

**POESIA E MEMÓRIA: A VOCALIZAÇÃO
COMO UMA ESTRATÉGIA SOCIOCOGNITIVA DE LEITURA
NO ENSINO LÍNGUA PORTUGUESA²¹³**

Mario Ribeiro Morais (UFT/UAB)

moraismarioribeiro@gmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@mail.uft.edu.br

RESUMO

A memória é apresentada como 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. A vocalização é tomada como uma estratégia sociocognitiva de leitura por envolver aspectos sociocognitivos, nomeadamente a memória global das palavras, a memória fonológica ou de pronúnciação e a memória semântica, ambas construídas socialmente. A vocalização do texto poemático passa pela via direta, ativando o significado das palavras, para posteriormente aceder à via indireta, a da memória fonológica. A revisão teórica tem como base Izquierdo (2002), Cruz (2007) Dehaene (2012), Camargo & Rosa (2012) e Kleiman (2013, 2013a). Tendo em vista que o estudo das estratégias de leitura é fundamental para o processo de ensino de leitura em língua portuguesa, o objetivo deste artigo é investigar a vocalização como uma estratégia sociocognitiva de leitura para a formação de leitores proficientes no contexto escolar. O estudo aborda o emprego dessa estratégia numa turma de alunos do 9º do ensino fundamental do Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos, em Palmas/TO. O *corpus* para análise foi composto pelos poemas “Soneto de Fidelidade”, de Vinicius de Moraes, “Põe quanto és no mínimo que fazes”, de Fernando Pessoa, e “Retrato”, de Cecília Meireles. A partir dos dados da pesquisa, verificamos que a vocalização é uma estratégia de leitura importante que auxilia na compreensão textual e que favorece a plasticidade neuronal, além de oferecer ao professor pistas das dificuldades enfrentadas por seus alunos no ato da leitura.

Palavras-chave: Memória. Poesia. Vocalização. Estratégia sociocognitiva de leitura.

1. Considerações iniciais

Indubitavelmente, as transformações sociais afetam a formação de um leitor proficiente. A leitura envolve processos cognitivos que são definidos socialmente. A cognição ou a mente humana é formada em socie-

²¹³ Este artigo resulta de trabalho apresentado na IX Jornada Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, realizado pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, no dia 5 de novembro de 2014.

dade. A formação social da mente envolve processos cognitivos intersicológico e intrapsicológico. No nível inter-relacional, o ambiente material e social são alguns dos potenciais para a formação da mente e/ou da memória (HUTCHINS, 2000).

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 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. O texto literário poético se constitui como um aporte para a formação de leitores empíricos.

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, onde aquele só se completa neste, a recíproca também é verdadeira, favorece ao indivíduo a sua própria representação dentro do texto. A leitura prazerosa do texto poético, por meio de estratégias socio-cognitivas, amplia o horizonte de conhecimento, de experiências e de satisfação do leitor.

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. (COMPAGNON, 1999, p. 149)

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.

A leitura de poesia no contexto escolar é uma forma de promover a interação entre leitor, texto, autor, contexto. Também, a leitura de poesia, nos seus aspectos de memorização, de vocalização e de compreensão, dá plasticidade ao cérebro, aos neurônios da leitura, à memória de longo prazo.

O presente estudo partiu do fato de que alunos do 9º ano, no tocante à aprendizagem leitora, apresentam dificuldades para memorizar,

vocalizar e/ou interpretar poemas, demonstrando pouca plasticidade cerebral. Observa-se uma elevada dificuldade em compreender os textos lidos e principalmente do gênero lírico.

Tendo em vista tais considerações, o presente artigo tem como objetivo investigar a vocalização como estratégia sociocognitiva de leitura de poesias no contexto de uma sala de aula do Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos.

Os principais aspectos teóricos sociocognitivos e neurocientíficos da memória implicados na leitura, especificamente os conceitos, os tipos, a formação, os neurônios e as sinapses da memória e vocalização como estratégia sociocognitiva de leitura são questões apresentadas no aporte teórico.

Espera-se que os profissionais educadores envolvidos com a prática da leitura de textos literários poéticos reflitam sobre a importância de abordar estratégias sociocognitivas da leitura em aulas de língua portuguesa, possibilitando a formação ou constituição de leitores proficientes e aficionados pela compreensão, como também pelo gosto, pelo prazer, pela satisfação de ler poesias.

2. Conceituando memória

Concomitantemente a uma abordagem de aspectos sociocognitivos e neurocientíficos da memória, faz-se necessário tomar nota 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, 2002, p. 89).

Segundo Izquierdo,

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. (IZQUIERDO, 2002, p. 89)

Concordando com o neurocientista, memória é história, identidade, passado, presente como também futuro. A memória e o tempo se imbricam. Aquela trabalha neste em três dimensões diferentes. Uma memória do passado (dos balanços, dos lamentos, das recordações). Uma me-

mória da ação (um presente, sempre evanescente). Por último, uma memória de espera (a memória dos projetos, das promessas, das esperanças e dos engajamentos em direção ao futuro) (CANDAUI, 2012).

Na linha do tempo, a memória se consolida ou se armazena no cérebro a partir das experiências individuais dos homens. Para Izquierdo (2002), a memória dos homens é o armazenamento e evocação de informação adquirida através de experiências; a aquisição de memórias denomina-se aprendizado. As experiências são pontos intangíveis do presente.

Oliveira assim se expressa na conceituação de memória:

Destes “enleios”, cheguemos à memória: que é aqui apresentada como 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. 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). (OLIVEIRA, 2013, p. 64-65)

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 *locus* 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, quais são: repertório homonímico – fundado na metáfora; repertório paronímico – fundado no dêitico; e repertório sinonímico – fundado no símbolo ou na alegoria. Noutras 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 histori-

cidade 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. Memória é história. O ser sociocognitivo se faz na percepção do tempo e do espaço. “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 (*ἀλήθεια*)” (OLIVEIRA, 2013, p. 65).

Memória é história, é luz, é *logos*, é não esquecimento, é identidade, é sentimento de pertença, é experiência construída/adquirida nas relações interpessoais. A aquisição de memórias denomina-se aprendizado. A memória, sendo construída socialmente, é uma faculdade básica/inata de cada ser humano. Nesta direção, Izquierdo (2002) 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 não seja afetada de alguma forma pelo aprendizado e pela memória.

As memórias, como representações das experiências aprendidas, vividas, compartilhadas, construídas socialmente, são armazenadas e evocadas por neurotransmissores em muitas áreas e subsistemas cerebrais. Tudo isto indica 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 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, 2002).

3. Tipos de memória

Há, talvez, vários tipos de memória. Muitos estudiosos a classificam de diversas formas. Considerando os tipos apresentados por Izquierdo (2002), a memória pode ser classificada quanto ao tempo e o tipo de informação.

Quanto ao tempo, a classificação habitual de acordo com o tempo transcorrido entre sua aquisição e o momento em que são evocadas: *me-*

mória 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 computador durante a digitação), e declarativas ("saber que"). As memórias declarativas, 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.

4. Formação de memórias

Para entender a formação de memórias a partir de experiências, é preciso considerar quatro aspectos fundamentais, segundo Izquierdo (2002): a seleção; a consolidação; a incorporação de informação adicional; e a formação de registros.

Quanto à *seleção*, os mecanismos que selecionam 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 ser 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.

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 uma memória malconsolidada se extingue ou se esquece facilmente. Para Izquierdo,

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. (IZQUIERDO, 2002, p. 97)

Tendo em vista o exposto na citação atinente às bases biológicas da modulação, os principais sistemas moduladores, segundo Izquierdo (2002), 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.

Por seu lado, na *formação de registros*, as memórias não consistem em *itens* isolados, senão em *registros* ("files") mais ou menos complexos. Não se lembra cada letra de cada palavra isoladamente; senão frases inteiras. Não se lembra 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).

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

5. Neurônios da leitura

Os neurônios da região occípito-temporal esquerda reconhecem a forma visual das palavras. Eles distribuem as informações visuais a numerosas regiões, distribuídas por todo o hemisfério esquerdo (implicadas na representação do significado, da sonoridade e da articulação das palavras) (DEHAENE, 2012).

5.1. Sinapses da memória

Cada neurônio possui arborizações, os detritos, pelas quais ele escuta as informações de milhares de outros neurônios com os quais está em contato (DEHAENE, 2012). 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.

5.2. Plasticidade neural

É o nome dado à capacidade que os neurônios têm de formar novas conexões a cada momento. À medida que melhora a leitura, a ativação da região 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. A aprendizagem da leitura aumenta a memória (DEHAENE, 2012).

6. Estratégia sociocognitiva de leitura

As estratégias de leitura são classificadas em *estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas*. Estas são as operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais o leitor tem controle consciente, podendo, assim, dizer e explicar sua ação. 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. Essas operações são realizadas de forma estratégica e não através de regras (KLEIMAN, 2013; 2013a).

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 exige o controle nem o planejamento prévio que caracteriza as estratégias (entendidos no contexto desta discussão como processos cognitivos de nível inferior (módulos perceptivo e léxico) e de nível superior (módulos sintático e semântico).

Nisbet e Shucksmith *apud* Solé (1998)

se exprimem de forma similar, quando se referem às microestratégias (para nós, habilidades, técnicas, destrezas¹...) como processos executivos, ligados a tarefas muito concretas, e concebem às macroestratégias (nossas estratégias) o caráter de capacidades cognitivas de ordem mais elevada, intimamente relacionadas à metacognição – capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre sua nossa atuação, de planejá-la – e que permitem controlar e regular a atuação inteligente. (SOLÉ, 1998, p. 69)

Para Solé (1998), é necessário ensinar estratégias 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... (SOLÉ, 1998, p. 72)

7. Vocalização: uma estratégia sociocognitiva de leitura

Vocalização implica declamação, leitura em voz alta. A vocalização é tomada como uma estratégia sociocognitiva de leitura por envolver aspectos sociocognitivos, nomeadamente a memória global das palavras e a memória fonológica ou de pronúncia, ambas construídas socialmente. Destarte, essas memórias ativam o léxico na leitura pela via direta, chamada visual, ortográfica ou léxica, e pela via indireta, denominada de fonológica. Indubitavelmente, essas duas vias estão imbricadas siner-

gicamente no processo da leitura, sendo denominado de conhecimento grafo-fônico. O *conhecimento grafofônico*, 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.

A vocalização do texto poético passa pela via direta, ativando o significado das palavras, para posteriormente aceder à via indireta, a da memória de pronúncia ou fonológica. Para Cruz,

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 pronúncia. (CRUZ, 2007, p. 65)

A fruição da poesia em sala de aula, pela ativação da via cognitiva indireta, ou memória de pronúncia, dispõe as palavras em verso e as lança num movimento pendular entre som e sentido. Camargo & Rosa 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. (CAMARGO & ROSA, 2012, p. 11)

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 sociocognitiva para ler e declamar o texto poético. Para o processo de leitura e de vocalização, Zunthor (2007) emprega o termo *performance*.

Para Camargo & Rosa (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.

A vocalização evoca conhecimentos registrados na memória fonológica ou de pronúnciação. Bosi (2000) apresenta três elementos produtivos que ganham corpo por meio da vocalização: o ritmo, o andamento e a entonação.

Quanto ao *ritmo*, Bosi 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. (BOSI, 2000, p. 111-112)

Nesta linha, o conhecimento sobre escanção/versificação (sílabas poéticas, metrificação, cadência, alternância, fôrmas etc.) 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 ou-

tra parte” (ZUNTHOR, 2007, p. 84).

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.

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, uma outra memória é a 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.

Destarte, o vocalizado incorpora essas vozes ou memórias e as comunica pela materialidade própria do seu aparelho fonador. Como diz Zunthor (2007, p. 87), “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”.

Oliveira (2010) propõe, para trabalhar a vocalização de poema, a realização de um exercício, que tem nomeado de “jogo de vozes” ou de “arquitetura de vozes”, que é um pouco diferente do conhecido “jogral”, no qual as pessoas costumam dividir a vocalização dos versos entre si aleatoriamente: o primeiro verso para um, o segundo para o outro etc., sem com isso estabelecer na voz um jogo, um diálogo interpretativo com o texto. O intuito do jogo de vozes é experimentar a leitura em voz alta de cada estrofe, imprimindo no poema marcas interpretativas e sendo atravessado pela materialidade daquelas palavras.

O próprio momento de vocalização não é automático, nem sempre a voz sai do mesmo modo como ensaiado “silenciosamente” na mente do leitor. No momento em que se coloca na voz o texto, aquilo que foi ensaiado mentalmente já não é mais o mesmo. No ato da enunciação, ocorrem surpresas, frustrações. Vocalidade é território de risco em que o sujeito, no ato de ler em voz alta, se oferece e se expõe à palavra do outro. Esse lugar não muito previsível da leitura em voz alta está atrelado à per-

cepção dos sentidos do corpo como um todo. Ao dar a voz ao texto, o texto reverbera no corpo como um todo. A declamação dos poemas antes escritos, ao ser assumida na voz, não se limita à repetição, mas permite inovações, improvisações, como ocorre nas *performances* dos cantadores das tradições orais (OLIVEIRA, 2010).

8. Procedimentos metodológicos

Quanto aos procedimentos metodológicos, optou-se pelo enfoque qualitativo a partir de uma pesquisa-ação. Thiollent (2002) expõe que 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. 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 ressaltar 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 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 evidênciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento. (THIOLLENT, 2002, p. 21-22)

É válido ressaltar 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 de e André & Lüdke (1986), 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.

O *corpus* deste trabalho foi coletado in loco pelos pesquisadores por meio de ferramentas de coleta de dados como diário de pesquisa, questionário e filmagem de aula. Para a realização deste estudo, utilizamos um total de 3 aulas de língua portuguesa, contando cada aula com 60 minutos. As aulas aconteceram nos dias 10 e 11 de junho de 2014. Foi selecionada uma turma do 9º ano do ensino fundamental do Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos.

9. Resultados e discussões

Considerando que todo poema é basicamente uma estrutura sonora (CANDIDO, 2006), e que o ato de ler em voz alto é tomado como *performance*, como movimento de sentidos (ZUNTHOR, 2007), buscamos desenvolver a estratégia sociocognitiva de leitura *vocalização* numa turma do 9º ano. Para isso, selecionamos os poemas “Retrato” de Cecília Meireles, “Põe quanto és no mínimo que fazes”, de Fernando Pessoa, e “Soneto de Fidelidade”, de Vinícius de Moraes.

Apresentar Cecília Meireles, Fernando Pessoa e Vinícius de Moraes aos alunos foi o objetivo da nossa primeira aula. Apresentar o perfil biográfico e o estilo literário dos escritores foi fulcral para despertar o interesse dos alunos pela leitura prazerosa e vocalizada dos poemas selecionados.

Na segunda aula, partimos das anotações dos poemas realizadas na lousa para facilitar a leitura, a percepção ou visualização textual. Os poemas foram escritos lado a lado no quadro. Tomamos nota inicialmente do poema “Retrato”:

RETRATO

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios, nem o lábio amargo.
Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração que nem se mostra.
Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
Em que espelho ficou perdida a minha face?

(CECÍLIA MEIRELES)

Na sequência, anotamos na lousa o poema “Põe quanto és no mínimo que fazes”:

PÕE QUANTO ÉS NO MÍNIMO QUE FAZES

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

(FERNANDO PESSOA)

Finalmente, copiamos na lousa o poema “Soneto de Fidelidade”:

SONETO DE FIDELIDADE

De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento

E assim quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa lhe dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

(VINÍCIUS DE MORAES)

A seguir, o texto escrito na lousa saltou para as vozes dos pesquisadores e dos alunos, ganhando tonalidades, materialidade vocálica, ritmos, musicalidade e sentidos. Procuraremos aqui relatar a leitura dos poemas enlaçada à vocalidade e às sonoridades realizadas pelos alunos. Foi fundamental a nossa participação ativa na leitura/vocalização inicial dos poemas. A *performance* dos pesquisadores na leitura de abertura possibilitou a familiarização dos textos junto aos alunos. Alunos que estavam acanhados até então, ficaram mais tranquilos e confiantes para participar do “jogo vocal”.

Tendo em vista uma leitura mais aprofundada dos poemas, a sala foi dividida em três grupos, ficando cada um responsável pela leitura expressiva, vocalizada e comentada de um dos poemas. Foi destinado um tempo da aula para o momento preparatório. Após esse momento, foi feita a leitura em voz alta de cada poema e o seu comentário pelo grupo

responsável. Na ocasião, o grupo ficava à vontade para escolher um aluno que vocalizasse em nome dos demais componentes.

Naturalmente, a maioria dos alunos teve muita dificuldade para significar as imagens poéticas. Guiar a leitura nesse momento foi necessário para que eles não permanecessem no nível superficial do poema, identificando somente tema e recursos sonoros utilizados pelos poetas.

O grupo que vocalizou e comentou o poema “Retrato” demonstrou mais facilidade no entendimento das imagens poéticas, além de apresentar uma *performance* no jogo de sonoridade no ato da leitura que prendeu a atenção dos demais colegas. Com relação ao primeiro aspecto, acreditamos que isso se deveu à aproximação ou identificação do Eulírico com um leitor que percebe facilmente a sua autoimagem no espelho.

No momento em que o segundo grupo apresentava o poema “Põe quanto és no mínimo que fazes”, por vezes alguns alunos ficaram dispersos, alegando que era muito difícil entender o que o poema diz. Foi nessa circunstância que a nossa mediação se fez imprescindível. A dispersão é natural em textos com versos um pouco rebuscados. Os alunos, especialmente o grupo em questão, sentiram dificuldade em acessar as informações e as imagens constitutivas do poema e precisaram de auxílio para que não abandonassem o exercício da leitura vocalizada.

A apresentação do poema “Soneto de Fidelidade” pelo terceiro grupo, no que se refere à expressão vocal ou *performance* e a imagens evocadas, foi satisfatória. Os alunos apreciaram a fôrma clássica poética: soneto composto de versos decassílabos em dois quartetos e dois tercetos; como também a musicalidade, o ritmo dos versos das estrofes que terminam em sílabas poéticas ABBA, ABBA, CDE, DEC.

Apesar das dificuldades de interpretação, do acanhamento no ato da leitura por parte de alguns alunos, a vocalização foi prazerosa. A turma correspondeu realizando as tarefas propostas. A turma compreendeu que não apresentamos poesias fáceis, que satisfizesse o horizonte de expectativas inicial dela, em que numa breve apreciação entenderiam ou vocalizariam os poemas, no entanto a turma pôde compreender que se tratava de boa poesia e que a nossa mediação se fez necessária para ajudá-la a ser capaz de ler e compreender as poesias escolhidas.

Na terceira e última aula, nosso objetivo foi trabalhar o poema “Soneto de Fidelidade” a partir de um exercício denominado “arquitetura

de vozes”. Um pouco diferente do conhecido jogral, no qual professores costumam dividir a vocalização dos versos entre os alunos aleatoriamente: o primeiro verso para um, o segundo para o outro, e assim por diante, sem com isso estabelecer na voz um jogo, um diálogo interpretativo com o texto, o jogo de vozes experimenta a leitura em voz alta de cada estrofe, imprimindo no poema marcas interpretativas e sendo atravessado pela materialidade daquelas palavras.

Para desenvolver o exercício do jogo das vozes, realizamos a divisão das quatro estrofes em quatro novos grupos. Cada grupo, após um breve momento destinado para preparação, deveria vocalizar com voz uníssona a estrofe previamente escolhida.

As possibilidades de arquitetura das vozes na leitura do poema “Soneto de Fidelidade” foram várias. Cada arquitetura dos grupos produziu efeitos diferentes, pois a cada vez que se enunciava um verso, ele já não era mais o mesmo. Ora o ritmo era mais acelerado, ora mais paulatino.

A harmonia vocálica, embora planejada e treinada, não saiu completamente do modo esperado por um dos grupos. Durante a leitura, alguns componentes adiantavam ou atrasavam o ritmo empreendido pelo grupo.

Para finalizar o trabalho com o poema nesta última aula, após o exercício de arquitetura de vozes, propomos outra atividade denominada declamação por meio da memorização das estrofes. Poucos alunos memorizaram a estrofe que já na atividade anterior havia sido trabalhada em seus grupos. No entanto, não tiveram dificuldade em memorizar ao menos um verso da estrofe, o que foi relevante. Além disso, outros alunos, demonstrando criatividade, aprendizagem e plasticidade neural, parafrasearam a estrofe, empregando imagens e ideias correspondentes.

10. Considerações finais

A aplicação da estratégia sociocognitiva de leitura vocalização na sala de aula de uma do 9º ano do ensino fundamental em aulas de língua portuguesa possibilitou a consolidação e formação de memórias dos alunos e pesquisadores. A sala de aula, como um nicho cognitivo, favoreceu a evocação e formação de memórias a partir das experiências individuais dos discentes no ato da leitura e da interpretação em grupo. Para Izquierdo (2002), a memória dos homens é o armazenamento e evocação de in-

formação adquirida através de experiências; a aquisição de memórias denomina-se aprendizado. Nesta linha, podemos afirmar que houve aprendizado.

Assim, podemos afirmar que pela percepção da memorização, da paráfrase, da arquitetura de vozes, vários neurônios da leitura contribuíram para a formação de memórias, dando, portanto, plasticidade ao sistema neural. O hipocampo e a amígdala evocaram, no processo de vocalização, a memória de longo prazo, como a memória semântica, gráfica, sonora e léxica da língua, como também a memória de curto prazo, como a memória de trabalho, pelos movimentos sacádicos dos olhos no ato da leitura no quadro.

É inegável que os alunos, embora devam ser mediados pelos professores durante a leitura e interpretação de poemas, precisam de treino, de prática de leitura, para que se tornem cada vez mais eficientes na vocalização do texto poético.

Não nos importou aqui verificar a qualidade da vocalização poética desses alunos, mas a travessia, o contato realizado com o texto por meio do entrelaçamento de vozes e sons em torno de três poemas escolhidos. Cremos que o mais importante é dar a oportunidade e a liberdade para a exploração do texto poético como uma via de acesso aos sentidos do texto e aos sentidos de quem lê. As palavras dos poemas antes descansando no papel e no quadro, ao atravessarem a composição de vozes e sons, alargaram-se no espaço, reverberando sentidos e emoções.

Mais do que concorrer efetivamente para a formação de leitores de poesia, a prática de leitura de poemas de forma vocalizada em uma turma do 9º ano serviu como teste, pois testamos modos de ler poesia, testamos novos paradigmas de leitura, testamos os alunos leitores e o processo de formação de leitura poética. Cremos que estes testes podem levar a reflexões de alcance amplo, podem se somar a outros esforços de outros educadores que acreditam na importância da leitura de poesia para uma educação mais ampla do ser humano pelas vias da formação e consolidação de memórias.

Foram selecionados para trabalhar com a turma poemas clássicos, mas outras fontes, sobretudo da poesia contemporânea de autores populares, virtuais, poderão despertar o prazer pela leitura poética no contexto escolar. Denominamos aqui autores virtuais aqueles que têm lançado mão de suportes modernos de comunicação para difusão de suas poesias, como é o caso da escritora contemporânea Micheline Verunschik.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

BOSI, A. *O ser e o tempo da poesia*. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CAMARGO, G. O. de; ROSA, O. R. M. Vocalização de poesia: para uma pedagogia do poema. In: CARDOSO, J. B. (org.). *Olhares críticos sobre a literatura na prática docente*. Goiânia: Gráfica e Editora Améri-ca / Ed. Ifiteg, 2012.

CANDAU, J. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2012.

CANDIDO, A. *O estudo analítico do poema*. 5. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

CRUZ, V. *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa/Porto: Lidel, 2007.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Trad. Leonor Seliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

HUTCHINS, E. 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_DistributedCognition.pdf>. Acesso em: 15-04-2014.

IZQUIERDO, I. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura, teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

_____. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2013a.

MEIRELES, C. Retrato. Disponível em: <<http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/cecilia-meireles-poemas>>. Acesso em: 15-03-2014.

MORAES, V. de. Soneto de Fidelidade. Disponível em: <http://www.releituras.com/viniiciusm_fidelidade.asp>. Acesso em: 15-05-2014.

OLIVEIRA, E. K. Leitura, voz e performance no ensino de literatura. *Signótica*, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 277-307, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/viewFile/13609/8736>>. Acesso em: 04-08-2014.

OLIVEIRA, L. R. P. F. 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. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/1873>>. Acesso em: 11-05-2014.

PESSOA, F. Põe quanto és no mínimo que fazes. In: REIS, Ricardo [Heterónimo de Fernando Pessoa]. *Odes*. Disponível em: <<http://www.citador.pt/poemas/poe-quanto-es-no-minimo-que-fazes-ricardo-reisbrheteronimo-de-fernando-pessoa>>. Acesso em: 15-05-2014.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad.: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ZUNTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. Trad.: Jerusa Pinheiro e Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.