



DOI:10.12957/transversos.2019.47297

POETAS DE ESCOLA: ESPAÇO DE EMPODERAMENTOS, TERRITÓRIOS E IDENTIDADES

Leonardo Torres

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

E-mail: leonardotorreslp@gmail.com

Luiz Claudio Espírito Santo de Oliveira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

. luiz_historiamilitarbrasileira_unirio@outlook.com

Renato J. P. Restier Junior

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

renatoestier@yahoo.com.br

Valquíria Farias

Universidade Federal Fluminense

Resumo

A presente pesquisa se dedica a abordar os diferentes processos cognitivos relacionados ao projeto “Poetas de Escola” desenvolvido há alguns anos com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Ministro Edgard

Romero, no Rio de Janeiro. Seu foco é na análise dos estímulos cognitivos e perceptivos oferecidos aos estudantes a partir de um múltiplo esforço de análise, contemplando a potência da linguagem como ferramenta para a construção da cidadania, revisitando memórias, descobrindo identidades e concebendo pertencimentos.

Palavras-chave: Poesia; memória; identidades; linguagem; pertencimento.

Abstract

This research is dedicated to address the different cognitive processes related to the project "Poets of School" developed a few years ago with students of the final years of elementary school of the Minister

Edgard Romero Municipal School, in Rio de Janeiro. Its focus is on the analysis of cognitive and perceptive stimuli offered to students from a multiple analysis effort, contemplating the power of language as a tool for the construction of citizenship, revisiting memories, discovering identities and conceiving belonging.

Key words: Poetry; memory; identities; language; belonging.

Introdução

O projeto poetas de escola tem como objetivo propor uma nova forma de abordagem à poesia na sala de aula. Buscamos o desenvolvimento das competências em língua portuguesa por meio desse gênero textual. Desejamos abordar o trabalho com literatura, em especial, a poesia, de forma dinâmica, explorando o texto e sua mensagem com totalidade e expressão das emoções e desse modo proporcionar letramento e experiências diversas aos alunos.

Inquietações geradoras

O hábito de ler deveria ser comum no ensino fundamental II, algo que nem sempre corresponde à realidade. O desinteresse pela leitura tem se mostrado um agravante, que compromete o desenvolvimento do aluno nas competências inerentes ao uso da língua portuguesa. Esse problema costuma refletir

principalmente em duas aptidões fundamentais: a interpretação textual e a escrita, que são grandes pilares do aprendizado nessa fase escolar.

Sabe-se que a maioria dos alunos que lê pouco não recebe incentivo da família. De acordo com Marisa Lajolo (2005, p.92), “Não somos um país de leitores”, “somos um povo sem tradição escrita”. Pode-se então afirmar que o brasileiro, de modo geral, lê pouco.

De acordo com Kleiman (2004, p.7) “A aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura”. Baseados nessa citação, podemos afirmar que o hábito de ler é o ponto de partida para aquisição de competências relacionadas ao bom uso da língua. A leitura também contribui para a formação do indivíduo como ser dialógico, crítico e que interage com seus interlocutores.

Ler põe o leitor em contato com outras leituras, seus significados e agrega-lhe novos conhecimentos, propomos, através do gênero textual poesia, uma nova abordagem ao ensino de literatura, e conseqüentemente, à prática de leitura.

Por outro lado, não menos importante do que o desinteresse pela leitura, mas uma das suas conseqüências é a forma como se tem ensinado literatura nas escolas. O método do ensino focado na memorização, descrição das características e surgimento das diversas escolas literárias, na linha cronológica e biografia dos autores acaba por ser desmotivador, e assim, o aluno tende a não ter apreço pela literatura.

[...] o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária [...] Para esse jovem, literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. (TODOROV, 2009, P.10)

A desvalorização da literatura traz como consequência a desvalorização da poesia, nossa ferramenta de trabalho. É notório que nas aulas de língua portuguesa, a poesia é abordada como pretexto para exercícios de análise gramatical, estudo das estruturas e interpretação textual, no último caso, o ensino ainda torna-se mais ineficaz, uma vez que o texto poético tende a ser subjetivo e é estudado, quase sempre, por meio de perguntas fechadas sobre o tema, de forma que o sentido textual fique restrito à aceção do professor ou do material didático.

"O mundo precisa de mais poesia, a começar, na sala de aula". (Ferreira Gullar). Entretanto, não nos basta prover uma abordagem pelos métodos ineficazes já, corriqueiramente, utilizados.

Entendemos que abordar a poesia é lidar com um gênero carregado de sensibilidade e emoção, os sentimentos não devem estar desvinculados, ainda que estejam subjacentes às mensagens, então propomos um mergulho nos textos poéticos.

Segundo Drummond "Sei que se consome poesia na sala de aula, que se decoram versos e se estimulam pequenas declamadoras, mas será isto cultivar o núcleo poético da pessoa?"

Drummond toca num ponto ainda mais profundo, estudar poesia tão pouco é, somente, decorar e declamar. Proporcionamos através do poemas de escola um mergulho intenso do aluno no gênero poesia, desejamos de fato "cultivar o núcleo poético" de cada uma. Com as atividades propostas e aprofundamento textual buscamos nos aproximar dos sentimentos dos autores, sem a obrigatoriedade de descrevê-los com exatidão, pois entendemos que os sentimentos são subjetivos, entretanto objetivamos transmitir as emoções que estão presentes nos textos por meio das falas e expressões corporais, em consonância com Armindo Trevisan (1993. Pag. 33), que relaciona o poema com a realização do homem de estar no mundo, o projeto poemas de escola incentiva autoafirmação do aluno como ser social. Para o autor a poesia nos desafia a ir além do que se vê, a sentir e romper as barreiras

das palavras. Para ele, a poesia e sua prática em sala de aula é uma das formas mais radicais que a educação pode oferecer de exercício de liberdade.

O poema a seguir, escrito pela aluna Danyelle Cavalcante, do nono ano, em parceria com o professor Leonardo Torres, confirma a afirmação de Trevisan, já que trata-se de uma obra autoral e fruto da liberdade de expressão e vontade da aluna.

A culpa é dela?

A culpa é dela por entrar no táxi sozinha?

A culpa é dela por usar roupa curtinha?

A culpa é dela por ter sentado no banco da frente?

Por estar numa sociedade indiferente?

A culpa é dela por ter medo e não conseguir gritar?

Por ficar em silêncio e...

se deixar molestar?

A culpa é dela no seu discurso sujo,

machista,

desumano e hipócrita que dá nojo!

A culpa é dele!

Que se diz homem,

que diz ter "necessidades"

de carne fraca que corta como faca.

A sociedade põe a culpa nela

com voz de quem só aprendeu a culpar

triste sociedade que deixa sequela

Mas meu grito ecoa, não vai se calar.

Escola, lugar de construção

É constante a busca do professor por métodos que desenvolvam interesse pela literatura, pois cabe a ele desenvolver esse papel de motivador. Ele é o provedor da leitura na vida dos alunos e como tal, precisa direcioná-los ao hábitos que proporcionarão habilidades no processo de letramento.

O PCN (1997, p. 55) ressalta que, se o objetivo da escola é formar cidadãos capazes de compreender os diversos textos com que se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que pratiquem e aprendam isso na unidade escolar.

A poesia é o ponto de partida para abordagem dessa diversidade textual. Não pretendemos, por meio dos poetas de escola limitar o ensino de literatura somente à poesia, entretanto, entendemos que é necessário que a abordagem do gênero é uma caminho eficaz para desenvolver apreço e intimidade pela leitura. Assim, tende a ser aberta a possibilidade da abordagem de outros gêneros, sejam literários ou não, intergenéricos e sincréticos com a poesia.

Metodologia

O projeto é realizado uma vez por semana nas aulas de língua portuguesa. Começamos com uma aula sobre poesia falada, que é o objeto de trabalho como se desenvolve e, posteriormente, os alunos escolhem, dentre muitos, o poema que mais se identifiquem.

Após a escolha do texto, toda semana é feita a roda da poesia proporcionando, com orientação do professor, a interpretação textual de forma individual de cada poema escolhido, buscamos entender os possíveis sentimentos ali escritos, trabalhando as nuances desses sentimentos na voz e expressão corporal, desse modo as técnicas para interpretação da poesia falada vão se incorporando às falas dos alunos.

No princípio, todos ficam tímidos, contudo, ao longo das aulas vão ficando mais conhecedores do poema, que no princípio era só mais um texto desconhecido e passa a ser um objeto a ser trabalhado ao longo do tempo. Com o tempo e treino, os alunos passam a falar poesia com mais segurança. Interessante pontuar que é estimulado um clima de silêncio no momento em que o colega fala e aplausos após o término, justificando e enfatizando que não é fácil estar na roda recitando. Ao final do processo, quando há conhecimento do texto, a insegurança inicial dá lugar e ao prazer de recitar.

Snyders (1992), a função da escola é preparar os jovens para o futuro, entretanto, esse processo não deve ser como um remédio, que, embora seja necessário, é amargo.

O trabalho com os gêneros poéticos proporcionam ludicidade e tendem aprimorar as habilidades de interpretação textual e de mundo. É, de fato, uma maneira mais prazerosa de se aprender literatura. Segundo Freire (2000, pg?): "a seriedade do trabalho não precisa ser pesada e sisuda, que o "fazer" não seja algo triste e a escola seja geradora de alegria".

Através deste projeto, há um encontro com a força da palavra falada. A linguagem não se reduz a dimensão escrita (grafemas, sílabas, palavras e sentenças), mas é formada por outros conjuntos de traços, tais como, tom, volume e ritmo do discurso, que carregam significados e conotações sociais irreproduzíveis na escrita (PORTELLI, 1997).

Benefícios emocionais e pessoais

O *Poetas de Escola* torna o aluno protagonista. Este passa a ser admirado pelos colegas e pessoas que valorizam o bom trabalho feito por ele. Em muitas situações, um aluno com baixo rendimento nas atividades cotidianas de Língua Portuguesa se destaca nas rodas de poesia. Fazê-lo descobrir essa aptidão, por diversas vezes é um ponto motivacional e estimulante para seu crescimento pessoal, é, justamente, nesse ponto que mora o maior dos valores do projeto, a transformação do indivíduo. Dentro desse processo de aprendizagem, nada e nem ninguém é maior que o aluno, nem a escola, nem o professor...Entendemos que sem a colaboração e doação do próprio aluno, o sucesso do projeto, com certeza, não será possível.



O Poetas de Escola e a democratização do discurso

“– Quando uso uma palavra – disse Humpty Dumpty, num tom bastante desdenhoso –, ela significa exatamente o que quero dizer. Nem mais nem menos.

– O problema – disse Alice – é que você pode fazer com que as palavras signifiquem tantas coisas diferentes.

– O problema – disse Humpty Dumpty – é quem será o amo. Isso é tudo”. (CARMICHAEL, p.19).

Essa passagem emblemática da obra de Lewis Carroll *Alice no país das maravilhas*, utilizada por Stokely Carmichael durante o Congresso Dialética da Libertação, realizado em Londres no ano de 1967, toca numa questão muito presente (ou ausente) em nossa inconstante democracia que é o direito de fala. Para Michel Foucault, o discurso não apenas manifesta o “objeto do desejo”, ele também o é (FOUCAULT, 1996, p.10). Não é somente aquilo que “traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (Ibid.). Nessa mesma lógica, Roland Barthes afirma que “o poder (a *libido dominandi*) aí está, emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando este parte de um lugar fora do poder” (BARTHES, 1977, p.10). Chama atenção ainda para os “lugares diferentes de fala”, o que nos remete novamente a Foucault quando se refere aos “sujeitos que falam” (Ibid. p. 37). Ou seja, o discurso é produzido a partir de sujeitos que ocupam diferentes espaços (institucionais, regionais, dentre outros vários), e estão envolvidos por características pertinentes a “seus espaços”.

Consequentemente, quando falamos somos, ao mesmo tempo, constrangidos pelas normas e convenções da linguagem que partilhamos com o grupo, e livres – ainda que relativamente – para proceder a um uso discursivo que nos caracteriza de forma exclusiva, permitindo nossa individualização”. (Ibid., p.51)

Ora, cabe então uma primeira questão: será possível pensar em democracia plena no Brasil quando existem espaços e sujeitos alijados do uso democrático do discurso? Embora democracia seja um conceito com muitas definições¹, Norberto Bobbio escreveu certa vez que existem duas condições básicas para a prática democrática: que aqueles que são levados a decidir tenham condições de fazê-lo sob condições reais e que isso se torne um hábito (BOBBIO, 2000, p. 32 e 52). Nas palavras do autor: “Em nenhum país do mundo o método democrático pode perdurar sem tornar-se costume” (Ibid. p. 52). Nesse método democrático é indispensável o direito de fala. Daí então se existem espaços/sujeitos silenciados, como tornar um hábito?

Eis que entendemos a escola como espaço privilegiado para a promoção da educação para a democracia, para a criação de condições reais a partir do exercício livre e responsável do discurso, um lugar para completude dos sujeitos em suas individualidades discursivas, em constante exercício dialógico, no contexto do debate sobre o agir comunicativo de Jürgen Habermas². Para este autor, se por um

¹ Para o sociólogo português Boaventura de Souza Santos, o conceito moderno de democracia, em especial de Democracia Representativa, não se sustenta porque o próprio modelo do Contrato Social estabelecido na modernidade, em sua origem liberal, surgiu já como um modelo excludente. Além disso, os desafios atuais, nacionais e internacionais, exigem novas alternativas democráticas. Ver SANTOS, Boaventura de Sousa. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo, 2016 e, do mesmo autor, *Reinventar a Democracia*. 2ª Ed. Lisboa: Gradiva, 2002.

² Em Habermas, o agir comunicativo é uma postura dialógica dos indivíduos frente ao mundo por meio da linguagem, estruturando e reestruturando modelos de pensamento, dentre os quais a política, através de espaços de comunicação política fundamentais para a construção democrática. Ver HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo, I: racionalidade da ação e racionalização social*. Trad. Paulo Astor Soethe; revisão Flávio Beno Siebeneicher. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012 e *Teoria do agir*

lado a racionalidade comunicativa “amplia no interior de uma comunidade de comunicação o espaço de ação estratégica para a coordenação não coativa de ações e a superação consensual de conflitos de ação...” (HABERMAS, 2002, p. 43), por outro os espaços de estímulos a ações comunicativas desenvolvem e ampliam a racionalidade comunicativa. Marcelo Bafica Coelho relaciona a qualidade argumentativa diretamente à questão da Educação, entendendo que a escola ainda possui um “papel preponderante em nossa formação”. Grande parte dos conteúdos e significados que formarão nossa visão de mundo e serão utilizados em nossas interações discursivas nas esferas públicas foram adquiridas na experiência escolar (COELHO, 2011, p. 90), “propiciando uma cultura favorável, um *ethos* democrático”. (Ibid.)³

Então chegamos há algumas premissas: reconhecemos a importância do direito de fala a todos numa perspectiva democrática; para tanto, é imprescindível a apropriação e empoderamento do discurso, bem como o reconhecimento do papel da escola enquanto um dos protagonistas nesse processo.

Contudo, qual é o lugar (espaço) em que grande parte das escolas públicas da Cidade do Rio de Janeiro estão inseridas no contexto atual? Em momento de morte do contrato social e a ascensão do fascismo social (SANTOS, 2016, P.30-50), as escolas públicas no Rio de Janeiro se situam, em maioria, nas “zonas selvagens” – definição utilizada por Boaventura de Sousa Santos na caracterização de áreas cerceadas em seus direitos pelo *fascismo do apartheid social*. (Ibid., p. 42)

Nas zonas civilizadas, o Estado atua de forma democrática, comportando-se como um Estado protetor, ainda que muitas vezes ineficaz e não fiável. Nas zonas selvagens, ele atua de uma forma fascizante, comportando-se como um Estado predador, sem a menor consideração, nem sequer na aparência, pelo Estado de direito. (SANTOS, 2016, p. 42)

comunicativo, 2: sobre a crítica da razão funcionalista. Paulo Astor Soethe; revisão Flávio Beno Siebeneicher. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

³ Nota de rodapé número 6.

Nesses espaços da cidade, a escola vive uma situação de tensão/resistência frente à reprodução desse tipo de ação do Estado, o “estado natural hobbesiano”. (Ibid.) Além do sucateamento explícito dos últimos anos em nível municipal e as políticas de promoção pseudo-pedagógicas com vista aos dados de aprovação/reprovação, esse Estado opressor se faz muitas vezes em processos de imposição de padrões culturais hegemônicos, consubstanciados em currículos universalizantes ainda em fase colonial. (MACEDO, 2006, p. 106).⁴ No campo da linguagem escrita e falada, Magda Soares observa que um dos maiores problemas dos processos educacionais das camadas populares é justamente a superposição de um padrão linguístico dominante, que se propõe universal, desconsiderando os demais sistemas de linguagem de universos multiculturais, em especial inseridos nas grandes capitais do Brasil. Para a autora, há um conflito entre sistemas de significados, em que o educador se propõe a modelar os educandos na cultura dominante sem antes partir dos códigos e sistemas de significados partilhados pela comunidade discente. Esse primeiro problema se desdobra na imposição de um padrão de construção de conhecimento que, no final das contas, acaba de fato doutrinando ao dogmatizar determinados conhecimentos que deveriam ser pensados, conforme Habermas, enquanto construções dialógicas que estabelecem validades refutáveis. No entanto, esses conhecimentos conformados precisam ser acomodados, muitas vezes de forma acrítica, já observado certamente por Paulo Freire em sua definição sobre “educação bancária”. (FREIRE, 2005). Nesse sentido, currículos e práticas homogeneizantes tendem a afogar as singularidades dos indivíduos e empobrecer a construção do conhecimento quando não são confrontados com outras possibilidades de racionalidades.

⁴ Acompanhamos Elizabeth Macedo, para quem “colonial” é o processo cultural que procura “espraiar pelo mundo uma única forma legítima de criação de significados”.

Claro que, como lembra Derrida (1989), embora a educação só possa ser assim chamada se permitir ao outro ser um Outro singular, ela não pode prescindir, para se dar como tal, do reconhecimento desse outro. Isso significa que algum princípio da identidade enquanto reconhecimento é necessário, mas esse princípio não pode buscar sufocar o sujeito, retirando-lhe a capacidade de criação, como entendo que a hegemonização da idéia de que o currículo projeta identidades pode propiciar. (MACEDO, 2014, p.9).

É significativo observar que a pouco tivemos dois momentos culturais completamente distintos. Em um deles a decisão do Ministério da Educação de exigir das escolas públicas a rotina da parada para o hino nacional. No outro, o samba enredo da Estação Primeira de Mangueira, propondo reflexões sobre heróis aclamados pela memória institucional pouco identificados com as camadas populares e a apresentação de outros personagens históricos pouco elucidados (ou completamente ignorados) pelas celebrações oficiais (cerimônias, bustos, estátuas em locais públicos de grande circulação).⁵ Dois momentos que marcam perspectivas de permanências de uma suposta homogeneização da identidade nacional, a pretensão de estabelecimento de elementos centrais dessa “comunidade imaginada” (ANDERSON, 2008) e, na contramão disso, perspectivas de redefinição de elementos histórico-identitários que coadunam com uma realidade de “crise de identidades”, conforme Stuart Hall pontuou:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (p. 13).

⁵ Samba Enredo de 2019, *História para ninar gente grande* (Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino).

O que o *Poetas de Escola* permite é justamente a possibilidade de transcender da posição passiva para o apropriação discursiva enquanto meio de expressão de sentimentos, representações, identidades e ideias que muitas vezes são negligenciadas pela forma impositiva do processo de ensino-aprendizagem. Essa possibilidade desencrava, desengasga, desconstrói... construindo sujeitos que guardam de forma positiva a escola, um lugar de memória coletiva (HALBWACZ, 1990), tornando-a, de fato, espaço de formulação plural de aprendizados, espaço de prática dialógica em uma perspectiva democrática.

Naturezas do Espaço: significado, pertencimento e perspectivas

Apesar da onipresença do Espaço, as Ciências Humanas e Sociais ainda não exploraram muito bem o potencial da Geografia nas suas pesquisas. Talvez isso ocorra em função de o conceito-chave da ciência geográfica, o Espaço, ser ainda considerado um termo muito ambíguo e sujeito a variadas interpretações. Muitas vezes, o espaço é visto como “espaço externo” ou “absoluto” e não como associado ao mundo humano, como nos casos dos conceitos de cultura, sociedade ou mente, havendo forte interesse pelas representações dos espaços (Cartografia), mas negligenciando os significados e processos de (re)construção dos ambientes e os conteúdos sociais neles existentes e, principalmente, produzidos. Soja (1993) constata a negligência do espaço em detrimento de um “historicismo carcerário” que ignora que o tempo é apenas uma das três dimensões básicas e formadoras da existência humana, ao lado do ser e do espaço. A proposta, nesta etapa, é a de apontar a relevância da produção dos Poetas de Escola (dimensão do ser) e do potencial desse esforço para registrar memórias (dimensão do tempo) em processos de construção de uma identidade coletiva e da materialização geográfica desta no “chão da escola” enquanto noção de pertencimento. Além disso, é imprescindível compreender que o pertencer a um lugar traduz em si um processo de (re)leitura do espaço vivido, transformando um ambiente, não raro, estéril por

conta de um excesso de normatização engessante em espaços vivos de produção cultural fervilhante e de consistente construção de cidadania.

As pesquisas humanas e sociais não se restringem a uma ordem exclusivamente cronológica, mas se alimentam de tempo e de espaço, de História e de Geografia, período e região e sucessão e simultaneidade. Desta feita, o casamento entre espaço e tempo representa um desafio metodológico por tentar combinar uma estrutura cronológica com outra espacial, podendo gerar procedimentos alternativos para estimular lembranças do passado. Segundo Milton Santos (1996), o espaço é “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. Isto é, o espaço é construído e transformado a partir de processos sociais (sistemas de ações) que ficam materializados (sistema de objetos). Nesse sentido, os espaços são testemunhos incontestes das ações humanas, podendo ser lidos e interpretados a partir da análise dos conteúdos, significados e intencionalidades a eles associadas. O espaço, portanto, deve ser compreendido não como “categoria-estaque-absoluta”, mas por intermédio de categorias geográficas menos vagas e mais “sensíveis” aos diversos contextos a que os espaços sempre estão inseridos, como o Lugar, a Paisagem e o Território. Essas categorias geográficas nos permitem apreender de forma concreta o espaço, tirando desse conceito a sua aura de abstração e de totalidade desprovida de conteúdo (“tudo é espaço”). O enfoque geográfico supõe a existência dos objetos como sistemas e não apenas como coleções: sua utilidade atual, passada ou futura vem exatamente do seu uso combinado pelos grupos humanos que os criaram ou que os herdaram das gerações anteriores. Seu papel pode ser apenas simbólico, mas geralmente é também funcional. Esses objetos e essas ações são reunidos numa lógica que é, ao mesmo tempo, a lógica da história passada (sua datação, sua realidade material, sua causação original) e a lógica da atualidade (seu funcionamento e sua significação presentes). Cabe ressaltar que a ação humana não é exclusivamente uma ação racional. Weber já o havia dito quando enumerou suas quatro formas básicas: ações

racionais por via do instrumento, racionais pelo valor, tradicionais e afetivas. Jurgen Habermas (1989) fala de uma oposição entre atividade instrumental e atividade comunicacional, sendo a primeira relacionada com o trabalho, enquanto a segunda associa-se com as interações simbólicas. Simmel se referia a “cristalizações da ação social”. Segundo o Sociólogo alemão, a explicação do mundo passa pelas formas (geográficas) e pela vida. Ele se refere, por um lado, ao que vem do passado e se cristaliza como forma e, de outro lado, ao presente, que seria a vida. Além das citadas, dentre outras, categorias geográficas, torna-se necessário enfatizar que a toda a produção dos Poetas de Escola encontram no espaço escolar um objeto dentro de um sistema de objetos, mas a relevância da análise e interpretação espacial, neste contexto específico, é dada pelo sistema de ações que dá conteúdo a esse ambiente formativo. É nesse contexto socioespacial que a produção literária dos estudantes torna-se fecunda para a construção de uma forte identidade de grupo, estimula a descoberta de identidades individuais, desenvolve uma potente noção de pertencimento ao lugar onde tudo isso ocorre e, com isso, propicia o acúmulo de registros que trarão consigo a construção de uma rica memória para a escola, legado este deixado por cada integrante do projeto qual tijolos de um muro coletivo construído por múltiplas mãos e esforços.

A categoria geográfica de lugar possui variações de significado como, aliás, ocorre com muitos conceitos nas Ciências Humanas e Sociais. Os olhares diferenciados dos pesquisadores contribuem para que surjam diferentes percepções e interpretações. Tendo em vista essa situação, optamos por abordar o conceito de Lugar segundo a corrente Humanística da Geografia. Até porque, essa corrente do Pensamento Geográfico em muito se aproxima dos estudos relacionados à memória e à identidade característicos da História e das Ciências Sociais, fato que contribui significativamente no esforço por produzir um trabalho com coerência conceitual e consistência argumentativa. Para a formação da identidade do lugar, a relação entre a pessoa (ou grupo social) e um determinado espaço traz à tona lembranças, desperta sentimentos e produz percepções que os envolve, sendo essencial nos processos de produção de memórias. Experiências, símbolos,

significados e permanência contribuem para forjar o sentido de um Lugar. Em Fenomenologia e relações sociais, Wagner (1979) aponta que “não existem marcas e signos em si”, mas “somente em virtude do significado que um ser humano ou grupos” lhes atribuem. “O lugar não é só um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é a realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado.” (Tuan, 1979). O espaço vivido, segundo Relph (1976) contém o espaço sagrado e o espaço geográfico. Nesse sentido, o autor aponta para o fato de que existe um “espaço existencial” e que essa modalidade de espaço é o que define a existência do lugar para determinados grupos humanos. Ele afirma que “a estrutura oculta do espaço como aparece para nós em nossas experiências concretas como membros de um grupo cultural, é o que define o seu significado para os grupos sociais a ele diretamente ligados”. É exatamente o que ocorre com os Poetas de Escola em relação ao seu *locus*, a Escola Municipal Ministro Edgard Romero: o grupo se sente fortemente acolhido no espaço, especialmente em função dos laços de sociabilidade estabelecidos entre os membros do grupo e também com integrantes do corpo docente. Desse pertencer emana ao lugar associado à identidade diariamente construída, nas perspectivas individual e coletiva, surge o caldo psicossocial e sociocultural que desemboca em ricas produções autorais estimuladas e orientadas nas atividades que ocorrem em sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa, assim como na Sala de Leitura da escola. Afinal, não há grupo ou atividade coletiva que não tenha relação com uma parte do espaço.

Gomes apresenta duas perspectivas espaciais como possibilidades para novas abordagens acerca das questões socioespaciais existentes num mundo cada vez mais complexo e carente de análises. Referimo-nos às categorias espaciais de Nomoespço e de Genoespço. A primeira tem relação com a capacidade que determinadas instituições possuem para controlar os espaços sob sua jurisdição e dos meios que dispensa para dar conta dessa demanda. Por exemplo, no caso que ora desenvolvemos, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, num sentido mais amplo, e as Direções de cada uma das unidades escolares sob sua

administração têm os meios necessários para determinar posturas (individuais e coletivas), os conteúdos que serão desenvolvidos pelos diversos corpos docentes, de que forma os espaços e os comportamentos de Professores, estudantes e funcionários que por aqueles ambientes passam estarão dentro do que se espera no que concerne à rotina diária de atividades docentes e discentes. Ou seja, a categoria geográfica de Nomoespço nos permite identificar a própria força institucional exercida pelas diversas Direções das escolas no seu trabalho de controle e de gestão dos espaços sob seu comando e responsabilidade. A categoria Genoespço, por sua vez, refere-se à forma como os espaços são apropriados e os significados e usos que a ele são associados por parte dos membros de determinado grupo social. Muitas vezes, os gestores do Nomoespço e os valores por eles impostos entram em conflito com as práticas e interesses daqueles que se apropriam do espaço em sua vertente *Geno*. No entanto, há possibilidades que transcendem essa tendência conflituosa de perspectivas e convergem para usos que, se não são comuns, podem ser, com certeza complementares. No caso sob análise, os Poetas de Escola dão um significado ao espaço escolar distinto daquele especificamente delimitado pelas normas escolares vigentes, muito embora toda a produção sociocultural desenvolvida pelos membros do grupo contribuam para otimizar a aprendizagem dos estudantes que o integram. Em suma, as normas que caracterizam a escola como um Nomoespço são dribladas ou ressignificadas pelas atividades empreendidas por esse grupo de estudantes e Professores para produzir conhecimento e cultura, pintando com cores genoespaciais o acima mencionado ambiente.

Por fim, cabe o registro de que o espaço é um ponto de referência, uma espécie de ancoradouro para o grupo social e, enquanto ligado ao seu lugar, esse grupo transforma (dinâmica) e se adapta (estática). Nesse sentido, o espaço é um dado social que nos faz e pelo grupo social é feito. Espacialmente falando, as atividades desenvolvidas pelos Poetas de Escola estão transformando as relações dos estudantes com o espaço escolar por eles vivido concomitantemente ao fato de que o grupo demonstra ter notável capacidade de adaptação para dar um novo

sentido à escola enquanto espaço onde não apenas recebem passivamente informações, mas as produzem.

A Sala de Leitura nesse processo: estreitando vínculos

Poesia é uma ilha e ao mesmo tempo um continente

(MURRAY, p. 55)

Esse cotidiano escolar de sala de leitura, lidando com constantes práticas de leituras literárias, apontamos de forma positiva a poesia como instrumento gerador de elos. Ela possibilita e desenvolve relações sadias com o eu e o mundo. Segundo Paulo Freire é necessário compreender o contexto social ocupado por Eva e quem trabalha para produzir e quem lucra em "Eva viu a uva". O autor salienta que não basta saber ler a sentença e sim, entender quais contextos estão ligados a ela.

A sala de leitura não deve, jamais, esquecer seu papel na formação de conhecimentos amplos de descoberta de mundo. O trabalho com a poesia falada nas séries iniciais e no ensino fundamental tem tratado de carências até de desempenho linguístico. Tendo em vista que melhora as leituras, interpretações e criatividade no processo de aprendizado.

Essas atividades em sala de leitura nos permite ver as possibilidades da atuação dos professores mediante ao gênero poesia que tanto tem despertado o interesse de ambos.

Ao convidar os professores para frequentarem a sala de leitura e lerem para seus alunos, vemos a formação de elos que o próprio professor, até então, talvez desconheça que seja capaz de criar.

Está claro que a personalidade do professor e particularmente seus hábitos de leitura são importantíssimos para desenvolver os interesses e

hábitos de leitura nas crianças, sua própria educação também contribui de forma essencial para a influência que ele exerce. (BAMBERGER, 1986, p. 74-75).

É claro que observamos mais empatia com o trabalho quando é desenvolvido por professores de língua portuguesa, porém também acontece com os professores de outras disciplinas. Essa empatia está relacionada aos seus próprios hábitos de leitura. O trabalho torna-se mais promissor quando o professor de outra matéria entende que ao mesmo tempo que ensina, aprende, como Paulo freire aponta: “ensinar não é transmitir conhecimento mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção como professor pesquisador praticante”.

É como se ao ensinar eu não tivesse nada a haver com o aprender e é como ao aprender os educadores não tivesse nada haver com o ensinar; como se ao ensinar o educador não aprendesse, pelo menos a ensinar. É dialético porque eu não aprendo sem ensinar; para aprender a ensinar tenho de ensinar, mas tenho de ensinar aberto para aprender ensinar. (FREIRE, 2013, p. 169.)

Na medida em que vamos observando o trabalho com os textos poéticos vemos como é gradual o aparecimento, crescimento e fortalecimento dos elos. Certa vez, uma poesia trazida pela aluna tornou-se objeto de encenação. Essa poesia virou um vídeo, logo após, peça teatral, uma nova ferramenta de trabalho com o tema “gravidez na adolescência”. Entendemos que muitos olhares foram lançados para mundo através desse trabalho.

Claro que é importantíssimo trabalhar com variados gêneros textuais, mas o que o gênero poesia vem proporcionando, como objeto de ensino, é inexplicável. Por

meio dos textos poéticos temos percebido como palavra tem força no cotidiano escolar.

Poeta era aquele sujeito que não dá para nada, que não quer nada. É um agravante. Só mais tarde é que passa a ser um atenuante. Ah! Deixa ... Ele é poeta ... E hoje pelo que estou vendo, é uma credencial (Quintana apud Távora, 1986, p. 38)

Se encontrar e entender que as possibilidades de protagonizar e entender a própria vida que já é um grande passo para o aluno perdido em si mesmo. Encontrar-se, entender-se quanto ser social e assumir o protagonismo juvenil é um grande passo para o aluno perdido em si mesmo. O projeto *Poetas de Escola* tem proporcionado isso, pois poesia abre portas e pelo lado de dentro, amplia e dá forças para que o aluno se descubra e avance.

Questionamentos sobre o *Poetas de Escola*, se todos gostam de poesia, respondemos “com certeza”, “a maioria sim”! Mas todos falam? Não. Contudo, os que não falam gostam de assistir, aplaudem os alunos que declamam ou escrevem e esperam ver suas poesias declamadas.

Esse elo consigo, destrava inúmeros sentimentos, desabafa, alivia torna possível dar passos a frente livres de tantos maus sentimentos. Observamos que para alunos tímidos e apáticos a poesia é um “remédio” eficaz. Durante as rodas de poesia tem-se a missão de falar a poesia decorada, cada um a seu modo faz sua interpretação que, em sala vai sendo moldada de acordo com o entendimento textual. Entretanto, os alunos praticam em casa de acordo com o direcionamento recebido em aula pelos professores.

Embora tenhamos muitos ganhos, ainda não descobrimos todo o potencial que esse trabalho alcançará, mas estamos entusiasmados para descobrirmos no futuro.

Considerações finais

A principal função social da escola, mais especificamente da escola pública, é o de estimular a plena construção da cidadania. Nesse sentido, todo(a) cidadão(ã) provém de um lar, de um ambiente familiar. Cabe à escola atuar como elo entre as duas mais relevantes instituições de qualquer grupo social: a família e a sociedade.

Ao longo do nosso esforço discursivo, perpassando por variados saberes, integrando-os harmonicamente, tivemos a intenção de apresentar a relevância do projeto Poetas de Escola no que concerne a percepções material-concreta e imaterial-simbólica. No primeiro caso, o projeto contribui significativamente para a construção de habilidades e competências cognitivas da maior importância para uma atuação consciente e cidadã de nossos(as) estudantes por lhes estimular a se colocar diante do público, a produzir textos, a extrair de seus espíritos aquilo que lhes alegria, angustia, revolta ou entristece. Desta feita, em termos gerais, nossos discentes se capacitam ao longo do processo a se identificarem como sujeitos pensantes, com potencial discursivo e que não devem temer situações em que devam e/ou queiram se posicionar. Simbolicamente falando, ao se descobrirem como pessoas capazes de produzir arte e discurso, há um potente estímulo à descoberta de si e do grupo ao qual pertence. Somos feitos de carne e osso, mas também necessitamos de sentidos para bem viver e de compreender o porquê deles. Desta feita, acessar às nossas memórias, reconhecer nossas identidades – individual e coletivamente falando, assim como saber que todos viemos de um lugar e que muito do que somos têm esses valores imateriais como referencial nos permite um autoconhecimento potencialmente libertador e capaz de conceber conexões com pessoas que ainda não alcançaram essa percepção. Tudo isso amalgamado pela força da linguagem e organizado à luz dos saberes pedagogicamente produzidos.

Encerramos o presente artigo, coletivamente elaborado, com uma importante percepção de Ednéia Gonçalves, Socióloga e Coordenadora Executiva Adjunta da Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação, em recente entrevista, que vai totalmente de encontro ao que ora propomos: “A escola não é só um prédio

com parede e teto. É um ponto de encontro, de construção de conhecimento. É um espaço em que se articulam os diferentes grupos e possibilidades de se construir algo comum a partir das culturas, das pessoas e do território”.

Bibliografia

ANDERSON, Benedict R. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo* | Benedict Anderson; tradução Denise Bottman. - São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1977.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática, 1986.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da Democracia*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000

COELHO, Marcelo Báfica. “Qualidade argumentativa: uma competência política na esfera pública” In BANNELL, Ralph Ings; PRATA, Rita Vilanova e FENERICH, Claudia (Orgs.), *Educação para cidadania e os limites do liberalismo*, Rio de Janeiro: 7Letras, 2011

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1996

FREIRE, Paulo . *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____, *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo, 1: racionalidade da ação e racionalização social*. Trad. Paulo Astor Soethe; revisão Flávio Beno Siebeneicher. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

____, *Teoria do agir comunicativo, 2: sobre a crítica da razão funcionalista*. Paulo Astor Soethe; revisão Flávio Beno Siebeneicher. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012

____, *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9ed. São Paulo: Pontes, 2004.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2005.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo, identidade e diferença: articulações em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: 2014.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

MURRAY, Roseane. *Caminhos da magia*. São Paulo: DCL-Difusão Cultural do Livro, 2001.

PORTELLI, Alessandro. *Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral*. Projeto História 15. São Paulo, 1997.

____, "Currículo: política, cultura, poder". *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006

RELPH, Edward. *Place and Placelessness*. London: Pion, 1976.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo, 2016.

____, *As bifurcações a ordem: revolução, cidade, campo e indignação*. São Paulo: Cortez, 2016.

____, *Reinventar a Democracia*. 2ª Ed. Lisboa: Gradiva, 2002.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: EdUSP, 1996.

SIMMEL, Georg. As grandes cidades e a vida do espírito (1903). In: *Mana*, Rio de Janeiro, vol.11, n.2, out. 2005, p. 577-591.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SOJA, Edward. *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Rio de Janeiro, Zahar: 1993.

TÁVORA, Araken. *Encontro com Mário Quintana*. São Paulo: LPM, 1986.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 1ed. São Paulo: Difel, 2009.

TREVISAN, Armindo. *Reflexões sobre a poesia*. Porto Alegre: InPress, 1993.

TUAN, Yi-Fu. *Place: an experiential perspective*. *The Geographical Review*, 65, pp. 151-165 (1975).

_____. *Space and place: humanistic perspective*. In: GALE, S. OLSSON, G. (Orgs.). *Philosophy in Geography*. Dordrecht: Reidel, 1979, pp. 387-427.

WAGNER, Helmut (Org.). *Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos de Alfred Schutz*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Editora da Universidade de Brasília, Brasília: 1999.

Fontes Eletrônicas

CARTA CAPITAL. Disponível em: <
<https://www.cartacapital.com.br/educacaoeducacaoemdisputa/o-que-esta-em-disputa-e-a-funcao-social-da-escola/>>. Acesso em 22/07/2018.

RECANTO DAS LETRAS, Os benefícios da poesia em sala de aula, disponível em:<http://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/4225987>. Acesso em 20/05/2019

RECANTO DAS LETRAS, Poesia na sala de aula, disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos/262476>. Acesso em 20/05/2019

Como citar este artigo:

Torres, Leonardo; Oliveira , Luiz Claudio Espírito Santo de; Junior, Renato J. P. Restier; Farias, Valquíria; "POETAS DE ESCOLA: ESPAÇO DE EMPODERAMENTOS, TERRITÓRIOS E IDENTIDADES" .In REVISTA TRANSVERSOS. "Dossiê: RELIGIÃO E MUDANÇA SOCIAL ". Nº 17, Dezembro, 2019, pp. 177-202 Disponível em <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transversos/index>>. ISSN 2179-7528. DOI:10.12957/transversos.2019.47297