colaboradores, levantar alguns questionamentos sobre o poema, procurando envolver a turma na construção de sentidos e refletir sobre a temática do texto. Perguntar para a turma qual a temática do texto, quem era e quais elementos que descrevia José e os possíveis significados dos versos "quer abrir a porta, / não existe porta;".</p> <p>Na sequência da aula, pedir aos colaboradores que se coloquem em pé, distribuir cópias do poema "Jose" e propor uma leitura intercalada dos</p> | | |

versos para melhor familiarizá-los e prepará-los para a atividade seguinte de memorização. Feito isto, designar dois versos para cada aluno memorizá-los e vocalizá-los, obedecendo a ordem das estrofes e a disposição circular. Dar um tempo mínimo para esse processo de memorização.

Dando continuidade à aula, convidar três voluntárias para vocalizar versos do poema “José” utilizando técnicas de alongamento de vogal, pressão sobre consoante, explosão e câmera lenta.

Na segunda etapa, dando continuidade a atividade arquitetura de vozes, realizar a vocalização do cordel “A chegada de Lampião no inferno” de José Pacheco. Após a leitura vocalizada do poema, perguntar sobre o prazer de ouvir em voz expressiva a história da chegada do Lampião no inferno. Perguntar ainda se eles já leram ouviram falar sobre a personagem Lampião. Buscando explorar mais o texto, considerando que o inferno no texto apresenta paisagens de sertão – os diabos têm nomes de cangaceiros (Trangença, Maçarico, Cambota, entre outros), a seca ameaça a todos, após uma breve caracterização da região sertaneja, perguntar se o inferno descrito no cordel faz referência à vida árida no sertão.

Após a discussão, convidar dez alunos à frente para vocalizar o cordel de forma sequencial, buscando construir um mapa sonoro.. Como o cordel de José Pacheco é composto de trinta e uma estrofes septilhas, sugerir que cada componente desenvolva a *performance* de três estrofes, deixando a última para a leitura expressiva em coro.

Na sequência da aula, propor a atividade leitura dialogada com o poema “A pombinha da mata” de Cecília Meireles. Inicialmente realizar a vocalização, leitura em voz alta e expressiva do poema, depois convidar três alunos para apresentar uma performance em forma de diálogo, pois no poema há participação de um eu-lírico narrador e três meninos que ouvem uma pombinha gemer e carpir.

Realizar uma primeira leitura, a segunda, como um leitor narrador e mais os três colaboradores, procurando a emoção adequada. Na sequência, convidar mais alunos para continuar a leitura dialogada. Para construir sentidos, levar os colaboradores ao entendimento de que a pombinha iria morrer não porque estava com fome ou presa, mas porque estava com saudade. Para finalizar esta atividade, sugerir que os papéis sejam invertidos para construir novos sentidos. Ao invés dos meninos ouvirem a pombinha, três destas é que ouviriam um daqueles na mata. Depois discutir os sentidos sugeridos, como abandono social, desmatamento, fome, desigualdade, maus tratos, entre outros.

- Aula 3:

Dando continuidade à estratégia vocalização, selecionar as músicas “Atrás da porta” de Elis Regina e “Oh pedaço de mim” de Chico Buarque e o poema “Soneto da perda esperança” de Carlos Drummond de Andrade para desenvolver a atividade leitura comparativa. Essas músicas têm um caráter marcadamente poético e tematizam, como o soneto, as perdas, a separação definitiva de pessoas queridas. Iniciar essa atividade comparativa apresentando no aparelho multimídia as músicas de Regina e Buarque, sequencialmente declamar o poema e distribuir as letras musicais e o soneto.

Depois da vocalização do poema, abrir uma discussão sobre os eixos: a perda advinda da morte e a separação de um ser amado. Para aprimorar a capacidade de análise dos textos e de formação de memórias, instigar aos alunos com perguntas como: a que tipo de perda cada texto se referia? Qual foi a atitude do eu-lírico diante da perda em cada poema?

- Aula geminada:

Convidar a turma para realizar leitura livre de poesia na biblioteca escolar. Antecedentemente, Selecionar exemplares de poesias e colocá-los sobre as mesas. Propo que, ao escolher um livro de poemas, cada colaborador

| | |
|--|--|
| | deverá ler alguns poemas, primeiramente de forma silenciosa, depois, ao retornamos para sala de aula, de forma vocalizada. Passado esse momento de leitura na biblioteca, ao retornar para sala de aula, fazer um círculo para compartilhar a leitura do poema escolhido por cada aluno. Procurar deixar os alunos à vontade para vocalizar, auxiliando quando possível. |
| Recursos didáticos naturais, pedagógicos e audiovisuais | Sala de aula, biblioteca escolar, livro, caixa de som, aparelho multimídia, internet, pincel, lousa, cópias de poemas. |
| Avaliação | Será observado o envolvimento, o compromisso com as atividades solicitadas de leitura de poemas. Serão avaliados a participação nas discussões no entorno do texto, o nível de compreensão das imagens poéticas e a expressão corporal. |
| Bibliografia | <p>BUARQUE, Chico. Pedaco de mim. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/chico-buarque/pedaco-de-mim.html#ixz3JRyqo7P1>. Acesso em 04 de maio de 2014.</p> <p>GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar a alunos a compreender o que leem. In: MENIN, Ana, Maria da C. S. et al. (orgs.). Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. 151p.</p> <p>KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013.</p> <p>MARINHO, Ana Cristina; Pinheiro, Hélder. O cordel no cotidiano escolar. São Paulo: Cortez, 2012, p. 111-113.</p> <p>MORICONI, Ítalo (org.) Os cem melhores poemas brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.</p> <p>OLIVEIRA, Eliana Kefalás. Leitura, voz e performance no ensino de literatura. Signótica, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 277-307, jul./dez. 2010.</p> <p>PINHEIRO, Hélder. Poesia na sala de aula. 3. ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.</p> <p>REGINA, Elis. Atrás da porta. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/elis-regina/atras-da-porta.html#ixzz3JRyBwLJv>. Acesso em 04 de maio de 2014.</p> <p>ROSA, Olliver Robson Mariano; CAMARGO, Goiandira, Ortiz de. Vocalização de poesia: para uma pedagogia do poema. In: CARDOSO, João Batista (org.). Olhares críticos sobre a literatura na prática docente. Goiânia: Gráfica e Editora América / Ed. Ifiteg, 2012. 160p.</p> <p>ZUNTHOR, Paul. Performance, recepção, leitura. Trad. Jerusa Pinheiro e Suely Fenerich. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify Portátil, 2014. 128p.</p> |



Governo do Estado do Tocantins
Secretaria da Educação do Tocantins - SEDUC
Instrumento de Planejamento

| | | | |
|---|--|--|------------------|
| U.E: Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos | PERÍODO: Matutino | PROFESSOR: Mario Ribeiro Morais | |
| DISCIPLINA: Leitura | DATA: 10, 17, 24 e 31/10/2014 | TURMA: 92.01 | SÉRIE: 8ª |
| Conteúdo(s) | <ul style="list-style-type: none"> - Visualização: Estratégia metacognitiva de leitura; - Leitura de poesias. | | |
| Objetivo(s) | <p>Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar as atividades da estratégia visualização: ilustração poética, dramatização de poemas, percepção poética (poemas visuais e concretos na tela), e cesta de haicais e outros poemas; - Formar leitores de poesias; - Ensinar estratégias metacognitivas de leitura de poesia. <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Despertar o gosto dos alunos pela leitura de poesias; - Trabalhar a capacidade cognitiva dos alunos em ler imagens poéticas; - Desenvolver a expressão artística e corporal dos colaboradores ao ilustrar e encenar poemas; - Contribuir com a prática docente, ao apresentar a estratégia visualização na abordagem de poesias; - Formar memórias a partir da leitura e discussão, visando construir sentidos com base nos textos poéticos; - Espera-se o envolvimento da turma com as atividades de visualização; - Levar os alunos a aprenderem estratégias metacognitivas de leitura de poesia. | | |
| Metodologia | Aula expositiva dialogada; exposição de vídeos e imagens via aparelho multimídia; utilização de recursos instrucionais (pincel, lousa, cópias, som); formação grupal da turma; seminário. | | |
| Tempo estimado | 7 h/a. | | |
| Desenvolvimento | <p>- Aula geminada e aula 3:</p> <p>Iniciar o encontro fazendo uma breve caracterização da estratégia visualização, tendo por base Girotto e Souza (2010), para quem ela é uma forma de inferência, uma vez que na medida em que leitores visualizam elaboram significados ao criar imagens em suas mentes. Procurar levar os alunos a entender que na leitura eles devem criar imagens mentais para aumentar a concentração e melhorar a compreensão. Afirmar para os colaboradores que eles devem transformar as palavras do texto em figuras, sons, cheiros e sentimentos, fazendo relações entre ideias do texto e do mundo com suas próprias memórias episódicas e enciclopédicas. Ainda argumentar que nesse processo de conexão, eles podem ser transportados para dentro do texto e se envolverem com o escrito, melhorando a capacidade de compreensão, apreciação e lembranças do que fora lido. Igualmente, argumentar que a ilustração não tem como função restringir o significado do texto, mas a de possibilitar novas percepções do texto poético.</p> <p>Após essas explicações, iniciamos as tarefas.</p> <p>Na primeira atividade, propor a tarefa ilustração poética. Dividir a turma em dez (10) grupos. Igualmente distribuir para cada grupo poemas que serão</p> | | |

| | |
|--|---|
| | <p>ilustrados, sendo selecionados: “Fotografia de menino” de Verunschck; “Profundamente” de Manuel Bandeira; “Além da imaginação” de Ulisses Tavares; “Índios” de Renato Russo; “Motivo” de Cecília Meireles; “Canção do exílio” de Gonçalves Dias; “Canoeiro” de Célio Pedreira; “Moinho” de Roseana Murray; “Palmas – pedra fundamental” de Ibanez Coelho; e “A canção do africano” de Castro Alves.</p> <p>Divididos os grupos, distribuídos um poema para cada composição, depois propor aos colaboradores que leiam o texto procurando entendê-lo por meio da criação de imagens. Dar o suporte necessário a determinados grupos na elaboração de imagens mentais caso tenham dificuldade em entender o poema. Na sequência distribuir para os grupos os materiais didáticos para ilustração dos poemas: cartolina, tinta guache, lápis de cor, lápis de cera, régua, pincéis, lápis preto, borracha, tesoura. Considerando que o espaço da sala de aula é inapropriado para a realização desta atividade, nos dirigir à biblioteca escolar para desenvolvê-la. Mesas amplas contribuem para o bom andamento do desenho e pintura da ilustração poética.</p> <p>Finalizada a etapa do desenho ilustrativo do poema, retornar para sala de aula, iniciar a apresentação das imagens geradas, bem como discuti-las.</p> <p>- Aula 4:</p> <p>Encerrada a etapa ilustração poética, dividir a turma em três grupos e distribuir um poema para cada formação e explicar o que será apresentado na atividade dramatização de poema, quando do próximo encontro. Esta atividade requer um tempo de preparação para encenação e gravação de vídeos. Os textos selecionados serão “Romance do pavão misterioso” de João Melquiães Ferreira, “A porta” de Vinícius de Moraes, e “Os varredores” de Guilherme de Almeida. O grupo que escolher o primeiro poema deverá apresentá-lo em forma de apresentação teatral, enquanto que os demais deverão apresentar os outros poemas em curta-metragem. Ambos os textos são escolhidos em razão de seus caracteres dramáticos e descritivo-narrativos.</p> <p>Para o momento da exibição da atividade dramatização de poemas, convidar os grupos para apresentar os curtas-metragens no multimídia. O grupo deverá, antes de mostrar o vídeo para a turma, ler em voz alta o poema referente. Seguida desse momento, abrir espaço para a encenação do cordel “Romance do pavão misterioso”. Depois discutir com a turma as percepções e imagens sugeridas nas apresentações.</p> <p>- Aula 5:</p> <p>Para a atividade percepção poética, exibir para a turma uma pasta de slides com poesias visuais e concretas, por meio do multimídia. Iniciar conceituando a poesia concreta que trabalha com a disposição das palavras no papel, enquanto que a visual combina linguagem verbal e gráfica (desenho, fotos, formas geométricas, entre outros), conforme Borgatto, Bertin e Marchezi (2012). Explicar ainda que, não obstante o poema visual e o concreto já dispor de uma imagem, elas não estão cerradas em si mesmas quanto à significação, temos liberdade para sugerir novas leituras ou imagens. Durante a exposição, discutir em torno das percepções, sensações e imagens poéticas evocadas por cada poesia.</p> <p>- Aula geminada:</p> <p>Para finalizar a implementação da estratégia de leitura visualização, propor a atividade “cesta de haicais e outros poemas”. Depois de organizada a turma em círculo, distribuir três haicais e outro poema para cada colaborador, que deverá, primeiramente, ler os versos em silêncio procurando criar imagens mentais sugeridas pelo texto, sequencialmente, deverá ler os textos em voz alta, sendo um haikai de forma memorizada.</p> <p>Para a realização da atividade serão selecionados haicais de Guilherme</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p>de Almeida, Ângela Souza, Paulo Leminsky e Carlos Seabra. Os poemas escolhidos são: “Autopsicografia” de Fernando Pessoa; “O aluno” e “À Garrafa” de José Paulo Paes; “A televisão” de Chico Buarque; “O cúmplice” de Jorge Borges; “Impressionista” de Adélia Prado; “Bicicleta” de Verunschik; “Dois e dois: quatro” de Ferreira Gullar; “A pesca” de Affonso Romano; “Poema do beco” de Manuel Bandeira; “No meio do caminho” de Carlos Drummond; “Tecendo a manhã” de João Cabral de Melo Neto; “Soneto de fidelidade” de Vinícius de Moraes; e “Surpresa” de Elza Beatriz. Na sequência, passar a cesta de haicais e outros poemas para que cada aluno escolha e leia os textos.</p> <p>Realizada a leitura silenciosa, abrir um espaço para que os colaboradores leiam expressivamente e escolham uma poesia para apresentar as imagens sugestivas criadas ao ler os poemas, especialmente os haicais, porque, em função da forma condensada que os compõe, exigem do leitor uma percepção mais eficiente na elaboração da representação imagética.</p> <p>Fazer um <i>flashback</i> das atividades desenvolvidas na implementação da estratégia de leitura visualização.</p> |
| Recursos didáticos naturais, pedagógicos e audiovisuais | <p>Sala de aula, biblioteca escolar, livros, caixa de som, aparelho multimídia, internet, pincel, lousa, cópias de poemas, cartolinas, tinta guache, tesouras, fitas adesiva, colas, lápis preto, régua, borrachas, lápis de cera, lápis de cor.</p> |
| Avaliação | <p>Será observado o envolvimento, o compromisso com as atividades solicitadas de leitura de poemas. Serão avaliados a participação nas discussões no entorno do texto, o nível de compreensão das imagens poéticas, a expressão corporal e a produção das ilustrações. Além disso, será avaliada a desenvoltura nas dramatizações.</p> |
| Bibliografia | <p>ALMEIDA, Guilherme de. Os varredores. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=2r1cBAAAQBAJ&pg=PT13&lpg=PT13&dq=o+s+varredores+de+guilherme&source=bl&ots=2NCy9qZHLW&sig=FoU4t6yF_Y8Kfp_qb2o5Mxh5DrVE&hl=pt-BR&sa=X&ei=F5VxVdbwG5L7gwSKw4CICA&ved=0CCMQ_6AEwAQ#v=onepage&q=os%20varredores%20de%20guilherme&f=false>. Acesso em 03 de junho de 2014.</p> <p>_____. Haicais. Disponível em: <http://www.releituras.com/guialmeida_haicais.asp>. Acesso em 09 de maio de 2014.</p> <p>BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. Projeto Teláris: Português – 9º ano. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012.</p> <p>BANDEIRA, Manuel. Profundamente. Disponível em: < Fonte http://www.jornaldepoesia.jor.br/manuelbandeira02.html>. Acesso em 03 de maio de 2014.</p> <p>_____. Meninos carvoeiros. Disponível em: < Fonte http://www.jornaldepoesia.jor.br/manuelbandeira02.html>. Acesso em 03 de maio de 2014.</p> <p>_____. O bicho. Disponível em: < Fonte http://www.jornaldepoesia.jor.br/manuelbandeira02.html>. Acesso em 03 de maio de 2014.</p> <p>BORGES, Jorge Luis. O cúmplice. Disponível em: < http://palavraspoemas.epoetas.blogspot.com.br/2011/10/o-cumplice-jorge-luis-borges.html>. Acesso em 04 de maio de 2014.</p> <p>BUARQUE, Chico. A televisão. Disponível em: < http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/marcirio/autores-marcirio/carta-jane-c31/poema1.htm>. Acesso em 02 de maio de 2014.</p> <p>CASTRO, Ibanez Coelho de. Mosaicos de um sonho – poemas. Goiânia: Gráfica e editora: Talento, 2001.</p> <p>CASTRO, Ibanez Coelho de. Mosaicos de um sonho – poemas. Goiânia:</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Gráfica e editora: Talento, 2001.</p> <p>FERREIRA, José Melquiádes. Romance do pavão misterioso. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn000008.pdf>. Acesso em 11 de junho de 2014.</p> <p>GOOGLE, Imagens. Poemas visuais e concretos. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=poemas+visuais+e+concretos&biw=1366&bih=667&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMlw6zw95-UxglVipmACH1-WQBT. Acesso em 10 de junho de 2014.</p> <p>GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar a alunos a compreender o que leem. In: MENIN, Ana, Maria da C. S. et al. (orgs.). Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. 151p.</p> <p>KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013.</p> <p>LEMINSKI, Paulo. Haicais. Disponível em: <pensador.uol.com.br/haicai_paulo_leminski/>. Acesso em 05 de maio de 2014.</p> <p>MARINHO, Ana Cristina; Pinheiro, Hélder. O cordel no cotidiano escolar. São Paulo: Cortez, 2012, p. 111-113.</p> <p>MORAES, Vinícius. A porta. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/vm6.html>. Acesso em 05 de junho de 2014.</p> <p>MORICONI, Ítalo (org.) Os cem melhores poemas brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.</p> <p>MURRAY, Roseana. Moinho. In: Manual da delicadeza de A a Z. São Paulo: FTD, 2001.</p> <p>PAES, José Paulo. In: ARRIGUCCI JR., Davi (sel.). Os melhores poemas de José Paulo Paes. São Paulo: Global, 2000.</p> <p>_____. O aluno. Disponível em: < http://tribarte.blogspot.com.br/2013/06/o-aluno-jose-paulo-paes.html>. Acesso em 04 de maio de 2014.</p> <p>_____. À garrafa. Disponível em: < http://tribarte.blogspot.com.br/2013/06/o-aluno-jose-paulo-paes.html>. Acesso em 04 de maio de 2014.</p> <p>PEDREIRA, Célio. Canoeiro. In: Porto transversal. Porto Nacional: Pote Editora, 2008.</p> <p>PESSOA, Fernando. In: BUENO, Alexei (org.). Poemas de amor. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.</p> <p>PINHEIRO, Hélder. Poesia na sala de aula. 3. ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.</p> <p>PRADO, Adélia. Impressionista. In: Poesia reunida. São Paulo: Siliciano, 1991.</p> <p>VERUNSCHK, Micheliney. Geografia íntima do deserto. São Paulo: Landy, 2003.</p> <p>RUSSO, Renato. Índios. Legião Urbana. Adaptado: reforma ortográfica. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/obzpewewksxkzetdoeuZzV2tUMG8/edit>. Acesso em 02 de agosto de 2014.</p> <p>SANT'ANNA, Affonso Romano. A pesca. In: A poesia possível. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.</p> <p>SEABRA, Carlos. Haicais. Disponível em: < www.releituras.com/drummond_vestido.asp>. Acesso em 24 de maio de 2014.</p> <p>SOUZA, Ângela Leite. Três gotas de poesia. São Paulo: Moderna, 1998.</p> <p>TAVARES, Ulisses. Viva a poesia viva. São Paulo: Saraiva, 1977.</p> |
|--|--|



Governo do Estado do Tocantins
 Secretaria da Educação do Tocantins - SEDUC
 Instrumento de Planejamento

| | | | |
|---|---|--|------------------|
| U.E: Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos | PERÍODO: Matutino | PROFESSOR: Mario Ribeiro Moraes | |
| DISCIPLINA: Leitura | DATA: 14, 21 e 28/11/2014 | TURMA: 92.01 | SÉRIE: 8ª |
| Conteúdo(s) | <ul style="list-style-type: none"> - Projeto de leitura 'Hora da poesia'; - Estratégias de leitura; - Conexão: Estratégia metacognitiva de leitura; - Leitura de poesias. | | |
| Objetivo(s) | <p>Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensinar estratégias metacognitivas de leitura de poesia; - Trabalhar as atividades da estratégia conexão: núcleos temáticos e teste de <i>Cloze</i>. <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Despertar o gosto dos alunos pela leitura de poesias; - Trabalhar o conhecimento prévio dos colaboradores na leitura de poemas; - Contribuir com a prática docente, ao apresentar a estratégia na abordagem de poesias na sala de aula; - Formar memórias a partir da leitura e discussão, visando construir sentidos com base nos textos poéticos; - Espera-se o envolvimento da turma com as atividades de vocalização; - Medir a competência linguística e semântica dos alunos ao aplicar o teste de <i>Cloze</i>; - Ampliar o horizonte, o repertório de palavras dos alunos, consequentemente formando e consolidando memórias. | | |
| Metodologia | Aula expositiva dialogada; utilização de recursos instrucionais (pincel, lousa, cópias, som); formação circular da turma. | | |
| Tempo estimado | 5 h/a. | | |
| Desenvolvimento | <p>- Aula geminada e aula 3:</p> <p>Iniciar os trabalhos afirmando para os colaboradores que, baseado em Kleiman (2013a), é por meio da interação de diversos níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual, o de mundo, que conseguimos construir o sentido do texto poético. Argumentar ainda que todo leitor deve trazer para o texto o seu conhecimento prévio (bagagem cultural, de mundo, as experiências pessoais) a fim de que possa facilitar o entendimento dele. Tomando nota na lousa, apresentar para os alunos, com base em Girotto e Souza (2010) e Cosson (2014), os três tipos de conexões possíveis: as de texto para texto (relações estabelecidas pelo leitor com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros e tipos diferentes); as de texto para o leitor (ligações que o leitor estabelece com episódios de sua vida); e as de texto-mundo (conexões estabelecidas pelo leitor entre o texto lido e algum acontecimento mais global).</p> <p>Sequencialmente, iniciar a atividade de leitura com núcleos temáticos tendo por base a obra de Pinheiro (2007). Montar seis módulos contendo poemas dentro do mesmo campo temático: social, guerra, solidão, morte, amor e velhice. Para a temática social serão selecionados os poemas "Meninos carvoeiros" e "O bicho" de Manuel Bandeira, "Seca (ou o boi e a quaresma)" de Verunschk, "Não há vagas" de Ferreira Gullar e "Contraste" de Gilson Cavalcante. As poesias "Solidão" de Cecília Meireles e "Solidão" de Mia Couto foram selecionadas para o módulo solidão. O núcleo temático morte será composto pelos poemas "Quando eu morrer quero ficar" de Mario</p> | | |

| | |
|--|--|
| | <p>de Andrade, “Se eu morresse amanhã” de Álvares de Azevedo, e “Poema de natal” de Vinícius de Moraes. Os poemas “Amor e medo” de Casimiro de Abreu, “Amar” de Carlos Drummond, e “Amor é fogo que arde sem se ver” de Luis de Camões comporão o módulo temático amor. O núcleo guerra será composto pelas poesias “A bomba atômica” e “A rosa de Hiroxima” de Vinícius de Moraes. Por fim, o módulo com o tema velhice será composto pelos poemas “Retrato” de Cecília Meireles, “Adeus, meus sonhos” de Álvares de Azevedo, e “Tessitura” de Gilson Cavalcante.</p> <p>Para trabalhar com a turma os núcleos temáticos, elaborar dois formulários com os títulos dos poemas seguidos de espaços em branco (Vide apêndices B e C) para que os colaboradores, durante ou depois da leitura do texto, tomem nota de conhecimentos de mundo, de outro texto ou pessoais que serão mobilizados, relativos à temática da poesia lida. Depois, fazer um recorte de algumas conexões estabelecidas na leitura dos textos poéticos para análise. Seguir a ordem das seguintes temáticas: social, guerra, solidão, morte, velhice, amor.</p> <p>- Aula geminada:</p> <p>O próximo encontro será marcado pela realização do teste de <i>Cloze</i> (vide apêndice D) seguido da leitura dos poemas originais. O objetivo do teste será o de aferir a compreensão leitora por meio das conexões estabelecidas pelos colaboradores nos textos poéticos “O mundo do menino impossível” de Jorge de Lima, “O açúcar” de Ferreira Gular e “Canção do exílio” de Gonçalves Dias. Entregar esses textos para os alunos preencherem suas lacunas, antes, porém, eles serão orientados a fazer uma leitura do poema lacunado para terem uma noção geral dos textos, em seguida, deverão completar os espaços em branco, mantendo a coesão e coerência dos textos. Durante o período de aplicação, intervir quando possível motivando-os a ativar seus conhecimentos prévios, suas memórias semânticas e enciclopédicas.</p> <p>Recolher os textos e dentre o montante da amostra, selecionar, aleatoriamente, quinze (15) deles para análise. Tabular os dados para cotejamento das lacunas, a fim de possibilitar a avaliação do desempenho da turma por mensuração dos resultados. Para o cotejamento dos dados, adotar o critério de ordem semântica, a partir do qual será possível avaliar a compreensão leitora do texto poético através do uso da estratégia de leitura metacognitiva conexão, que se refere a inferir e relacionar adequadamente os vocábulos e ideias. Para classificação das respostas, utilizar, das categorias apresentadas por Leffa (1996), duas do critério semântico, sendo cada uma divididas em duas subcategorias: 1) correta: (a) mesmo vocábulo, (b) contextualmente aceitável; 2) incorreta: (c) campo semântico divergente, (d) campo em branco.</p> <p>Na sequência, discutir os textos com a turma.</p> |
| Recursos didáticos naturais, pedagógicos e audiovisuais | Sala de aula, livros, pincel, lousa, cópias de poemas, ficha para teste, dicionários. |
| Avaliação | Será observado o envolvimento, o compromisso com as atividades solicitadas de leitura de poemas. Serão avaliados a participação nas discussões no entorno do texto, o nível de compreensão dos textos e o nível de acertos no teste de <i>Cloze</i> . |
| Bibliografia | ABREU, Casimiro de. Amor e medo . Disponível em: < http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=826&sid=117 >. Acesso em 02 de jun de 2014. ANDRADE, Carlos Drummond de. Amar. In: Antologia Poética . 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 197. ANDRADE, Mario de. <i>Quando eu morrer quero ficar</i> . In: MORICONI, Ítalo (org.) Os |

| | |
|--|--|
| | <p>cem melhores poemas brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.</p> <p>_____. Caso do vestido. Disponível em: <www.releituras.com/drummond_vestido.asp>. Acesso em 27 de maio de 2014.</p> <p>AZEVEDO, Álvares. Lira dos vinte anos. São Paulo: Martin Claret, 2002.</p> <p>AZEVEDO, Álvares. Se eu morresse amanhã. In: CANDIDO, A. Antologia de poesia brasileira – romantismo. São Paulo: Ática, 2000.</p> <p>BANDEIRA, Manuel. Meninos carvoeiros. Disponível em: < Fonte http://www.jornaldepoesia.jor.br/manuelbandeira02.html>. Acesso em 03 de maio de 2014.</p> <p>_____. O bicho. Disponível em: < Fonte http://www.jornaldepoesia.jor.br/manuelbandeira02.html>. Acesso em 03 de maio de 2014.</p> <p>CAMÕES, Luís de. Amor é fogo que arde sem se ver. Disponível em: <https://poemasdomundo.wordpress.com/2006/06/10/amor-e-fogo-que-arde-sem-se-ver/>. Acesso em 28 de maio de 2014.</p> <p>CAVALCANTI, Gilson. Ré-inventário da paisagem: Ensaio da lógica antropológica. Palmas: Saccada Editora, 2005.</p> <p>COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014.</p> <p>COUTO, Mia. Solidão. Disponível em: < http://www.citador.pt/poemas/solidao-mia-couto>. Acesso em 05 de maio de 2014.</p> <p>DIAS, Gonçalves. Canção do exílio. In: CITELLI, Adilson. O texto argumentativo. São Paulo: Scipione, 1994.</p> <p>GULLAR, Ferreira. O açúcar. In: Toda poesia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.</p> <p>GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar a alunos a compreender o que leem. In: MENIN, Ana, Maria da C. S. et al. (orgs.). Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. 151p.</p> <p>KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013.</p> <p>LEFFA, Vilson J. Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: SAGRA – D C LUZZATTO Editores, 1996.</p> <p>LIMA, Jorge de. O mundo do menino impossível. Disponível em: < http://noblat.oglobo.globo.com/noticias/noticia/2009/07/o-mundo-do-menino-impossivel-jorge-de-lima-209084.html>. Acesso em 04 de maio de 2014.</p> <p>MEIRELES, Cecília. Antologia poética. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.</p> <p>_____. Solidão. Disponível em: <www.cafetarot.blogspot.com>. Acesso em 04 de maio de 2014.</p> <p>MORAES, Vinícius. A bomba atômica. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/marcirio/autores-marcirio/carta-jane-c31/poema1.htm>. Acesso em 03 de junho de 2014.</p> <p>MORICONI, Ítalo (org.) Os cem melhores poemas brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.</p> <p>PAES, José Paulo. In: ARRIGUCCI JR., Davi (sel.). Os melhores poemas de José Paulo Paes. São Paulo: Global, 2000.</p> <p>PINHEIRO, Hélder. Poesia na sala de aula. 3. ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.</p> <p>VERUNSCHK, Micheline. Geografia íntima do deserto. São Paulo: Landy, 2003.</p> |
|--|--|



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Campus da Universidade Federal do Tocantins – UFT
Setor Cimba – Araguaína -Tocantins - CEP: 77824-838

E-mail: Profletras.uft@gmail.com

Tel: (63) 2112-2255 / Fax: (63) 2112-2236

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO)

Dados de identificação

Título do Projeto: **Poesia e memória: estratégias sociocognitivas de leitura para a formação de um leitor proficiente**

Pesquisador Responsável: **Mario Ribeiro Moraes**

Instituição: **Universidade Federal do Tocantins – UFT**

Telefones para contato: **(63) 2112-2255**

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos R.G. _____

Responsável legal: _____

R.G. Responsável legal: _____

Caro Colaborador, você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do projeto de pesquisa: **“Poesia e memória: estratégias sociocognitivas de leitura para a formação de um leitor proficiente”** de responsabilidade do pesquisador **Mario Ribeiro Moraes**.

A problemática que nos impulsionou a realizar essa pesquisa advém de duas perguntas fulcrais: Por que a leitura de poesia não frui no 9º ano do Ensino Fundamental, sendo consideradas de difícil leitura e compreensão pela maioria dos alunos? Ainda, por que a grande maioria dos discentes tem dificuldade ou interesse de ler/memorizar/entender/declamar poemas, demonstrando pouca plasticidade cerebral ou cristalização da arquitetura neural?

O objetivo geral da pesquisa é Investigar estratégias sociocognitivas de leitura de poesia para a formação de um leitor proficiente.

Os objetivos específicos são: compreender as principais teorias sobre sociocognição, nomeadamente, atinente à Distribuição Cognitiva (aspectos cognitivos e sociais), aos processos sociocognitivos imbricados na leitura; conhecer os principais aspectos teóricos sociocognitivos e neurocientíficos da memória implicados na leitura; investigar estratégias sociocognitivas da leitura do texto poético para a formação de um leitor proficiente; discutir a implementação do *Projeto de Leitura Poesia e Memória* no 9º ano do E.F. do C. G.T.I. Augusto dos Anjos, / Palmas - TO.



A pesquisa poderá beneficiar a comunidade escolar em virtude dos conhecimentos gerados sobre o ensino de leitura literária a partir de estratégias sociocognitivas e conseqüentemente, por meio dos dados propiciar reflexões que poderão melhorar o processo de ensino de leitura poética no âmbito escolar.

A memória, formada e impactada pelo âmbito social, ganha relevo nos processos cognitivos da leitura. A memória é o senso histórico e o senso de identidade pessoal de cada leitor. Presente, passado e futuro podem ser evocados pela leitura através de imagens e representações. A memória é as experiências individuais do homem, mas que são construídas coletivamente (IZQUIERDO, 2002). Nesta linha, a leitura poética é uma das ferramentas indispensáveis à vida em sociedade. O sucesso escolar, o sucesso profissional, a liberdade e a ascensão social, bem como a autonomia do leitor, dependem, em grande parte, da capacidade proficiente de leitura.

Quanto aos procedimentos metodológicos, optou-se pelo enfoque qualitativo a partir de uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação caracteriza-se por ser uma linha de investigação associada às formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. Supõe, portanto, além da participação do pesquisador, uma forma de ação planejada. “Os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2002, p. 15).

O corpus deste trabalho será coletado *in loco* pelo pesquisador por meio de ferramentas de coleta de dados como diário de pesquisa, filmagem de aula, materiais didáticos dos alunos, plano de aula. Por meio da pesquisa-ação, o pesquisador inserir-se-á em sala de aula, onde implementará o *Projeto de Leitura Poesia e Memória*, objetivando trabalhar estratégias sociocognitivas de leitura poética, durante 12 horas aulas de Leitura, na turma do 9º ano do E.F. do Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos. Todas essas aulas serão ministradas pelo pesquisador e, ocasionalmente, farei fotografias, gravações, anotações em momentos de atividades que serão individuais e/ou coletivas (seminários, leitura compartilhada e individual, discussões, apreciações, retextualizações) que sirvam para enriquecer o trabalho final (dissertação).

Esclareço que durante a(s) pesquisa/aulas o participante poderá se sentir constrangido e ter algum desconforto por não ficar à vontade, ou até mesmo por ser observado durante as aulas, sabendo que tanto as observações e informações concedidas serão analisadas por professores da UFT e pelo pesquisador e, posteriormente, transformadas em textos que serão avaliados por docentes universitários, acadêmicos, professores de escolas da rede pública e privada, SEDUC, outros. Não obstante, como o pesquisador já desenvolve trabalhos junto a essa turma (docente efetivo de Língua portuguesa e leitura, lotado na escola supracitada), acredito que o aluno participará efetivamente durante a pesquisa.

A sua participação é voluntária, portanto você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar nenhum prejuízo em relação aos seus estudos na escola, nomeadamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Leitura, ministradas pelo pesquisador. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar com o pesquisador na própria escola ou pelos telefones acima citados.



Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo, pois a referência ao mesmo será feita através de códigos numéricos ou nome fictício criado pelo pesquisador.

Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Araguaína, e outra será fornecida a você.

A sua participação no estudo não acarretará custos para você e você não receberá nenhum pagamento por participar do estudo.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. O professor orientador Dr. Márcio de Araújo Melo e a professor co-orientador Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei chamar o pesquisador Mario Ribeiro Moraes, o professor orientador Márcio Araújo de Melo ou o professor co-orientador Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira nos telefones (63) 2112-2255. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

| | | |
|------|----------------------------|------|
| Nome | Assinatura do Participante | Data |
|------|----------------------------|------|

| | | |
|------|---------------------------|------|
| Nome | Assinatura do Pesquisador | Data |
|------|---------------------------|------|

| | | |
|------|--------------------------|------|
| Nome | Assinatura da Testemunha | Data |
|------|--------------------------|------|



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Campus da Universidade Federal do Tocantins – UFT
Setor Cimba – Araguaina -Tocantins - CEP: 77824-838

E-mail: Profletras.uft@gmail.com

Tel: (63) 2112-2255 / Fax: (63) 2112-2236

**APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(COORDENADOR)**

Dados de identificação

Título do Projeto: **Poesia e memória: estratégias sociocognitivas de leitura para a formação de um leitor proficiente**

Pesquisador Responsável: **Mario Ribeiro Morais**

Instituição: **Universidade Federal do Tocantins – UFT**

Telefones para contato: **(63) 2112-2255**

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos R.G. _____

Caro Colaborador, você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do projeto de pesquisa: “Poesia e memória: estratégias sociocognitivas de leitura para a formação de um leitor proficiente” de responsabilidade do pesquisador Mario Ribeiro Morais.

A problemática que nos impulsionou a realizar essa pesquisa advém de duas perguntas fulcrais: Por que a leitura de poesia não frui no 9º ano do Ensino Fundamental, sendo consideradas de difícil leitura e compreensão pela maioria dos alunos? Ainda, por que a grande maioria dos discentes tem dificuldade ou interesse de ler/memorizar/entender/declamar poemas, demonstrando pouca plasticidade cerebral ou cristalização da arquitetura neural?

O objetivo geral da pesquisa é Investigar estratégias sociocognitivas de leitura de poesia para a formação de um leitor proficiente.

Os objetivos específicos são: compreender as principais teorias sobre sociocognição, nomeadamente, atinente à Distribuição Cognitiva (aspectos cognitivos e sociais), aos processos sociocognitivos imbricados na leitura; conhecer os principais aspectos teóricos sociocognitivos e neurocientíficos da memória implicados na leitura; investigar estratégias sociocognitivas da leitura do texto poético para a formação de um leitor proficiente; discutir a implementação do Projeto de Leitura Poesia e Memória no 9º ano do E.F. do C. G.T.I. Augusto dos Anjos, / Palmas - TO.



A pesquisa poderá beneficiar a comunidade escolar em virtude dos conhecimentos gerados sobre o ensino de leitura literária a partir de estratégias sociocognitivas e conseqüentemente, por meio dos dados propiciar reflexões que poderão melhorar o processo de ensino de leitura poética no âmbito escolar.

A memória, formada e impactada pelo âmbito social, ganha relevo nos processos cognitivos da leitura. A memória é o senso histórico e o senso de identidade pessoal de cada leitor. Presente, passado e futuro podem ser evocados pela leitura através de imagens e representações. A memória é as experiências individuais do homem, mas que são construídas coletivamente (IZQUIERDO, 2002). Nesta linha, a leitura poética é uma das ferramentas indispensáveis à vida em sociedade. O sucesso escolar, o sucesso profissional, a liberdade e a ascensão social, bem como a autonomia do leitor, dependem, em grande parte, da capacidade proficiente de leitura.

Quanto aos procedimentos metodológicos, optou-se pelo enfoque qualitativo a partir de uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação caracteriza-se por ser uma linha de investigação associada às formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. Supõe, portanto, além da participação do pesquisador, uma forma de ação planejada. “Os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLENT, 2002, p. 15).

O corpus deste trabalho será coletado *in loco* pelo pesquisador por meio de ferramentas de coleta de dados como diário de pesquisa, filmagem de aula, materiais didáticos dos alunos, plano de aula. Por meio da pesquisa-ação, o pesquisador inserir-se-á em sala de aula, onde implementará o *Projeto de Leitura Poesia e Memória*, objetivando trabalhar estratégias sociocognitivas de leitura poética, durante 12 horas aulas de Leitura, na turma do 9º ano do E.F. do Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos. Todas essas aulas serão ministradas pelo pesquisador e, ocasionalmente, farei fotografias, gravações, anotações em momentos de atividades que serão individuais e/ou coletivas (seminários, leitura compartilhada e individual, discussões, apreciações, retextualizações, etc) que sirvam para enriquecer o trabalho final (dissertação).

A sua participação compreende no acompanhamento do pesquisador durante o planejamento das aulas, nas suas ministrações, no agendamento de recursos tecnológicos, no subsídio dos recursos didáticos. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar com o pesquisador na própria escola ou pelos telefones acima citados.

Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo, pois a referência ao mesmo será feita através de códigos numéricos ou nome fictício criado pelo pesquisador.

Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Araguaína, e outra será fornecida a você.

A sua participação no estudo não acarretará custos para você e você não receberá nenhum pagamento por participar do estudo.



DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. O professor orientador **Dr. Márcio de Araújo Melo** e a professor co-orientador **Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira** certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei chamar o pesquisador Mario Ribeiro Moraes, o professor orientador **Dr. Márcio Araújo de Melo** ou o professor co-orientador **Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira** nos telefones (63) 2112-2255. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

| | | |
|------|----------------------------|------|
| Nome | Assinatura do Participante | Data |
| Nome | Assinatura do Pesquisador | Data |
| Nome | Assinatura da Testemunha | Data |