A PRODUÇÃO DE POESIA POPULAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA: UM ESTUDO DE CASO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Cícero Roberto Salustriano do Nascimento

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ÁREA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

FUNCHAL | 2015

UMa
Pro

UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica

CÍCERO ROBERTO SALUSTRIANO DO NASCIMENTO

A PRODUÇÃO DE POESIA POPULAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2015

CÍCERO ROBERTO SALUSTRIANO DO NASCIMENTO

A PRODUÇÃO DE POESIA POPULAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Conselho Científico do Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores: Professor Doutor Carlos Manuel Nogueira Fino

Professora Doutora Maria Isabel Nascimento Ledes

FUNCHAL – 2015

À minha mãe

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus orientadores, Professor Doutor Carlos Manuel Nogueira Fino e Professora Doutora Maria Isabel Nascimento Ledes pelo apoio, dedicação e esclarecimentos prestados durante o desenvolvimento deste trabalho.

A todos os professores do mestrado, em especial à Professora Doutora Jesus Maria Sousa pelos conselhos, gentileza e competência.

Aos orientadores e aprendizes do Clube de Poesia, pela colaboração e partilha.

À minha família, meu porto seguro nos momentos de dissabores.

À Universidade da Madeira, pela oportunidade e acolhimento.

RESUMO

O presente estudo objetivou investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos participantes de um Clube de Poesia, enquadrado como atividade extracurricular em uma escola de Ensino Fundamental localizada no município de Alagoinha, estado de Pernambuco, Brasil. Em relação à organização estrutural está dividido em duas partes. A primeira corresponde à fundamentação teórica, abordando a poesia popular e a Inovação Pedagógica. A segunda parte refere-se aos aspectos que envolvem o estudo empírico e compreende a metodologia e a análise dos resultados. A questão-problema da investigação, que procuramos responder no decorrer da pesquisa, foi a seguinte: Existe prática pedagógica inovadora na produção de poesia popular por alunos do ensino fundamental? Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica, mediante um estudo de caso. Assim, levando em consideração os preceitos da etnografia buscamos interpretar a cultura dos participantes da pesquisa em seu ambiente natural, através de seus comportamentos, atitudes, motivações, interesses e emoções. Para isso, fizemos uso da observação participante com anotações em diário de campo, das entrevistas etnográficas com gravação de áudio e da recolha de documentos oficiais e pessoais, procurando coletar o máximo possível de informações relativas às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto investigado. A partir das observações em campo, das entrevistas, das considerações teóricas e da análise dos dados coletados no decorrer deste estudo, os quais foram tratados de forma indutiva e validados por meio da triangulação, evidenciamos que práticas pedagógicas pautadas na Inovação Pedagógica causam ruptura nos velhos paradigmas da educação quando possibilitam aos aprendizes ampliarem sua visão frente às exigências do mundo atual, criando ambientes propícios para que a aprendizagem significativa possa aflorar.

Palavras-chave: poesia popular; Inovação Pedagógica; aprendizagem significativa.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the pedagogical practices developed by the participants of a Poetry Club, included as an extracurricular activity in an Elementary School in the municipality of Alagoinha, state of Pernambuco, Brazil. Regarding the structural organization is divided into two parts. The first corresponds to the theoretical foundation, including the popular poetry and the Pedagogical Innovation. The second part refers to matters involving the empirical study and understands the methodology and the analysis of results. The question-problem of research, which seeks to answer during the study, was as follows: Is there innovative pedagogical practice in the production of popular poetry, for elementary school students? Therefore, we developed a qualitative research of ethnographic nature, through a case study. Thus, taking into account the principles of ethnography we seek to interpret the culture of the research participants in their natural environment, through their behavior, attitudes, motivations, interests and emotions. For this, we used participant observation with notes in a field diary, the ethnographic interviews with audio recording and collection of official and personal documents, seeking to collect as much information as possible regarding the pedagogical practices developed in the context investigated. From field observations, interviews, the theoretical considerations and the analysis of data collected during this study, which were treated inductively and validated through triangulation, we showed that pedagogical practices based on Pedagogical Innovation cause disruption in the old education paradigms when enable learners to broaden their view ahead to the demands of today's world, creating supportive environments so that meaningful learning can flourish.

Keywords: popular poetry; Pedagogical Innovation; meaningful learning.

RÉSUMÉ

Cette étude visait à enquêter sur les pratiques pédagogiques développées par les participants d'un Club de Poésie, inclus comme activité parascolaire dans une l'école élémentaire dans la municipalité de Alagoinha, l'état de Pernambuco, Brésil. En ce qui concerne l'organisation structurelle est divisé en deux parties. La première correspond à la base théorique et discute la poésie populaire et l'innovation pédagogique. La deuxième partie se réfère aux questions concernant l'étude empirique et de comprendre la méthodologie et l'analyse des résultats. La question-problème de la recherche, qui visent à répondre au cours de la recherche était comme suit: Est-ce qu'il y a pratique pédagogique innovante dans la production de la poésie populaire de les étudiants de l'école élémentaire? Par conséquent, nous avons mené une recherche qualitative de la nature ethnographique, à travers une étude de cas. Ainsi, en tenant compte des principes de l'ethnographie nous cherchons à comprendre la culture des participants à la recherche dans leur environnement naturel, à travers leurs comportements, les attitudes, les motivations, les intérêts et les émotions. Pour cela, nous avons utilisé l'observation participante avec des notes dans un carnet de terrain, les entretiens ethnographiques avec enregistrement audio et la collecte de documents officiels et personnels, cherchant à recueillir autant d'informations que possible sur les pratiques pédagogiques développées dans contexte de la recherche. D'après les observations sur le terrain, des interviews, les considérations théoriques et l'analyse des données recueillies au cours de cette étude, qui ont été traitées par induction et validé par triangulation, nous avons montré que les pratiques pédagogiques fondées sur l'innovation pédagogique provoquent des perturbations dans l'ancien paradigmes de l'éducation quand permettent aux apprenants d'élargir leur point de vue à l'avance pour les exigences du monde d'aujourd'hui, par la création d'environnements favorables à l'apprentissage significatif peut se épanouir.

Mots-clés: poésie populaire; Innovation pédagogique; apprentissage significatif.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo investigar las prácticas pedagógicas desarrolladas por los participantes de un Club de Poesía, incluido como una actividad extracurricular en una escuela de educación básica en el municipio de Alagoinha, estado de Pernambuco, Brasil. En cuanto a la organización estructural se divide en dos partes. La primera corresponde a la base teórica, dirigiéndose a la poesía popular y la Innovación Pedagógica. La segunda parte se refiere a los asuntos relacionados con el estudio empírico y comprende la metodología y el análisis de los resultados. La pregunta-problema de la investigación, que tratan de responder durante el estudio fue la siguiente: Hay práctica pedagógica innovadora en la producción de la poesía popular por los estudiantes de la escuela básica? Por lo tanto, se realizó una investigación cualitativa con la naturaleza etnográfica, a través de un estudio de caso. Así, teniendo en cuenta los principios de la etnografía tratamos de interpretar la cultura de los participantes en su entorno natural, a través de su comportamiento, actitudes, motivaciones, intereses y emociones. Para ello, se utilizó la observación participante con notas en un diario de campo, las entrevistas etnográficas con la grabación de audio y recaudación de los documentos oficiales y personales, tratando de recoger la mayor cantidad de información posible sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas en el contexto investigado. A partir de las observaciones de campo, entrevistas, las consideraciones teóricas y el análisis de los datos recogidos en este estudio, que fueron tratados de forma inductiva y validados mediante la triangulación, se observó que las prácticas pedagógicas basadas en Innovación Pedagógica originan perturbaciones en el viejos paradigmas de la educación cuando permiten a los estudiantes ampliar su visión del futuro a las exigencias del mundo de hoy, mediante la creación de entornos de apoyo donde el aprendizaje significativo puede florecer.

Palabras clave: poesía popular; Innovación Pedagógica; aprendizaje significativo.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS vii
RESUMO ix
ABSTRACT xi
RÉSUMÉ xiii
RESUMEN xv
LISTA DE ILUSTRAÇÕES xix
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS xxi
INTRODUÇÃO 1
PARTE I 5
ENQUADRAMENTO TEÓRICO 5
CAPÍTULO I – SITUANDO A POESIA POPULAR 7
1.1. Poesia popular e poesia erudita 8
1.2. Um conceito para poesia popular 10
1.3. Poesia épica: materialização das tradições orais na cultura greco-romana 13
1.4. A Idade Média e a popularização da poesia lírica 16
1.5. A modernidade e a redescoberta do popular 18
1.6. Poesia popular brasileira 19
1.7. Poesia popular nordestina 21
1.7.1. A cantoria nordestina: entre a música e a poesia de improviso 23
1.7.2. Literatura de cordel: poesia oral firmada sob registro escrito 26
CAPÍTULO 2 – INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E A EDUCAÇÃO ATUAL: UM CAMINHO À MUDANÇA 33
2.1. Uma escola moderna em uma sociedade pós-moderna 34
2.2. A necessidade da mudança 37
2.3. Inovação Pedagógica: conceito e importância para o contexto educacional 42
2.4. A produção de poesia popular à luz da inovação pedagógica como ruptura paradigmática 51
PARTE II 57
ESTUDO EMPÍRICO 57
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO 59
3.1. Contextualização da investigação 60
3.1.1. Definição do problema e as questões da investigação 60
3.1.2. Objetivos da investigação 61

3.1.3. Justificativa da investigação 62
3.1.4. Local do estudo 62
3.1.5. Os participantes 63
3.1.6. Objetivos do Clube de Poesia 64
3.1.7. Acesso ao campo de investigação 65
3.2. Opções metodológicas 66
3.2.1. Um estudo de natureza qualitativa 66
3.2.2. Uma abordagem etnográfica 69
3.2.3. Estudo de caso etnográfico 73
3.3. Instrumentos de coleta de dados 75
3.3.1. Observação participante 75
3.3.2. Entrevista etnográfica 78
3.3.3. Análise de documentos oficiais e pessoais 81
3.3.4. Diário de campo 82
3.4. Análise dos dados 84
3.4.1. A validação dos dados 86
CAPÍTULO IV – INTERPRETAÇÃO DOS DADOS 89
4.1. Categorização 89
4.1.1. Categoria motivação 92
4.1.2. Categoria ambientação 93
4.1.3. Categoria cooperação 94
4.1.4. Categoria interação 94
4.1.5. Categoria aprendizagem 95
4.2. Triangulação e discussão dos resultados 96
4.2.1. Quais são as dinâmicas que ocorrem no Clube de Poesia? 97
4.2.2. Como o conhecimento é construído em um ambiente desta natureza? 100
4.2.3. Em que medida uma atividade extracurricular pode originar práticas pedagógicas inovadoras? 105
4.2.4. De que modo posturas pedagógicas não tradicionais desenvolvidas entre orientador e aprendizes originam uma ruptura de paradigma? 108
4.2.5. A produção de poesia popular contribui significativamente para a aprendizagem dos alunos? 110
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES 115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 119
ÍNDICE DO CONTEÚDO EM CD 127

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO

QUADRO 1 – Construção das categorias a partir dos indicadores.....92

FIGURAS

FIGURA 1 – Triangulação dos dados da pesquisa.....97

FIGURA 2 – Poesia produzida por A2.....99

FIGURA 3 – Poesia produzida por A1.....99

FIGURA 4 – Relação aprendiz-orientador-conhecimento.....103

FIGURA 5 – Primeira poesia produzida por A5 e A6.....109

FIGURA 6 – Poesia produzida por A1 a pedido de uma professora.....112

FIGURA 7 – Relação entre produção de poesia popular, práticas pedagógicas inovadoras e aprendizagem significativa.....113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1 – Aprendiz 1

A2 – Aprendiz 2

A3 – Aprendiz 3

A4 – Aprendiz 4

A5 – Aprendiz 5

A6 – Aprendiz 6

M. I. T. – Massachusetts Institute of Technology

O1 – Orientador 1

O2 – Orientador 2

TIC – Tecnologias da informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

A poesia popular representa um aspecto muito importante da cultura brasileira por muito tempo desprestigiada pela sociedade. Isso se explica pelo fato deste tipo de literatura reproduzir a fala e o pensar de pessoas simples e de possuir linguagem rebuscada, o que a tornou, por muito tempo, na visão de muitos, uma literatura de "menor" valor artístico (BOLLÈME, 1991).

No entanto, mesmo estigmatizada, a poesia popular desempenhou, e continua a desempenhar, um importante papel na manutenção das tradições enquanto formadoras da identidade brasileira e atua na transmissão e ampliação dos saberes tradicionais.

Embora esteja presente em todo o Brasil é no Nordeste brasileiro que a poesia popular ainda se encontra presente e atuante, pois nessa região encontrou um ambiente favorável à sua manutenção enquanto manifestação cultural (RIBEIRO, 1985; DINNEEN, 2010).

Sendo o Nordeste do Brasil uma região onde esse tipo de poesia tem grande influência, há, portanto, uma forte tendência de que o discente que de alguma maneira esteja ligado e esse tipo de cultura chegue à escola com um pensamento fundamentado nos saberes já adquiridos nesse contexto.

Nesse sentido, e apesar da inegável importância cultural da poesia popular, este tipo de literatura ainda encontra-se distante de grande parte dos cotidianos escolares. Esse tipo de tratamento reflete a valorização da cultura institucionalizada presente na escola em detrimento à cultura popular trazida pelos aprendizes (SOUSA, 2000) e está enraizado nas instituições educacionais desde o surgimento da escola de educação em massa na época da Revolução Industrial. Esse paradigma fabril da educação que, associando as escolas às fábricas, procurava criar trabalhadores que atendessem às necessidades das indústrias não encontra mais sentido em uma sociedade pós-moderna como a nossa (TOFFLER, 1973; SOUSA & FINO, 2001).

No entanto, com o desenvolvimento observado ultimamente em todas as áreas sociais e a passagem de um modelo de sociedade industrial para uma sociedade do conhecimento

(TOFFLER, 1973), colocou-se em crise o velho modelo de educação e tornou-se evidente a necessidade de uma ruptura do paradigma antigo e a implantação urgente de um novo paradigma para a educação (KUHN, 1998).

Nesse contexto, práticas pedagógicas que valorizem a cultura que os educandos trazem ao ambiente educacional, por causarem uma ruptura dos velhos modelos escolares, podem conjugar-se com os propósitos de se constituírem como uma Inovação Pedagógica.

Partindo desses pressupostos, a presente investigação foi realizada em um Clube de Poesia enquadrado como atividade extracurricular em uma escola de Ensino Fundamental no município de Alagoinha, estado de Pernambuco, Brasil, e teve por objetivo investigar práticas pedagógicas desenvolvidas nesse Clube, buscando compreender suas dinâmicas e refletir sobre este ambiente de aprendizagem.

Para alcançar nossos objetivos optamos por realizar uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica pautada em um estudo de caso, o que nos permitiu averiguar como ocorre a construção do conhecimento pelos participantes no ambiente estudado.

Coletamos dados ao longo do segundo semestre do ano de 2014 através da observação participante, com notas de campo, das entrevistas etnográficas e recolhemos documentos, procurando responder às questões da investigação. A análise dos dados aconteceu de forma indutiva e interpretativa por meio da triangulação das informações, que juntamente com a fundamentação teórica e a metodologia constitui o texto que compõe este trabalho.

Esta investigação encontra-se organizada em duas partes. A primeira parte refere-se ao enquadramento teórico e está dividida em dois capítulos.

O Capítulo I, ***"Situando a poesia popular",*** faz uma comparação entre poesia popular e poesia erudita; busca um conceito para poesia popular; desenvolve uma retrospectiva da poesia através do tempo, desde o mundo greco-romano, passando pela Idade Média e Idade Moderna; procura as origens da poesia popular brasileira; enfatiza a multiculturalidade da poesia popular do Nordeste do Brasil.

O Capítulo II, ***"Inovação Pedagógica e a educação atual: um caminho à mudança",*** debate sobre a origem da escola pública atual; enfatiza a urgência da mudança que carece o sistema educacional; discute inovação/mudança; destaca a produção de poesia popular à luz da inovação pedagógica.

A segunda parte se refere ao estudo empírico e está dividido em dois capítulos, que seguem a sequência numérica da primeira parte.

O Capítulo III, ***"Metodologia da investigação",*** detalha o contexto da investigação: definição do problema, questões e objetivos da pesquisa, local e participantes do estudo; enuncia a fundamentação teórico-metodológica: pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica, mediante estudo de caso; especifica os instrumentos utilizados para coleta de dados: observação participante, com notas de campo, entrevistas etnográficas, com gravação de áudio e recolha de documentos; aborda, sucintamente, o processo de análise e validação dos dados.

O Capítulo IV, ***"Interpretação dos dados",*** descreve os resultados obtidos justificando as categorias que surgiram a partir do tratamento dos dados; busca responder às questões da investigação por meio da triangulação dos dados e da discussão dos resultados.

Por fim, este estudo apresenta algumas conclusões delimitadas pelas vivências da investigação e dos resultados alcançados por meio da análise dos dados, bem como recomendações que podem ser úteis para nortear investigações futuras sobre poesia popular e inovação pedagógica.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – SITUANDO A POESIA POPULAR

A poesia popular é um aspecto cultural de relevante importância, presente nas mais diversas sociedades humanas em diferentes épocas. Desempenhou, e continua a desempenhar, um importante papel na manutenção das tradições enquanto formadora de identidades culturais e atuante na transmissão e ampliação dos saberes tradicionais. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é situar a poesia popular ao longo da história e, mais precisamente, no nordeste brasileiro.

O capítulo está dividido em sete partes. A primeira apresenta uma comparação entre a poesia popular e a poesia erudita, analisando o papel da oralidade e da escrita na maneira como estes estilos poéticos se manifestam. A segunda parte busca estabelecer, a partir da visão de diferentes autores, um conceito para a poesia popular.

A terceira versa sobre a importância da poesia popular no mundo greco-romano. Observamos que na Grécia Clássica o gênero poético mais popular era a poesia épica, a qual materializava tradições orais mais antigas cuja herança se perpetuou para os romanos, fazendo da poesia destes herdeira das tradições helênicas.

A quarta parte analisa a poesia na Idade Média. Indica que naquele momento histórico, a poesia europeia, até então restrita aos poemas épicos herdados da tradição greco-romana, começa a ver uma popularização da poesia lírica, que era mais ousada na estrutura dos poemas, no uso de refrãos e dava maior destaque à individualidade.

Na quinta parte é abordado o fenômeno da redescoberta da cultura popular, ocorrido no final do século XVIII e início do século XIX, quando intelectuais europeus passaram a pesquisar e registrar as tradições populares, dentre as quais se encontra a poesia.

A sexta indaga sobre a formação da poesia popular brasileira. Veremos que no Brasil essa expressão cultural foi moldada a partir da interação entre os elementos étnicos e culturais responsáveis pela formação da identidade nacional: os europeus (principalmente os portugueses), os indígenas e os africanos e se propagou através do mestiço que incorpora os três elementos.

Finalmente, na sétima parte aportamos na poesia popular do Nordeste do Brasil com toda sua pluralidade cultural, destacando as duas principais vertentes pelas quais se manifesta: a cantoria, de caráter exclusivamente oral, e a literatura de cordel, que se apresenta por meio de folhetos escritos, mas que também é cantada, recitada e decorada pelas pessoas.

1.1. Poesia popular e poesia erudita

Ao falarmos de poesia popular surge a velha questão, muito debatida, mas não esgotada, da oposição existente entre poesia erudita e poesia popular. Burke (2010) chama a atenção para o fato de que a capacidade poética da língua do povo já era indagada quando da possibilidade dos povos herdeiros de Roma adaptarem uma língua oral e cotidiana, o latim vulgar ou *vulgare*, como língua poética.

De acordo com Zumthor (1993) durante séculos, as pessoas ditas "cultas" eram aquelas que sabiam latim e dominavam a escrita. Essas pessoas sempre exerciam papel de destaque nas nações europeias em formação o que obrigava as línguas vulgares a sobreviverem na oralidade. Isso, em conjunto com fenômenos culturais regionais, levou a associar, erroneamente, o oral ao popular e o escrito ao erudito. No entanto,

> *Oral* não significa *popular*, tanto quanto *escrito* não significa *erudito*. Na verdade, o que a palavra *erudito* designa é uma tendência, no seio de uma cultura comum, à satisfação de necessidades isoladas da globalização vivida, à instalação de condutas antônomas, exprimíveis numa linguagem consciente de seus fins e móvel em relação a elas; *popular*, a tendência a alto grau de funcionalidade das formas no interior de costumes ancorados na experiência cotidiana, com desígnios coletivos e em linguagem relativamente cristalizada (ZUMTHOR, 1993, p. 119, grifos do autor).

Com o surgimento da escola pública, moldada na cultura erudita, a poesia popular, cuja essência se encontra ligada às tradições populares orais, não encontrou espaço ao lado daquele mundo de clássicos e romances da literatura dita "oficial", o que resultou, na visão de Cascudo (2006), em um distanciamento entre esses dois tipos de cultura.

> A poesia que chamamos oficial, pela sua obediência aos ritos modernos ou antigos de escolas ou de predileções individuais, expressa uma ação refletida e puramente intelectual. A sua irmã mais velha, a outra, bem velha e popular, age falando, cantando,

> representando, dançando no meio do povo, nos terreiros das fazendas, nos pátios das igrejas nas noites de "novena", nas festas tradicionais do ciclo do gado, nos bailes do fim das safras de açúcar, nas salinas, festas dos "padroeiros"; ao ar livre, solta, álacre, sacudida, ao alcance de todas as críticas (CASCUDO, 2006, p. 27, grifos do autor).

Embora o fosso cultural criado seja difícil de ser transpassado, é sabido que grande parte da poesia erudita, consciente ou inconscientemente, bebe da fonte das tradições populares, criando um verdadeiro intercâmbio entre esses estilos poéticos.

Burke (2010) vale-se do princípio da *bricolage* para explicar uma possível diferença de grau que possa existir entre a poesia popular e a poesia erudita. Segundo ele, na poesia popular *"o repertório de elementos em que pode se basear o indivíduo é relativamente limitado e esses elementos estão combinados em formas estereotipadas, com relativamente poucas tentativas de modificação"* (BURKE, 2010, p. 202), enquanto na poesia erudita as descrições podem ser mais ampliadas e as fórmulas são usadas com menos frequência.

Embora não discorde do pensamento de Burke, participamos da visão de Papert (1994)[1], pois consideramos que os princípios básicos da *bricolage* exposto por esse autor – *"use o que você tem, improvise, vire-se"* – dialogam perfeitamente com o processo de produção/transmissão da poesia popular enquanto *"[...] fonte de ideias e modelos para melhorar a habilidade de fazer – e de consertar e de melhorar – construções mentais"* (PAPERT, 1994, p. 129).

Análogo ao micromundo descrito por Papert (1994) no uso do Lego-Logo para fins não imaginados pelos fabricantes temos a produção/transmissão de poesia popular como forma de desenvolver capacidade matética. Esses micromundos são fortemente condutores às habilidades da *bricolage*, uma vez que *"transmitirão uma sensação de familiaridade, de estar à vontade consigo mesmo"* (PAPERT, 1994, p. 129), algo não tão comum na poesia erudita.

---

[1] Papert (1994) define *bricolage* como "uma metáfora para os estilos do antigo João-faz-tudo, que bate de porta em porta oferecendo-se para concertar o que quer que esteja estragado. Face a uma tarefa, o "arrumador" remexe em sua sacola de ferramentas sortidas para encontrar uma que se adaptará ao problema à mão e, se a ferramenta não funciona para a tarefa, ele simplesmente tenta uma outra sem jamais se perturbar nem mesmo de leve pela falta de especificidade do instrumento (PAPERT, 1994, p.128).

É justamente essa familiaridade que faz Burke (2010) afirmar que a poesia popular ainda desempenha funções práticas ao nos pôr em contato com as perspectivas atuais que visam promover nos indivíduos aprendizagens voltadas para as áreas humanas, ao passo que a poesia erudita é mais frívola que funcional.

Assim, ao tentarmos, no próximo tópico, conceituar a poesia popular partiremos do princípio da sua praticidade, encarando-a como um patrimônio da humanidade, nascida do povo e pertencente ao povo e que atua como transmissora do aspecto humano em um mundo cada vez mais tecnológico, onde as relações humanas se perdem nas máquinas e nas individualidades.

1.2. Um conceito para poesia popular

Sendo a poesia popular uma produção que emana da gente do povo não é difícil identificá-la, difícil é defini-la de maneira apropriada. Bollème (1971) e Cascudo (2006) concordam que essas dificuldades, ao longo do tempo, levaram os críticos a considerarem a poesia popular uma literatura de menor importância, desprovida, para muitos, de qualquer valor artístico e difícil de definir,

> Car à peine porte-t-elle um nom: on la qualifie de litterature populaire. Nom qui est celui de l'impossibilité même de la nommer, littérature du plus grand nombre, nom qui dit déjà qu'elle est mal connue, méconnue, mal aimée, innommable[2] (BOLLÈME, 1971, p. 8).

> É como se não existisse [...] sem nome em sua antiguidade, embora viva e sonora, alimentada pelas fontes perpétuas da imaginação, colaboradora da criação primitiva, com seus gêneros, espécies, finalidades, vibração e movimento, contínua, rumorosa e eterna, ignorada e teimosa, como rio na solidão e cachoeira no meio do mato (CASCUDO, 2006, p. 27).

No entanto, autores como Ribeiro (1986), Chasca (1992) e Croce (1992) rechaçam a ideia de que a poesia popular seja desprovida de técnica de elaboração e de valor artístico e não aceitam que esse tipo de literatura seja considerada inferior a literatura

[2] Pois mal possui um nome: é qualificada de literatura popular. Nome advém da própria impossibilidade de nomeá-la, literatura de grande maioria, nome que já diz que ela é mal conhecida, desconhecida, mal amada, inominável. (Tradução do autor).

erudita. Para esses estudiosos, o que existe são formas diferentes de expressão e não há motivos para se estabelecer categorias opostas de poesia, colocando-se de um lado as produções literárias da classe letrada, de valor considerável, e, de outro, a literatura do povo, desprezível pela própria origem.

Nessa mesma linha de raciocínio, Burke (2010) esclarece que ambas as formas de poesia possuem suas excelências e que diante da poesia erudita a poesia popular estaria na posição que, nos domínios cognitivos, assume a inteligência frente à ciência; no campo moral, a vontade inocente e pura frente ao consciente imperativo; e, no terreno técnico, o artesanato frente à produção industrial.

Cascudo (1994), afirma que a poesia popular geralmente é transmitida oralmente e quando impressa, tendo ou não autores, não perde a característica da oralidade. Corroborando com esse pensamento Chasca (1992) defende a igualdade de tratamento entre a poesia popular oral e escrita, pois *"la literatura oral exige tanto arte como la literatura escrita, y la tradición oral es tan 'literaria' (en el sentido más amplio), como la escrita"*[3] (CHASCA, 1992, p. 23).

Para Zumthor (2007) *"poesia popular é uma arte da linguagem, independente de seus modos de concretização e está fundamentada nas estruturas antropológicas profundas"* (ZUMTHOR, 2007, p. 12). Ribeiro (1986), por sua vez, define poesia popular como sendo

> [...] um tipo de literatura popular formada pelas obras – anônimas ou não – criadas nas camadas mais populares, por gente pouco letrada, que não conhece os clássicos, enfim, uma literatura que não se filia à tradição literária culta, mas àquela outra tradição, transmitida de boca em boca, cujo livro é a memória coletiva (RIBEIRO, 1986, p. 92).

Em concordância com o exposto, podemos definir poesia popular como um tipo de literatura que materializa a linguagem falada, procurando exprimir em palavras – de forma oral ou escrita – eventos reais ou fictícios presentes em determinados contextos sociais.

É bem verdade que ao nos referirmos à poesia popular a oralidade nos vem à mente quase que espontaneamente, mas não podemos esquecer que esse tipo de poesia

[3] A literatura oral exige tanta arte quanto a literatura escrita e a tradição oral é tão 'literária' (no sentido mais amplo) quanto a escrita. (Tradução do autor).

frequentemente ganha um registro escrito e que embora a passagem do oral para o escrito às vezes ocasione algum problema torna-se quase que imprescindível em uma sociedade que há muito se tornou grafocêntrica. Zumthor (1993) comentando esse fato diz que

> [...] a passagem do oral para o escrito é repleta de tensões, confrontações, oposições conflitivas e muitas vezes contraditórias; é mais que uma transcrição, é uma "transcriação". A poesia terá seu registro assegurado muito provavelmente bem depois de sua criação, perdendo com isso o rigor de sua transcrição. O texto oral se desfaz e se recria permanentemente, o que não acontece tão rapidamente com a escrita (ZUMTHOR, 1993, p. 113, grifo do autor).

O mesmo autor completa que, apesar de todos esses confrontos originados na passagem do oral para o escrito

> [...] a fixação pela e na escritura de uma tradição que foi oral não põe necessariamente fim a esta, nem a marginaliza de uma vez. Uma simbiose pode instaurar-se, ao menos certa harmonia: o oral se escreve, o escrito se quer uma imagem do oral; [...] Inversamente, o fato de uma tradição escrita passe ao registro oral não traz sua degradação nem a esteriliza (*Ibidem*, p. 154).

É certo que quando ocorre a transcrição de uma tradição oral ou passagem para a oralidade de uma tradição escrita visa-se atingir a um público mais amplo, o que, na opinião de alguns, pode causar sua depreciação. Entretanto, com essa renovação, essa tradição pode permanecer produtiva por mais tempo.

Nesse sentido, a poesia popular mantem sua importância cultural seja quando se manifesta oralmente ou através da escrita, pois, devido a suas origens nas práticas orais estudiosos da cultura não fazem distinção entre poesia popular oral e escrita, referindo-se a ambas apenas como práticas da oralidade, como literatura oral (CASCUDO, 2012). Se a oralidade a mantem em continua atenção, a escrita perpetua e restaura sua existência, pois *"a poesia oral hoje se exerce em contato com o universo da escrita"* (ZUMTHOR, 1997, p. 39), desenvolvendo um verdadeiro "mutualismo social".

A partir das variantes apresentadas fica clara a importância da poesia popular, oral ou escrita, no âmbito das ciências literárias bem como sua relevância social e embora ainda exista certo "preconceito literário", pautado em noções de literatura marcadas historicamente no tempo, devemos *"pensar na poesia como patrimônio comum de toda*

a humanidade, não como propriedade de alguns indivíduos refinados e cultos" (BURKE, 2010, p. 27).

Nos próximos tópicos faremos um passeio pela poesia popular através da história. No decorrer desse percurso histórico a poesia popular é colocada no lugar que lhe é de direito enquanto importante meio de transmissão da cultura dos povos.

1.3. Poesia épica: materialização das tradições orais na cultura greco-romana

Nas sociedades antigas, a poesia encontrava-se muito ligada ao coletivo, geralmente associada à música e ao canto e, de certa forma, à dança, sendo, pois, a poesia popular por excelência, uma vez que exaltava os sentimentos e modos de vida da comunidade da qual fazia parte. De acordo com Burke (2010), *"a poesia tivera essa ação viva entre os hebreus, os gregos e os povos do norte em tempos remotos. A poesia era tida como divina. Era um 'tesouro da vida', isto é, tinha função prática"* (BURKE, 2010, p. 27, grifo do autor).

Algumas civilizações antigas que se destacaram ao longo da história também deixaram sua contribuição na poesia popular. É bem verdade que muitas dessas tradições se perderam ao longo do tempo, provavelmente pela transmissão oral tão presenta nesse tipo de poesia. No entanto, a maioria das culturas antigas *"[...] possuíam uma poesia oral (geralmente canções) destinada a manter a execução de um trabalho ou culto, sobretudo aqueles que se faz em grupo"* (ZUMTHOR, 2010, p. 92), para exaltar um modelo social a ser seguido ou enaltecer feitos de um monarca ou deus.

Nesses contextos históricos, a poesia popular, fortemente marcada pela oralidade, se constituía como uma importante ferramenta utilizada pelas civilizações antigas para preservar e difundir as histórias do povo, sua herança cultural, visto que a escrita era inacessível à grande maioria da população e *"esse tipo de poesia encarnava na alma do povo, ali germinava, transmitindo-se depois de memória em memória e de boca em boca"* (RIBEIRO, 1986, p. 60), ultrapassando um nível meramente semântico e assumindo um papel de destaque entre esses povos.

Para Luyten (1988), uma das vantagens da poesia ter sido tão utilizadas por povos antigos para transmissão de suas culturas é porque os recursos poéticos, como as rimas, por exemplo, ajudam a memorização, impedindo o esquecimento dos fatos e aumentando sua perpetuação, uma vez que

> [...] as sociedades humanas, quando iletradas, têm a memória como único recurso para guardar aquilo que acharem importantes. Daí a tendência de ordenar toda espécie de mensagens em forma poética. O ritmo das frases finais ou inicias semelhantes facilitam tremendamente a memorização (LUYTEN, 1988, p. 8).

Outro motivo da popularização da poesia entre as civilizações antigas é o fato de que nessa época havia uma estreita relação entre o homem e a natureza, fazendo da produção poética uma prática social, cultural e ritual, isto é, *"toda poesia na antiguidade era simultaneamente divertimento, arte, ritual, enigma, doutrina, persuasão, adivinhação, feitiçaria, profecia e competição"* (HUIZINGA, 2001, p. 134).

Segundo Curtius (1994), já na Grécia Clássica, época em que o conhecimento começa a mudar de *status*, pela ação mais atuante da prática escrita ou simplesmente pelo desdobramento da própria tradição, a arte poética era muito popular porque os gregos viam na poética um reflexo de seu passado glorioso, tão bem narrado nos poemas épicos da Odisseia e da Ilíada por Homero[4]. Esses poemas provavelmente materializavam tradições orais compostas em épocas em que não se conhecia a escrita[5] (ZUMTHOR, 1997). Na verdade,

> [...] ignoramos se houve quem deliberadamente recolhesse a obra coletiva e lhe imprimisse uma forma final, ou seja, pelo contrário, é justamente a incorporação nos poemas de tantos achados distintos e a constante recapitulação e aperfeiçoamento da tradição o que lhes confere caráter especial verdadeiramente único como produtos do "gênero coletivo" (HAUSER, 1994, p. 61, grifo do autor).

Cabe aqui salientar que na Grécia Clássica, a literatura, de uma forma geral, era escrita em versos e dividida em três gêneros: dois maiores e mais utilizados que eram a

---

[4] De acordo com Hauser (1994), até o século XVI ninguém ousava questionar a autoria de Homero para a Ilíada e a Odisseia. No entanto a partir dessa época estudiosos como o alemão Friedrich August Wolf começaram a defender a tese de essas provirem da tradição oral.

[5] "A própria palavra 'épico' (do grego *epos*) pode ser traduzida como 'palavra transportada pela voz'" (ZUMTHOR, 1997, p. 109).

tragédia (drama) e a epopeia ou poemas épicos (narração) e um menor e menos popular que era a poesia lírica (CURTIUS, 1994).

Para Compagnon (2006) a colocação do gênero lírico em segundo plano na Grécia Clássica se explica pelo fato de que neste tipo de literatura o poeta se expressa em primeira pessoa dando a conotação de individualidade enquanto a epopeia e a tragédia tratavam da coletividade.

O coletivo era algo tão valorizado nas sociedades antigas, que, segundo Hauser (1994), por volta do século IV a. C. já existiam leis que obrigavam rapsodos[6] a cantarem os poemas homéricos em praças públicas nas cidades gregas.

Para entendermos a importância dos poemas épicos para a civilização clássica grega, temos que lembrar que esse estilo poético ajudou a consolidar a imagem mítica desse povo. Imagem essa que traspassou a fronteira da Grécia e se perpetuou entre os cidadãos romanos, ainda que transformada, o que faz da poesia épica latina herdeira da cultura grega.

Para Bettini (2010), a poesia romana é uma literatura de *reescrita*, pois retoma temas originados na poesia épica helênica, dando-lhes uma nova apresentação que se enquadrasse ao público latino. Esse processo de recomposição estava ligado às raízes orais que antecediam a poesia escrita, pois

> [...] a literatura antiga foi feita por homens que, possuidores de certos conjuntos de "histórias" e de técnicas complexas para contá-las em versos, narravam e re-narravam nas cortes ou praças públicas o que tinham dentro de si [mesmo que] o meio de composição – da memória à escrita – tivesse mudando, com a revolução cultural que sabemos ser-lhe devida, muitos traços, alterados por gosto e função, teriam continuado a agir como patrimônio de um passado literário que, por nobreza de tradição e por sua maciça presença, ainda impunha o seu modelo (BETTINI, 2010, pp. 27-28).

Essa ligação com a cultura oral se fazia muito marcante na poesia latina pela força que esse tipo de cultura ainda impunha aos poetas, fazendo com que estes evitassem um encontro direto com qualquer novidade, pois questões referentes à "originalidade" não

[6] Rapsodos eram artistas populares ou cantadores que iam de cidades em cidades recitando poesias, geralmente em praça pública (HAUSER, 1994).

eram muito comuns em uma escola poética pautada nas repetições de temas tradicionais.

Mesmo com a forte dependência que a poesia latina tinha da poesia grega o latinista Barchiesi (2010) enumera algumas diferenças entre elas. Segundo esse autor, a poesia romana já possuía algumas regras para definir um épico, além de uma maior flexibilidade de gênero, enquanto na Grécia antiga não existiam regras que definissem um épico e toda produção estava condicionada a um só gênero literário: a poesia épica.

Outra distinção é o que Barchiesi (2010) chamou de "sincronicidade" entre história e mito, ou seja, enquanto na poesia grega o mito imperava absoluto, na poesia latina há uma mescla entre os mitos herdados dos gregos e a história de Roma. *"Essa dinâmica de relações temporais não tem em geral um papel significativo na poesia heroica grega, e é, ao contrário, uma preocupação recorrente nos poetas épicos romanos"* (BARCHIESI, 2010, p. 136).

Apesar de alguns esboços tímidos de originalidade nos tempos romanos ainda demorariam alguns séculos para que a poesia popular europeia pudesse ver florescer estilos poéticos diferentes. É justamente esse o tema abordado no próximo tópico.

1.4. A Idade Média e a popularização da poesia lírica

No período compreendido entre os séculos XI ao XIII a Europa passou por um período de transformações culturais importantes e profundas: *"das solidões camponesas à promiscuidade urbana; do cultivador ao comerciante; de uma riqueza baseada na terra à mobilidade da moeda; da diversidade das vozes à unicidade da escritura"* (ZUMTHOR, 1993, p. 117). Nessa época as antigas províncias começam a desatarem os laços linguísticos e culturais remanescentes do Império Romano e *"[...] começam a escrever as poesias em língua vulgar"* (*idem*).

A partir de então, a poesia medieval europeia, antes resumida à poesia épica herdada da tradição greco-romana e à canção de gesta[7], via nascer e ganhar espaço um novo estilo poético produzido em língua vernácula: a poesia lírica trovadoresca (HAUSER, 1994).

Até esse período a poesia medieval era uma poesia tradicional, onde os poemas passavam de geração a geração sem perder a estrutura e a história. Por se basear na coletividade, os poetas medievais faziam o maior esforço possível para transmitir o que receberam da tradição *"[...] comme um continuum mémoriel portant la trace des textes successifs que reálisèrent un même modele nucléaire, ou un nombre limite de modèles, fonctionnant en tant que norme"*[8] (ZUMTHOR, 1972, p. 76), não havendo a representação literária das experiências próprias vividas pelo escritor ou poeta.

De acordo com Zumthor (1993), é justamente nesse contexto que a poesia lírica trovadoresca provençal começa a ousar na estrutura dos poemas, que passam a ser mais cadenciados, usar refrão, além de dar maior destaque à individualidade. E diferentemente da poesia até então essa nova corrente poética irá se estruturar através de uma temática própria: o "serviço amoroso" (HAUSER, 1994).

No entanto, apesar de liberta das amarras romanas a poesia lírica medieval ainda tinha que passar pelo crivo do clero, pois uma vez que as línguas vulgares adquiriram suas formas escritas também ficaram sujeitas ao exercício da censura. Dessa maneira

> [...] quase tudo o que sabemos de poesia medieval através de seus textos é o que homens de letras julgaram que deveríamos saber. Escrever na Antiguidade havia sido trabalho servil e depois, na Idade Média, apostolado, consiste agora em decantar a palavra coletiva (ZUMTHOR, 1993, p. 121).

Assim, graças ao martelo pesado da censura, só podemos ter acesso a vestígios documentais dos poemas dos trovadores provençais, sendo a oralidade responsável pela perpetuação do seu legado que, na visão de Zumthor (1972), foi introduzir "efeitos do real", do popular, em uma época na qual a poesia era fechada sobre si mesma. O que

---

[7] As *canções de gesta* eram poemas épicos declamados com acompanhamento de algum instrumento musical, muito comuns na Europa medieval entre os séculos XI e XIII. Para autores como Ribeiro (1985), Chasca (1992) e Zumthor (1993) a canção de gesta, por suas características, teve papel fundamental na formação da literatura popular do Nordeste do Brasil. Voltarei a esse assunto ao falar da Poesia Popular Nordestina.

[8] [...] como um *continuum* memorial que portando o rastro dos textos sucessivos que realizaram um mesmo modelo nuclear, ou um número limitado de modelos funcionais. (Tradução do autor).

torna a poesia provençal inovadora para sua época é o fato de que a Europa só iria despertar seis séculos depois, já em ares de Modernidade, para a valorização da temática popular.

1.5. A modernidade e a redescoberta do popular

No final do século XVIII e início do século XIX, depois de muita repressão e perseguição, a poesia popular, bem como a cultura popular de um modo geral começou a despertar interesse para os intelectuais europeus. Foi nessa época que *"as baladas e estórias passaram a ser sistematicamente recolhidas da tradição oral e os costumes e festejos populares sistematicamente descritos"* (BURKE, 2010, p. 121). Para Bollème (1971) a partir daí a poesia popular começou a ser valorizada como criação literária, retomando, a partir de então, valores esquecidos através dos tempos.

É justamente nesse período que a Europa desperta para as suas origens históricas e muitos estudiosos passam a pesquisar as "histórias do povo" que começam a serem impressas. Cria-se, então, uma ligação muito forte entre o oral e o escrito. Para Ribeiro (1986, p. 142) essa relação contribui no *"desenvolvimento do sentimento de nacionalidade e atribui um valor elevado à 'origem nobre' e à 'antiguidade' do povo".*

Surge o conceito de "poesia natural", sendo *"anônima, tradicional, simples, autêntica, que, exaltada por alguns, ocupa posição subalterna, opondo-se, assim, aos produtos de uma cultura erudita"* (ZUMTHOR, 2010, p. 19). Segundo o mesmo autor essa ideia de associar a poesia ao povo é muito observada na obra dos irmãos Grimm, que a consideravam uma "poesia da natureza" ou *"Naturpoesie".* Para Burke (2010):

> Os Grimm valorizavam a tradição acima da razão, o surgido naturalmente acima do planejado conscientemente, os instintos do povo acima dos argumentos dos intelectuais, [porque] nenhuma pátria pode existir sem poesia popular. A poesia não é senão o cristal em que uma nacionalidade pode se espelhar; é a fonte que traz à superfície o que há de verdadeiramente original na alma do povo (BURKE, 2010, pp.35-36).

Toda essa ideologia de resgate do popular presente na obra dos irmãos Grimm e que se disseminou pela Europa modernista contribuiu, segundo Burke (2010), para o

surgimento de uma tríade de estilos poéticos atuando paralelamente: a poesia culta, letrada; a poesia popular, oral e tradicional; e uma "poesia de folhetos", intermediária, desenvolvida por semiletrados, que pouco frequentaram a escola e que transferiam para o impresso todo seu repertório de tradições populares.

E sob a forma de poemas breves nos quais foram transformados, que as narrativas épicas tradicionais chegam ao Brasil colonial dos séculos XVI e XVII, ou seja, ao Brasil que era mais do que nunca nordestino. Em terras brasileiras, essas narrativas passaram a ser contadas através de folhetos de cordel ou cantadas em desafios.

1.6. Poesia popular brasileira

Como a maioria dos países latino-americanos, o Brasil possui uma forte tradição de poesia popular, inserida aqui em uma pluralidade cultural muito mais ampla. Essa modalidade literária se fixou no Brasil a partir dos elementos dos três componentes étnicos principais: os europeus (principalmente os portugueses), os indígenas e os africanos e se propagou, como afirmam Cascudo (2006) e Romero (2008), através do mestiço, o qual incorpora os três elementos expostos:

> A mais alta percentagem viera nas memórias dos colonos, sem pagar direitos alfandegários, mas visível em sua procedência alienígena. A produção local, de fundo indígena, reduzir-se-á às áreas geográficas em que a tribo se fixou. A negra espalhar-se-ia mais rapidamente através do mestiço. A segunda geração brasileira, mamelucos e curibocas, "cabras" e mulatos, foi à estação retransmissora, espalhando no ar as estórias de seus pais (CASCUDO, 2006, p. 35, grifo do autor).

> [...] o mestiço consagrou as raças e a vitória é assim de todos três. Pertencem-lhe diretamente na nossa poesia popular todas as cantigas que não encontram correspondentes nas coleções portuguesas, como todos os romances sertanejos e versos gerais de um sabor especial. Nestas criações que chamaremos mistas, dá-se cumulativamente a ação das três raças (ROMERO, 2008, p. 16).

Segundo Cascudo (2006) a poesia indígena, transmitida oralmente e destinada à música e à dança, representa o elemento com menor influência na poesia popular brasileira. Não porque seja menos expressiva, mas pelo fato de suas temáticas, repletas de mitos,

lendas e deuses, sofrerem com a repressão dos colonizadores e dos jesuítas que, no trabalho de catequese, as atribuíam conotações demoníacas.

Mesmo assim muitas tradições indígenas sobreviveram na poesia popular do Brasil, resultantes do contato entre brancos e indígenas ocorridos nas plantações ou nas bandeiras de mineração, *"[...] mas sempre através da influência mestiça, mudados os termos, substituído o herói, trocadas às vezes as finalidades por efeito da influência catequista*" (CASCUDO, 2006, p. 97).

Romero (2008), por sua vez, faz uma analogia entre as práticas indígenas de se agruparem ao redor da fogueira para narrar fábulas ou falar sobre costumes às reuniões que acontecem entre membros de pequenas comunidades para narração de fatos, ou, simplesmente contarem *"causos"* através da poesia.

No entanto, após séculos de intervenções, as influências indígenas na literatura popular brasileira foram desaparecendo aos poucos e sendo substituídas pelas histórias africanas personificadas na figura das "mães-pretas" a quem eram entregues os filhos dos colonizadores. Assim *"os ouvidos brasileiros habituaram-se às entonações doces das mães-pretas [...]. Dos elementos narrados pelas moças e mães brancas, as negras multiplicavam o material sonoro para a audição infantil"* (CASCUDO, 2006, p. 153). Essas "mães-pretas" tiveram uma tarefa poderosa e inconsciente na constituição do vocabulário brasileiro bem como na formação de uma psique nacional.

Todavia, apesar da presença de elementos indígenas e africanos, a maior influência na poesia popular brasileira é europeia, principalmente portuguesa, moldada em séculos de convivência e organização na Península Ibérica. Para Zumthor (2010), foi justamente a Península Ibérica a mantenedora dos mais ricos exemplos de tradições poéticas mantidas oralmente por mais tempo sem o apoio da escrita. E toda essa tradição cultural desembarcaria no Brasil nas naus portuguesas no início da colonização, no século XVI. Bueno (2007) e Dinneen (2010), respectivamente comentam este fato:

> Ao início da colonização, no século XVI, o imenso território que acabaria por se tornar o Brasil recebeu, conjuntamente a todos os aspectos étnicos, religiosos, culturais, tecnológicos de uma dominação europeia, o caldeamento de uma poderosa tradição oral, folclórica, que encontrava a sua primeira delimitação em Portugal, ainda que fosse igualmente ibérica e latina [...] (BUENO, 2007, p. 408).

> El florecimiento del romance popular ibérico coincidió con la colonización de las Américas. A partir del siglo XVI, se difundían por las colonias numerosos romances y otros cuentos de origen ibérico, y otros creados en otras partes y luego propagados y popularizados[9] (DINNEEN, 2010, p. 73).

Em concordância, Cascudo (2006) afirma que a esta época Portugal tinha fixado seu idioma e o povo estava interessado em manter suas cantigas e poemas o que tornava propicia a propagação dessas tradições. Assim, *"soldados, marinheiros, colonos, administradores trouxeram para o Brasil os usos e costumes que sobreviviam parcialmente, desgastados pelo encontro com outros hábitos e elementos vitais de raças também presentes e convergentes"* (CASCUDO, 2006, p. 337).

De acordo com o autor supracitado, foram incorporados vários elementos trazidos pelos europeus à poesia popular brasileira como histórias medievais de cavalaria, contos de divindades, o uso de instrumentos sofisticados, como a flauta e o violão, danças, e, principalmente, as técnicas poéticas e a métrica, ou seja, a poética musicada, pois *"o canto ritmado desenvolvia o idioma"* (*Ibidem*, p. 338).

Certamente a riqueza da poesia popular brasileira deve-se, em grande parte, a confluência de todos os fatores culturais mestiçados no Brasil desde a colonização. E é na região Nordeste, por motivos que vamos analisar a seguir, que essa diversidade encontrou local propício para prosperar e se manter viva.

1.7. Poesia popular nordestina

No tópico anterior foi abordado o fato da pluralidade cultural como elemento fundamental na formação da identidade cultural brasileira e é consenso dos autores citados nesse estudo que é no Nordeste do Brasil que toda essa pluralidade cultural, na qual a poesia popular brasileira tem suas raízes, ainda se encontra viva e atuante. E isso pode ser explicado, segundo Ribeiro (1986) porque

---

[9] O florescimento do romance ibérico popular coincidiu com a colonização das Américas. A partir do século XVI inúmeros romances e outras histórias de origem ibérica foram difundidos pelas colônias, bem como outros foram criados, e em seguida, propagados e popularizados. (Tradução do autor).

> [...] o Nordeste foi o núcleo inicial da nossa colonização [...] é também no Nordeste que, pelas características socioeconômicas particulares que marcaram a sua colonização, ainda sobrevivem muitos traços linguísticos, crenças, festas, ritos e folguedos populares trazidos pelos primeiros colonos europeus e escravos africanos (RIBEIRO, 1986, pp. 42-43).

Corroborando com o pensamento acima, Dinneen (2010) afirma:

> En el nordeste del Brasil, la primera región del país colonizada por los portugueses, esta literatura popular floreció y resultó ser muy duradera, tal vez porque la misma estructura socioeconómica, y muchas de las tradiciones sociales y culturales asociadas a ella, se conservaron durante mucho tiempo en el interior rural de la región, mientras que en otras partes del país experimentaron cambios estructurales más rápidos[10] (DINNEEN, 2010, p. 73).

Assim, as condições específicas pelas quais a poesia popular foi submetida ao longo do tempo no Nordeste do Brasil contribuíram, e continuam a contribuir, para a manutenção de suas características tradicionais observadas até nossos dias e que levam estudiosos como Ribeiro (1986), Cascudo (2000; 2006), Bueno (2007), Dinneen (2010) a considerá-la herdeira direta do cantar dos poetas medievais europeus, uma vez que a poesia nordestina, principalmente a literatura de cordel, é apresentada na forma de narrativas históricas e exalta feitos heroicos e fantásticos.

Em concordância com o pensamento de Ribeiro (1986), consideramos que a poesia popular nordestina, de caráter narrativo, não tem nenhuma identidade com a poesia trovadoresca provençal, que possui cantar lírico, e a qual alguns estudiosos querem afiliar a poesia nordestina, tendo esta, pelas suas afinidades, mais aproximação com as características apresentadas pela canção de gesta medieval.

Cascudo (2000) esclarece que a poesia tradicional nordestina tem como temas principais o ciclo do gado e o ciclo dos heróis cangaceiros. Para ele o ciclo do gado *"compreende as 'gestas' dos bois que se perderam anos e anos nas serras e capoeirões e lograram escapar aos golpes dos vaqueiros"* (CASCUDO, 2000, p. 11), enquanto o ciclo do heroísmo cangaceiro canta as biografias desses homens, criminosos para uns e heróis para outros.

---

[10] No Nordeste do Brasil, a primeira região do país colonizada pelos portugueses, esta literatura popular floresceu e resultou ser muito duradoura, talvez porque a mesma estrutura socioeconômica, e muitas das tradições sociais e culturais associadas a ela se conservaram durante muito tempo no interior rural dessa região, ao mesmo tempo em que outras partes do país experimentaram trocas estruturais mais rápidas. (Tradução do autor).

O mesmo autor destaca ainda o interesse dos catadores e poetas nordestinos pelas histórias dos bichos mostrados com atitudes humanas, o que garante o humorismo e o moralismo nas produções. O humorismo é uma constante na poesia nordestina, já o *"intuito moralista de fábula é evidente e filiar-se-á às fábulas de Esopo e Fedro, ensinadas outrora nas escolas paroquianas dos missionários"* (CASCUDO, 2000, p. 13).

Seja como for, é fato que a poesia popular nordestina é a mais legítima expressão cultural desse tipo no Brasil e, segundo Bueno (2007), sofreu uma espécie de diáspora para outros estados brasileiros, principalmente Rio de Janeiro e São Paulo, a partir da intensa migração de nordestinos para essas regiões do Brasil, a partir da década de 1930.

Para Ângelo (1996) a presença de poetas populares nordestinos no Rio de Janeiro e São Paulo remoto a década de 1940, porém carregados de estigmas negativos e discriminação, que vai diminuindo ao passo que a arte da cantoria e do cordel foi sendo compreendida à medida que ganhava espaço nas sociedades paulistana e carioca e, com frequência, entre intelectuais brasileiros de diferentes unidades da federação.

Em tempos de valorização da cultura nacional, a poesia popular é hoje praticada e conhecida em todo o Brasil, todavia sempre é relacionada aos costumes nordestinos. Frente a tanta diversidade, cabe aqui uma análise separada das duas principais vertentes da poesia popular nordestina, que na visão de Cascudo (2006) são: a cantoria e o cordel.

1.7.1. A cantoria nordestina: entre a música e a poesia de improviso

A cantoria sertaneja é um exemplo da personificação da oralidade na poesia popular e é resultado da produção dos poetas cantadores nordestinos. Nas palavras de Cascudo (2000, p. 161), *"a cantoria sertaneja é o conjunto de regras, de estilos e de tradições que regem a profissão de cantador".* O mesmo autor, em outra obra define poeta cantador como sendo um *"cantor popular nordestino, que narra através do canto, improvisado ou memorizado, a história de homens famosos da região ou acontecimentos importantes"* (CASCUDO, 2012, p. 236).

Mesmo inserida em uma época de mudanças sociais e tecnológicas características das sociedades pós-modernas, esse tipo de poesia tem sobrevivido e mantem suas propriedades de conteúdo e forma quase que inalterados, devido ao fato de que a maioria dos poetas cantadores aprende a arte por meio de algum parente – avós, pais, tios – ou através de outros cantadores e veem na cantoria uma maneira de ascender profissional e socialmente.

Zumthor (2010) classifica esse modelo de construção de conhecimento como "aprendizagem universal" que, segundo ele, é aquela que se desenvolve pela interação entre mestres mais experientes e seus aprendizes. Nessa linha de pensamento Papert (1990) nos fala de "ciclos de aprendizagem", através dos quais o aprendiz internaliza o conhecimento externo e exterioriza o que está dentro, ao mesmo tempo em que negocia socialmente esse conhecimento, para que possa formar e testar suas construções por meio de interações com outros indivíduos e com a sociedade na qual está inserido, uma vez que *"a aprendizagem depende do contexto no qual ocorre, de modo que são mais significativas as aprendizagens que ocorrem durante o desempenho de actividades*[11] *autênticas"* (FINO, 2000, p. 84).

É sabido que uma das características mais marcantes da poesia popular nordestina é justamente a forte interação com o meio social no qual se desenvolve e talvez isso explique a sua grande diversidade. Em pesquisa realizada por Moreira (2006), foram encontradas oitenta e cinco categorias diferentes de cantoria no Nordeste do Brasil, que, provavelmente, são variações do estilo clássico criadas por cantadores ao longo do tempo em adaptação às particularidades locais.

Para Ayala (1988) a forma mais frequente de cantoria é o desafio poético entre cantadores para um púbico ouvinte que, longe de ser passivo, interage com os autores, participando na escolha dos temas a partir dos quais os poetas cantadores formularão o repente[12]. Assim, esse ouvinte além de um receptor direto é também um coautor, uma vez que participa com sugestões ao mesmo que expõe suas críticas explicitamente fazendo comentários durante a apresentação dos repentistas. Zumthor (2010) associa

[11] Nas citações de autores portugueses foi mantida a grafia original.

[12] Repente é uma vertente da poesia popular produzido oralmente e de improviso. Ocorre em diferentes contextos sociais como na cantoria, na embolada, no aboio ou no coco (CASCUDO, 2012).

essa participação ativa do ouvinte na cantoria nordestina ao que ele chamou de fenômeno da recepção na poesia oral. Segundo o autor isso ocorre porque nesses contextos

> [...] o ouvinte reage à ação do intérprete como amador esclarecido e ao mesmo tempo consumidor e juiz, sempre exigente. [...] o ouvinte contribui, portanto, com a produção da obra na performance. Ele é ouvinte-autor. Poderíamos, assim, distinguir na pessoa do ouvinte dois papeis: aquele do receptor e aquele do coautor (ZUMTHOR, 2010, p. 242).

No entanto, a cantoria de desafio nordestina não sobrevive apenas do processo de produção durante o desenvolvimento da performance do cantador. Ela sobrevive principalmente na memória coletiva dos nordestinos na qual se encontra preservados os seus elementos de identificação, suas fórmulas, estilos, disposição das rimas, refrãos, a linguagem gestual, além da música característica e bordões. Toda essa diversidade preservada na memória do povo permite uma recriação constante nos desafios.

Quanto à execução, não há acompanhamento musical durante a performance do cantador, apenas pequenos trechos musicados entre um canto e outro. Na visão de Cascudo (2000), essa dinâmica

> [...] estabelece um interesse maior, despertando atenções e preparando o ambiente para a continuação. Essa música tem outra finalidade. É o tempo de espera para o outro cantador armar os primeiros versos da resposta improvisada. No desafio, no canto dos romances tradicionais, na cantoria sertaneja, enfim, não há acompanhamento na emissão da voz humana. O trecho tocado é rápido e sempre em ritmo diverso do que foi usado no canto (CASCUDO, 2000, p. 192).

Segundo a descrição do pesquisador, esse estilo de execução da cantaria de desafio nordestina tem suas raízes no canto amebeu[13] dos pastores gregos que, por usarem instrumentos de sopro e não de corda, ficava impossível o acompanhamento simultâneo da música com os versos, sendo necessário o canto alternado.

---

[13] "O canto amebeu era o desafio poético-musical de motivo lírico entre dois pastores como que preparados para cantar e responder um ao outro" (RIBEIRO, 2006, p. 82). Segundo Cascudo (2000, p. 176), "os vestígios [do canto amebeu] são fáceis de encontro em Teócrito V, VIII e IX, e em Virgílio, écoglas III, V e VII. A técnica do canto amebeu fora empregada por Homero na *Ilíada*, I, 604, e na *Odisséia*, XXIV, 60. Horácio alude a uma disputa entre os bufões Sermentus e Messius Cicerrus nas *Sátiras* (liv. 1º, sát. V, pag. 193, da ed. Garnier)".

Toda essa tradição do cantar alternado originado na Grécia foi moldada na Europa ao longo dos séculos e, já na Idade Média em regiões que hoje fazem parte da França, evoluiu para o *tenson*[14], chegando finalmente à Península Ibérica. Em Portugal passou a ser designado como "cantar ao desafio", vindo para o Brasil por meio dos portugueses na época da colonização (CASCUDO, 2000).

Ayala (1988) e Cascudo (2000) concordam que apesar de ter se fixado em todo o território brasileiro foi no Nordeste onde a cantoria de desafio mais se popularizou e se diversificou, adquirindo estilo próprio, uma vez que nessa região os instrumentos musicais não fazem um acompanhamento da voz do cantador durante a execução do canto, mas um solo entre as disputas, diferentemente do desafio nas outras regiões do Brasil e do "cantar ao desafio" português onde há acompanhamento musical durante o canto. E é no Nordeste do Brasil onde

> [...] os "desafios" ainda são relativamente fáceis de encontro, de Pernambuco até o Piauí, mas a improvisação está sendo "garantida" pelos centos e centos de folhetos impressos, divulgando "desafios" imaginários e furiosos, repetidos pela memória alheia. [...] e apesar da boa memória e desenvoltura, o cantador ainda é vivaz e impressionante. A "ciência", por si só, não daria a rapidez da resposta, o brilho da imagem, as alegrias fisionômicas do auditório que compreende e consagra seus félibres, analfabetos e gloriosos (CASCUDO, 2006, pp. 348-349, grifos do autor).

Não podemos esquecer que a cantoria é um gênero poético exclusivamente oral, portanto não há escrita nesse tipo de poesia. O que pode existir é a textualização de uma cantoria de desafio, transformando-a em um cordel, que é um gênero de poesia que se apresenta através da escrita e também é muito popular na região Nordeste do Brasil.

1.7.2. Literatura de cordel: poesia oral firmada sob registro escrito

Na tradição da poesia popular da região Nordeste do Brasil o cordel está para a escrita como a cantoria está para a oralidade. Para Zumthor (2010), toda literatura popular, mesmo que representada por escrito, tem suas origens na oralidade. Assim, os folhetos

[14] Gênero de poesia popular comum na Europa medieval que conservava as características do canto amebeu grego e consistia em um combate poético de trovadores geralmente com acompanhamento musical da viola de arco, avó da rabeca sertaneja. É considerado o gênero poético que mais se assemelha à cantoria de desafio nordestina (CASCUDO, 2000).

de cordel impressos no nordeste se originam da narrativa de contos e cantorias populares e têm no ritmo, na rima e na métrica seus elementos principais.

Segundo Luyten (1988) a prática de reunir poemas populares em folhetos teria vindo de Portugal para o Brasil no século XVI juntamente com os primeiros colonos. Todavia, ao longo do tempo, os folhetos brasileiros foram se diferenciando dos portugueses, visto que em Portugal esse tipo de literatura, além dos poemas metrificados tão populares nos folhetos brasileiros, também adotava textos em prosa. Ribeiro (1986), Abreu (1999) e Linhares (2006) tecem comentários a cerca dessa característica:

> Uma característica curiosa das narrativas na literatura popular do Nordeste é que não são divulgados sob a forma de narrativa em prosa, como tradicionalmente acontece em outros lugares, mas apresentam-se sob a forma de poemas rimados, nem por isso deixando de responder perfeitamente ao esquema e às funções propostas (RIBEIRO, 1986, p. 90).

> Aqui, os folhetos possuem uma forma fixa e específica, predominantemente sextilhas, ocorrendo também com menor frequência, estrofes de sete versos. Esta definição formal não existe no cordel português que pode ser escrito em prosa, em verso – com rimas e métrica bastante variáveis – ou sob a forma de peça de teatro (ABREU, 1999, p. 4).

> [Em Portugal] os folhetos podiam ser em verso ou prosa, não invulgar tratava-se de peças de teatro, e versavam sobre os mais variados temas. Encontravam-se historietas, contos fantasiosos, farsas e escritos de fundo histórico moralizante, de autores anônimos, mas também daqueles que viam sua obra vendida a preço (LINHARES, 2006, p. 4).

Diante do exposto, vale salientar que, apesar de constituído por poemas rimados e metrificados, os cordéis são narrativas, pois sempre narram histórias reais ou fictícias, produzidas e transmitidas de forma impressa, embora, não raramente, seja decoradas e difundidas por meio da oralidade, o que lhes concede um forte apelo social.

Cascudo (2006) aponta a importância social assumida pelos folhetos de cordel no interior do Nordeste brasileiro que até bem pouco tempo consistia em um dos poucos meios de comunicação de que dispunha a população dessas localidades, sendo estes folhetos *"[...] lidos, decorados, postos em versos, em música, cantados"* (*Ibidem*, p. 167), servindo, portanto, como instrumento de informação e educação.

Segundo o pesquisador, todo esse contexto contribuiu deveras para que a poesia de cordel chegasse um patamar de popularidade que a poesia erudita ainda não alcançou no

interior do Nordeste do Brasil, visto que *"esses livros veem do século XV, do século XVI, do século XVII e continuam sendo reimpressos, com um mercado consumidor como nenhuma glória intelectual letrada ousou possuir"* (*Idem*).

Toda essa importância social assumida pelo cordel ao longo do tempo de informar e educar reforça a suposição da herança do cantar de gesta medieval na literatura popular nordestina, pois os jograis de gesta tinham por ofício correr as aldeias e castelos medievais contando histórias acontecidas, assumindo a função de jornalistas da classe iletrada, analogicamente ao que, até bem pouco tempo, ocorria nos sertões nordestinos.

Em relação à estrutura, os folhetos de cordel são confeccionados em papel dobrado, de maneira bem econômica, com formato que varia de 10 x 15 cm a 11 x 16 cm. A quantidade de páginas também pode variar de acordo com o tema abordado no poema, podendo ser de 08, 16, 24, 32 ou até 48 páginas. Bueno (2007) esclarece que *"são denominados folhetos, quando possuem oito ou dezesseis páginas, e romances, quando chegam a 24, 32 ou até 48"* (BUENO, 2007, p. 410).

Todavia, faz-se importante lembrar que, independentemente do número de páginas, *"nesses livrinhos cabem todos os acontecimentos do mundo – dos mais ancestrais aos de absoluta e jornalística atualidade – na esfera ótica do homem sertanejo"* (*Idem*), e os poemas de cordel são perfeitamente ritmados, rimados e metrificados, pois os cordelistas sempre buscam a melhor harmonia do folheto, tornando-o atraente ao leitor/ouvinte.

As capas dos folhetos de cordel geralmente são impressos em papel colorido, diferentemente das páginas do texto que são apresentadas em papel jornal. Para Queiroz (2002), as ilustrações das capas dos folhetos de cordel podem conter fotos de artistas de cinema, cartões postais ou representações de paisagens, todavia a capa mais característica é, sem dúvida, a xilogravura[15].

Em se tratando de literatura popular, um grande dilema que tem desafiado os estudiosos é a classificação dos gêneros desse tipo de literatura. Nas últimas décadas foram propostas vários tipos de classificação. Ariano Suassuna (1986) estabelece uma

[15] A xilogravura é uma gravura obtida por meio de um molde entalhado rusticamente em madeira (QUEIROZ, 2002).

classificação que abrange nove "ciclos" temáticos, oito para a literatura de cordel e um para a cantoria[16]. Ronald Daus (1982), por sua vez, propõe uma classificação que compreende seis grandes ciclos, sendo estes divididos em subtemas[17].

Dentre os tipos de classificação da literatura de cordel, consideramos especialmente interessante, a proposta da "classificação popular" sugerida pelo pesquisador Liêdo Maranhão de Sousa, em estudo realizado em 1976. O que torna esta proposta diferente das outras é que *"[...] esta classificação é, pode-se dizer, a utilizada por eles [poetas de cordel] em suas transações comerciais, editoriais e propagandísticas"* (BUENO, 2007, p. 410), e foi formulada a partir de entrevistas com poetas, folheteiros e editores nos estados do Nordeste do Brasil. Segundo Sousa (1976 *apud* BUENO, 2007, p. 411) é a seguinte a "classificação popular":

Folhetos de conselhos
Folhetos de eras
Folhetos de santidade
Folhetos de corrupção
Folhetos de cachorrada ou descaração
Folhetos de profecias
Folhetos de gracejo
Folhetos de acontecidos
Folhetos de carestia
Folhetos de exemplos
Folhetos de fenômenos
Folhetos de discussão
Folhetos de pelejas
Folhetos de bravura e valentia
Folhetos de ABC
Folhetos de Padre Cícero
Folhetos de Frei Damião
Folhetos de Antônio Silvino
Folhetos de Lampião
Folhetos de Getúlio
Folhetos de política
Folhetos d safadeza ou putaria
Folhetos de propaganda

[16] A classificação em ciclos proposta por Ariano Suassuna é seguinte: 1) ciclo do fantástico e do maravilhoso; 2) ciclo heroico, trágico e épico; 3) ciclo religioso e de moralidade; 4) ciclo histórico e circunstancial; 5) ciclo cômico, artístico e picaresco; 6) ciclo heroico e obsceno; 7) ciclo de amor e fidelidade; 8) ciclo político e social; 9) ciclo de pelejas e desafios (SUASSUNA, 1986).

[17] A classificação em ciclos maiores de Ronald Daus: 1) grande ciclo de histórias fabulosas; 2) grande ciclo heroico; 3) grande ciclo dos anti-heróis; 4) grande ciclo religioso; 5) grande ciclo das histórias de amor; 6) grande ciclo das histórias sobre acontecimentos históricos e da atualidade. Nessa classificação, todos os grandes ciclos são subdivididos em ciclos menores (DAUS, 1982).

Para Bollème (1971), dentre os gêneros apresentados, as narrativas novelísticas de bravura e valentia são as mais populares na literatura de cordel, embora as notícias de acontecimentos, os conselhos, as sátiras e as pelejas sejam os gêneros mais tradicionais, os mais reproduzidos ao longo do tempo.

Entre gêneros mais populares e mais tradicionais os mitos e contos têm sido renovados e enriquecidos no decorrer da caminhada histórica trilhada pela literatura de cordel nordestina, valendo-se da imaginação e da sensibilidade dos poetas, mas conservando os traços mais característicos, o que nos permite identificá-los. Nesse cenário, o poeta popular diz o que o povo deseja ouvir, expressando as tristezas e dores de sua gente, daí a grande diversidade de gêneros existentes na literatura de cordel do Nordeste brasileiro.

Entretanto, apesar de utilizar a linguagem do povo, a poesia de cordel é, segundo Ribeiro (1986, p. 79), o "*resultado de um trabalho de elaboração reflexiva, exigindo de seu autor esforço e arte, levando-o muitas vezes a 'brigar' com as palavras, como qualquer poeta da literatura culta"*, e isso a diferencia, por exemplo, da cantoria de desafio que se caracteriza por uma poesia improvisada ou decorada.

Assim, diferentemente da poesia produzida pela literatura culta, que se destina a um leitor solitário, a poesia popular de cordel se destina, primordialmente, a uma plateia para qual é recitada ou cantada o que evidencia, segundo Ribeiro (1986), sua herança das canções medievais.

A mesma autora ainda ressalta a existência de mais algumas similaridades entre o cordel e as canções medievais, uma vez que em ambos há a necessidade em agradar o público do qual depende o seu ganha-pão, pois como no jogral medieval *"as composições do jogral nordestino são cantadas para o público das feiras, dos mercados, das esquinas movimentadas da cidade, sempre para o seu público e, volta e meia, dirige-se a ele, o 'leitor', por ser o poema impresso"* (*Ibidem*, p. 64).

A partir da década de 1920 e ao longo de todo o século XX, devido à grande migração de nordestinos para todas as unidades federativas do Brasil, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro, toda a diversidade da poesia popular nordestina, em suas duas principais vertentes – a cantoria e a literatura de cordel – espalharam-se pelas outras regiões do

país, firmando-se como fontes legítimas da cultura popular brasileira, chegando, muitas vezes, como afirma Bueno (2007), a influenciar a literatura erudita.

> Com essa dispersão pelo Brasil, e, sobretudo com o processo irreversível de divulgação e valorização por que passou – em parte por sua utilização como fonte de grandes obras da arte erudita brasileira – o cordel representa hoje uma presença nacional, desde sua região de origem, passando para o rico Sudeste da migração nordestina e, através dos meios de comunicação, alcançando todo o resto do território nacional (BUENO, 2007, p. 413).

A influência da literatura de cordel, acima lembrada, na arte literária brasileira não é pequena, chegando a inspirar a obra de grandes poetas e romancistas brasileiros, de forma mais sutil como na obra de João Cabral de Melo Neto ou de forma mais explícitas nos romances e peças de teatros de Ariano Suassuna, além de serem fontes de inspiração constantes para o teatro e o cinema nacional (BUENO, 2007).

Como vimos, a poesia popular é uma forma de expressão inerente à própria essência humana, atendendo aos mais profundos apelos da imaginação. E, nas camadas mais humildes da população, essa necessidade essencial do ser humano encontra eco nas atividades dos poetas das ruas, praças, feiras, mercados, festas e romarias. Fica aqui, então, um legítimo motivo para refletirmos sobre o verdadeiro sentido da poesia popular, uma vez que este se revela muito mais profundo do que parece à primeira vista, enquanto reflete uma postulação ontológica.

CAPÍTULO 2 – INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E A EDUCAÇÃO ATUAL: UM CAMINHO À MUDANÇA

Nos últimos anos o termo inovação tem se tornado cada vez mais presente nos diversos setores da sociedade, devido, em grande parte, as inúmeras transformações ocorridas no mundo pós-moderno. No contexto educacional, assolado por crises nesse início de século XXI e saturado por velhos paradigmas, a Inovação Pedagógica também precisa acontecer, haja vista a necessidade de mudança que se faz presente na educação. Nesse cenário, o objetivo deste capítulo é analisar as origens da escola atual, situando a Inovação Pedagógica enquanto ruptura paradigmática nas práticas pedagógicas como resposta à urgência da mudança deste velho modelo de educação.

O capítulo está dividido em quatro partes. A primeira discute as origens da escola pública atual como sendo produto da modernidade adaptada às necessidades da Revolução Industrial. Indaga que esse modelo educacional, por não suprir as exigências da sociedade pós-moderna, onde os indivíduos precisam dominar mais que uma habilidade específica para a realização de uma tarefa, perdeu a conexão com a realidade.

A segunda parte destaca a urgência de mudança que carece o sistema educacional, o qual, em plena contemporaneidade, continua atado a um modelo de escola proveniente da modernidade e que não mais condiz com as necessidades atuais.

A terceira explora os diversos significados atribuídos ao termo “inovação” em tempos pós-modernos no âmbito educacional, destacando a importância da Inovação Pedagógica como ruptura paradigmática das práticas pedagógicas e caminho para a implantação de um novo paradigma da educação no qual o aprendiz seja o foco principal, passando de receptor a construtor de conhecimento.

A quarta parte aborda a produção de poesia popular por estudantes do ensino fundamental à luz da inovação pedagógica. Destaca a importância de atividades extracurriculares para aprofundar os vínculos entre a cultura escolar e a cultura do aluno na busca de uma aprendizagem realmente significativa frente às exigências do mundo atual.

2.1. Uma escola moderna em uma sociedade pós-moderna

A escola da maneira que a conhecemos hoje segue os moldes da escola pública criada no século XIX visando atender às necessidades econômicas resultantes da Revolução Industrial.

De acordo com Cubberley (2010), esse modelo de escola concebido em fins do século XVIII[18] e colocado em prática no século XIX, após a Revolução Francesa, objetivava promover a acessibilidade econômica e social da população para intervir ativamente na recém-criada democracia. No entanto, as exigências sociais e econômicas decorrentes do advento da Revolução Industrial alterou esse ideal, uma vez que a nova sociedade industrial necessitava de uma força motora de trabalho para suprir novas oportunidades de emprego, tanto na linha de montagem das indústrias quanto de natureza burocrática. Com isso,

> a questão do analfabetismo passou, portanto, a ser também uma questão económica. Se é certo que no passado a burguesia ascendente tinha dúvidas e oferecia grande resistência à ideia da educação generalizada à custa do Estado, ou seja, dos impostos pagos sobretudo pelas classes altas, o novo ponto de vista para a apreciação do problema conduzia a uma nova conclusão: a da tolerabilidade de alguma mobilidade social provocada pela educação, em nome dos superiores interesses da economia industrial. Para não falar da óbvia vantagem, no que se refere à operação e manutenção das máquinas (consulta de manuais, leitura de manómetros, etc.) de pelo menos alguns operários não serem completamente analfabetos (FINO, 2009, p. 4).

Na visão de Toffler (1973) essa força de trabalho se constituía, em sua maioria, de indivíduos provenientes do campo, sem escolaridade e educados pelas próprias famílias ou por instituições religiosas e, portanto, despreparados para o trabalho sistemático das fábricas, precisando, de alguma maneira, serem preparados para o futuro trabalho. Essa tarefa de "sistematizar" os futuros trabalhadores foi delegada à escola de educação em massa, que passa a ser *"[...] a engenhosa máquina construída pelo industrialismo para produzir a espécie de adultos de que precisava*" (*Ibidem*, p. 333).

[18] Segundo Cubberley (2010), as ideias iluministas do Marquês de Condorcet, concebidas em finais do século XVIII e colocadas em prática na França pós-revolucionária, são precursoras da escola pública como a conhecemos.

Desde sua adaptação às necessidades da sociedade industrial, a escola passou a desenvolver a função de preparar os alunos para o futuro trabalho nas fábricas, através da vivência cotidiana escolar (SACRISTÁN, 2002). Para isso, segundo Toffler (1980), a educação em massa valia-se de dois currículos: um "aberto", através do qual ensinava leitura, escrita, aritmética, história e outras matérias, e um "currículo encoberto ou oculto[19]" que ensinava os valores da sociedade industrial. A esse respeito, Toffler (1980) e Fino (2009) tecem comentários:

> Consistia este [currículo encoberto ou oculto] em três cursos: um de pontualidade, de obediência e um de trabalho maquinal, repetitivo. O trabalho na fábrica exigia trabalhadores que se apresentassem na hora, especialmente os operários de linha de montagem. Exigia trabalhadores que aceitassem ordens da hierarquia da gerência sem objeções. E exigia homens e mulheres dispostos a se escravizarem a máquinas ou a escritórios, realizando operações brutalmente repetitivas (TOFFLER, 1980, pp. 42-43).
>
> [...] bem mais importante que os conhecimentos rudimentares, era a provável aquisição na escola de uma postura intelectual racional e de um conjunto de valores e de atitudes destinadas a garantir a satisfação das necessidades do modelo de produção industrial (FINO, 2009, p. 5).

O objetivo era pré-adaptar as crianças à nova ordem industrial, ou seja, acostumá-las a ambientes barulhentos, de confinamento, de superlotação, de disciplina coletiva, com horários rigorosamente regulados pelo relógio de ponto e apito da fábrica e não mais pelos ciclos solares e lunares (TOFFLER, 1973).

Assim, o sistema escolar passou a ser gerenciado como um negócio organizado tal qual um processo de produção industrial, no qual o modelo hierárquico da administração escolar, a organização do conhecimento em departamentos imutáveis de disciplinas, os lugares pré-determinados para os alunos sentarem e o toque da sineta anunciando as trocas de aulas mostram indícios explícitos da adequação da escola à burocracia da indústria (TOFFLER, 1973).

---

[19] De acordo com Torres (2005), foi Philip Jackson em sua célebre obra *Life in class rooms* (1968) quem criou o termo "currículo oculto" ao fazer uma correspondência entre as instituições de produção em uma sociedade industrializada e a instituição escolar. Apple (1982) também abordou esse conceito ao escrever que *"alguns valores ocorrentes em determinados contextos políticos e econômicos se tornaram os valores dominantes*" (APPLE, 1982, p. 52). Giroux, por sua vez, (1986, p. 71) define currículo oculto como sendo um conjunto de *"valores, normas e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estrutura as rotinas e as relações sociais na escola e na sala de aula."*

Nesse cenário, valores relativos à rentabilidade, eficiência e consumismo, tão exigidos pela nova sociedade industrial, também eram cultivados (SACRISTÁN, 2002). Complementando os pensamentos de Toffler e Sacristán, Fino (2000) esclarece que essa estreita ligação da escola com a indústria se deu na medida em que

> [...] as classes dirigentes tomaram consciência de que a grande máquina da escolaridade era susceptível de encaminhar os jovens em direcção a uma sociedade adulta, onde a estrutura de empregos, hierarquia e instituições são, em tido, semelhantes à escola. Não se tratando apenas de aprender coisas, mas de viver de uma maneira que antecipava o ambiente em que os alunos iriam viver no futuro. [...] o que mais importava era vivência de um grupo (escola-fábrica) e de um tempo (síncrono) impostos pelas necessidades da civilização industrial (FINO, 2000, p. 28).

É sabido que todo sistema educativo tem relação com os fatores sociais, políticos e econômicos de um momento histórico. Nesse sentido, a crise na educação pela qual passamos hoje se iniciou justamente quando a sociedade passou a desenvolver novas formas de organização e a escola continuou imutável e estática, engessada a um modelo que não mais correspondia às exigências do mundo pós-moderno, resultando em um afastamento da cultura escolar e da cultura social (PINTO *et al*, 2000).

Segundo os autores supracitados, o modelo educacional que hoje conhecemos – por valorizar muito a homogeneidade – encontra-se em confronto com uma sociedade cada vez mais heterogênea e em contínua mutação, na qual os indivíduos precisam, rotineiramente, adaptarem-se a novas situações. Portanto, essa crise não será suplantada *"[...] mantendo-se um sistema educacional altamente homogeneizado, enquanto o resto da sociedade caminha velozmente rumo à heterogeneidade*" (TOFFLER, 1973, p. 343).

Popper (1990) tece algumas reflexões em relação à escola tradicional, referindo-se ao fato que esta se tornou um lugar pouco atrativo e que perdeu a ligação com o mundo atual, padronizada e homogênea em tudo e para todos, na medida em que busca manter o poder e a autoridade de algumas classes sociais historicamente privilegiadas, através de um modelo padrão de perpetuação de ideias.

Em uma sociedade pós-moderna que exige indivíduos que possam dominem mais que uma determinada habilidade específica para a realização de uma tarefa, os sistemas educacionais de massa, nos moldes da escola de fábrica, estão obsoletos e as escolas

precisam desenvolver a capacidade de preparar os indivíduos para o seu tempo e com uma visão ampla de futuro. Nas palavras de Toffler (1973):

> Para a educação a lição é clara: seu objetivo primordial deverá ser o de aumentar a "capacidade de confrontação" do indivíduo – a velocidade e a economia com as quais poderá ele adaptar-se à mutação contínua. E quanto maior for o índice das mutações, tanto maior atenção deve ser devotada ao discernimento dos padrões dos eventos futuros (TOFFLER, 1973, p. 336, grifo do autor).

Para isso, a educação tem que se diversificar em seus canais e programas, pois do mesmo modo que *"[...] a diversidade genética favorece a sobrevivência das espécies, a diversidade educacional aumenta as possibilidades da sobrevivência das sociedades"* (*Ibidem*, p. 343). Assim, temos que olhar para os novos significados adquiridos pela educação em tempos pós-modernos, para que a escola volte a ter conexão com a realidade. Nesse sentido, fica evidente a urgência da mudança.

2.2. A necessidade da mudança

O início do século XXI já pode ser considerado como uma época de mudanças significativas na história da humanidade. Uma verdadeira revolução – a revolução tecnológica – está acontecendo impulsionada pela incorporação de todo tipo de tecnologia na vida das pessoas, resultando em um espantoso aceleramento na transmissão da informação.

Toffler (1980) afirma que a humanidade está passando pela terceira revolução de sua história. A primeira seria a "revolução agrícola" que aconteceu aproximadamente há dez mil anos atrás e se caracterizava por uma sociedade que não precisava de muita instrução, pois tinha na agricultura sua principal ocupação; a segunda a "revolução industrial" que teve início há cerca de uns trezentos anos nos Estados Unidos e na Europa, quando as indústrias precisavam de força de trabalho especializada para o trabalho nas fábricas e a educação em massa foi idealizada para preparar essa mão-de-obra; e a terceira a "revolução tecnológica" que se iniciou por volta dos anos de 1950 e está em curso. Toffler (*Op. cit.)* nomeia esse período atual de "terceira onda", na qual a

inovação principal é o fato do conhecimento ter adquirido *status* de protagonista na geração de riquezas, uma vez que

> a Terceira Onda traz consigo um modo de vida genuinamente novo, baseado em fontes de energia diversificadas e renováveis; em métodos de produção que tornam obsoletas as linhas de montagem das fábricas; em novas famílias não-nucleares; numa novel instituição que poderia ser chamada a "cabana eletrônica"; e em escolas e companhias do futuro, radicalmente modificadas. A civilização nascente escreve um novo código de comportamento para nós e leva-nos além da padronização e da centralização, além da concentração de energia, dinheiro e poder (TOFFLER, 1980, p. 24, grifo do autor).

Esse cenário de transição da segunda para a terceira onda, descrito por Toffler (*Op. cit.*), também encontra respaldo nos estudos de Hargreaves (1994), o qual, valendo-se de quatro níveis de análise – econômico, político, organizacional e pessoal[20] – faz uma reflexão do momento de mudança da modernidade para a pós-modernidade, caracterizando esta última como sendo *"[...] a social condition in which economic, political, organizational and even personal life come to be organized around very different principles than those of modernity"*[21] (HARGREAVES, 1994, p. 9).

De acordo com Sousa (2002, p. 1), *"vive-se hoje em um momento de aceleradas transformações tecnológicas decorrentes de uma acumulação de conhecimentos sem precedentes."* Nunca se produziu tanto conhecimento como agora na história da humanidade e nunca se teve tanta acessibilidade a esse conhecimento. Essa aceleração da informação se deve, além da facilidade de acesso das tecnologias, ao fenômeno da globalização que se faz presente de forma muito intensa nesse início de século e que aproxima os países e as pessoas de maneira nunca antes vista.

Toda essa revolução tecnológica também assume uma linha de atuação na educação, visto que atualmente a maioria dos conteúdos básicos são transmitidos aos jovens de forma imediata através de um universo múltiplo de *emails*, *Facebook*, *Twitter*, *Skype*,

---

[20] Economicamente há um declínio do modelo fabril de sociedade que reflete nos modos de produção, que passam a girar mais em torno dos serviços do que das manufaturas; politicamente surgem questionamentos sobre a intervenção estatal na economia, diminuindo o papel intervencionista do Estado; organizacionalmente procura-se uma maior flexibilização as pesadas burocracias, passando a haver tomadas de decisões mais descentralizadas; pessoalmente surgem crises nas relações interpessoais e os indivíduos passam a se agrupar por interesses afins (HARGREAVES, 1994).

[21] [...] uma condição social na qual a vida econômica, política, organizacional e até mesmo pessoal se organiza em torno de princípios muito diferentes dos da modernidade. (Tradução do autor).

WhatsApp; e as instituições educativas tradicionais veem perdendo a influência cultural e social entre os jovens. Na visão de Hargreaves (1994) isso decorre do fato de que

> the postmodern world is fast, compressed, complex and uncertain. Already, is it presenting immense problems and challenges for our modernistic school systems and the teachers who work within them. The compression of time and space is creating accelerated change and intensification in teachers' work. […] Much of the future of school will depend on how these distinctive challenges of postmodernity are realized and resolved within our modernistic school systems[22] (HARGREAVES, 1994, pp. 9-10).

Assim, a escola atual para atender as necessidades da sociedade pós-industrial precisa se adequar, institucional e curricularmente, para garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento tão necessário a sua integração nesse mundo globalizado. Nessa perspectiva, Sousa (2000) deixa clara a necessidade de uma descontinuidade desse modelo. Para essa pesquisadora,

> a escola não pode, por isso, silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio. Não vale a pena pretender unifica-la de maneira abstrata e formal, quando ela se realiza num mundo profundamente diverso. É por isso que penso que os que ensinam terão de ter consciência de que os que aprendem são, tal como eles próprios, seres sociais portadores de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar (SOUSA, 2000, pp. 3-4).

Diante do exposto fica evidente que os alunos, ao adentrarem no ambiente escolar, trazem consigo todo um conjunto de conteúdos adquiridos fora da escola por meio de suas experiências cotidianas. Essas vivências têm mudado radicalmente nas últimas décadas, principalmente pela disseminação da tecnologia. Os estudantes atuais chegam à escola integrados a uma mundo tecnológico que lhes possibilita acesso imediato à informação e deparam-se com um sistema educacional baseado em atributos da era industrial. Segundo Toffler (1973):

> Nesse mundo [pós-moderno], os atributos mais valorizados da era industrial serão tomados como obstáculos. A tecnologia do futuro requer, não milhões de homens luminosamente letrados, prontos a

[22] O mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e incerto, e como tal apresenta imensos problemas e desafios para os nossos sistemas escolares modernistas e para os professores que trabalham em seu interior. A compreensão do tempo e do espaço é criação dessa mudança acelerada e intensificação do trabalho do professor. [...] Muito do futuro da escola dependerá de como esses desafios distintos da pós-modernidade são realizados e resolvidos dentro dos nossos sistemas escolares modernistas. (Tradução do autor).

> trabalharem em uníssono em tarefas infinitamente repetitivas, requer, não homens que estejam prontos a receber ordens segundo um modo cego, [...] mas, sim, homens que possam formular julgamentos críticos, que possam encontrar os seus caminhos através de ambiências novas, que sejam aptos a localizar novos relacionamentos dentro da realidade rapidamente em mutação (TOFFLER, 1973, p. 336).

A esse propósito, Pinto *et al* (2000) nos lembram que os jovens que frequentam a escola nos dias de hoje além de interagirem ativamente com a tecnologia, participam de múltiplos sistemas de relacionamento em seus contextos sociais e estão em sintonia com o que se passa no mundo e a escola, por sua vez, continua fechada a essa nova realidade.

Assim, os sistemas educacionais do século XXI precisam encontrar uma harmonia entre as habilidades consideradas de relevância nos currículos tradicionais – como a escrita, a leitura, o pensamento lógico e a aritmética – com um "conteúdo do futuro", que se aproxime mais da linguagem que os alunos estão habituados a usar em seu cotidiano.

Para Prensky (2001), nas escolas atuais vê-se uma dissonância entre os "nativos digitais" – alunos – e os "imigrantes digitais" – professores. Para esse autor, isso acontece porque os estudantes de hoje são muito diferentes dos estudantes para quem o nosso sistema educacional foi projetado, visto que *"today's students have not just changed incrementally from those of the past, nor simply changed their slang, clothes, body adornments, or styles, as has happened between generations previously. A really big discontinuity has taken place*[23] (PRENSKY, 2001, p. 1). Nesse contexto, o ambiente escolar, repleto de métodos antigos que não mais condizem à realidade fora da escola, não exerce mais atratividade para alunos "nativos digitais" acostumados a receber informações de forma acelerada e participarem de múltiplas atividades simultaneamente em seus computadores, *tablets* e *smartphones.*

Essa necessidade evidente de mudança no modelo de escola para atender à nova realidade pós-moderna deve começar pelo que Toffler (1973) nomeou de tríade de objetivos, ou seja, *"transformar a estrutura organizacional do nosso sistema educacional, revolucionar o seu currículo e encorajar uma orientação que focalize mais o futuro"* (TOFFLER, 1973, p. 338).

---

[23] Os alunos de hoje não apenas mudaram de forma incremental em relação ao passado, nem simplesmente mudaram suas gírias, roupas, adornos corporais ou estilos, como aconteceu entre as gerações anteriores. Uma grande descontinuidade ocorreu. (Tradução do autor).

O mesmo autor acrescenta ainda que as mudanças propostas na educação devem buscar promover diferentes oportunidades para a construção do conhecimento dos alunos, e, fazendo uma analogia da educação com um sistema de computador, afirma que assim como o computador utiliza múltiplos programas de armazenamento de dados e um "programa fundamental" de instruções para que o operador possa informar a máquina sobre qual programa aplicar, a educação deve utilizar uma estratégia idêntica,

> [...] instruindo os estudantes como aprender, desaprender e reaprender. A nova educação deve ensinar o indivíduo como classificar e reclassificar as informações, como avaliar a sua veracidade, como alterar as categorias quando necessário, como examinar os problemas de uma nova direção – como ensinar-se a se mesmo. O analfabeto de amanhã não será o homem que não sabe ler; será o homem que não chegou a aprender a prender (*Ibidem*, p. 346).

O pensamento de Toffler (*op. cit.*) sobre como a escola deve auxiliar na construção do conhecimento dos estudantes encontra similaridade nas ideias construcionistas de Papert (1994), para quem *"[...] as crianças farão melhor descobrindo por si mesmas o conhecimento específico de que precisam."*

Na perspectiva construcionista de que cada pessoa constrói seu próprio conhecimento deve-se destacar, para a realização do processo de aprendizagem, a existência de "materiais" que atuam nessa construção. Quanto mais "materiais" que facilitem a construção de conceitos e a experimentação, melhor se dará a aprendizagem. Papert (1980) nomeia estes "materiais" de "objetos para pensar com" e os ambientes nos quais eles estão inseridos de "micromundos"[24]. Esses "materiais" tem a função de fornecer um meio concreto para a construção imediata de um conhecimento que serve de base para uma nova aprendizagem que também precisa levar em consideração os aspectos culturais nos quais o aprendiz está inserido. Em concordância, Fino (2000, p. 84), afirma que *"a aprendizagem depende do contexto no qual ocorre, de modo que são mais significativas as aprendizagens que ocorrem durante o desempenho de actividades autênticas."*

Para Papert (1994, p. 29), *"a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando".* Em uma abordagem construcionista não é a tecnologia que comanda o aluno e sim o aluno tem o comando sobre a tecnologia. Há, portanto, a valorização das

[24] Papert (1980) define "micromundo" como um subconjunto de uma determinada realidade que, atuando juntamente com suas estruturas cognitivas, pode criar um ambiente propício à sua atuação.

estruturas cognitivas e um consequente desenvolvimento de meios para que a aprendizagem aconteça através de discussões, ações e interações com o objeto estudado, além de possibilitar a reconstrução do erro.

Diante desse cenário, *"a educação não pode deixar de ter os olhos no futuro"* (SOUSA, 2004, p. 73) e deve, mais do que nunca, se tornar sensível às mudanças e tendências atuais, buscando inovações em suas práticas pedagógicas, embora isso sempre implique em grandes incertezas. No entanto, "*[...] se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação"* (FINO, 2008b, p. 2).

2.3. Inovação Pedagógica: conceito e importância para o contexto educacional

Na sociedade pós-moderna, o termo inovação tem se tornado cada vez mais comum ao interagir com um crescente sentido de mudança nas diversas áreas do nosso cotidiano, chegando, por vezes, a se expressar como característica intrínseca ao próprio processo civilizacional.

Etimologicamente falando, a palavra inovação deriva do termo latim *innovatio* que significa novidade ou renovação. O Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2013, p. 421) atribui quatro significados ao termo, a saber: *"1. Ato ou efeito de inovar. 2. Criação de algo novo; novidade. 3. Mudança; renovação. 4.* ***Bot.*** *Rebento que renova um musgo."* Em contextos sociais, o termo inovação é frequentemente utilizado em contextos referentes a invenções e ideias que não se pautam nos padrões comumente aceitos e utilizados por determinado grupo de pessoas.

Para Kuhn (1998), a inovação está relacionada com uma mudança desses padrões, aos quais chamou de paradigmas. *"No seu uso estabelecido, um paradigma é um modelo ou padrão aceitos"* (KUHN, 1998, p. 43), compartilhado de forma universal por uma determinada comunidade[25] durante algum tempo e *"[...] indica toda a constelação de*

[25] Para Kuhn (1998), uma comunidade científica é formada por praticantes de uma determinada especialidade, que tiveram uma educação similar e compartilham de uma iniciação profissional em comum. O uso de um paradigma específico por essa comunidade explica as ocorrências de uma relativa unanimidade de julgamento por parte dos profissionais que partilham desse paradigma.

crenças, valores e técnicas" (*Ibidem*, p. 218) que os membros desta comunidade partilham.

Nessa perspectiva, a inovação dar-se-ia a partir do surgimento de uma "crise" nesse padrão, que exija a criação de outro referencial para o entendimento dos mesmos conceitos, ou seja, um novo paradigma, visto que *"o surgimento das crises consiste exatamente no fato de que indicam que é chegada a ocasião para renovar os instrumentos"* (KUHN, 1998, p. 105).

Diante do cenário de crise paradigmática pela qual passam os sistemas educacionais nos dias de hoje, a inovação assume também uma linha de atuação na área da educação. Entretanto, segundo Cardoso (1997), do ponto de vista educacional deve ser percebida de uma maneira consciente e intencional, porque a *"inovação não é uma simples renovação, mas implica uma ruptura com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial"* (CARDOSO, 1997, p. 2).

No entanto, a inovação no âmbito educacional, denominada Inovação Pedagógica, deve ocorrer em um sentido mais amplo do que uma mera evolução natural ou uma simples incorporação tecnológica, pois, segundo Fino (2008a):

> A inovação implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças sempre envolvem um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam mudanças, mas a inovação, ainda que se possa apoiar nesses factores, não é neles que reside, ainda que possa ser encontrada na maneira como são utilizados (FINO, 2008a, p. 1).

Disso compreende-se que a simples incorporação de recursos tecnológicos na escola não possibilitam mudanças significativas nas práticas de professores saturados por um modelo de educação instrucionista, uma vez que *"a inovação pedagógica, nestes dias de desenvolvimento exponencial da ciência e da tecnologia não é sinônimo de inovação tecnológica"* (*Ibidem*, p. 3), embora muitos professores e escolas continuem com esta visão equivocada que resulta *"[...] in the use of new technologies to reinforce*

educational methods whose very existence is a reflection of the limitations of the precomputers period"[26] (PAPERT, 1980, p. 139).

Portanto, para que aconteça uma inovação pedagógica de fato, faz-se necessária a interação do trabalho do professor em cooperação com a escola para a aplicação de práticas em uma perspectiva construcionista de educação, pois *"a inovação pedagógica não é induzida de fora, mas é um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico"* (FINO, 2008a, p. 2), ou seja, tem que haver a quebra de um paradigma antigo e a implementação, intencional e conscientemente, de um novo paradigma, não porque o novo será melhor do que o velho, mas no sentido de algo novo que surge para causar uma ruptura paradigmática.

Para Kuhn (1998) qualquer mudança que venha a abalar as bases do velho paradigma sempre será vista com ceticismo, taxada como errada e acompanhada por muita resistência, pois *"a novidade somente emerge com dificuldade (dificuldade que se manifesta através de uma resistência) contra um pano de fundo fornecido pelas expectativas"* (KUHN, 1998, p. 91).

Desse modo uma ruptura de paradigma torna-se uma mudança profunda, só alcançada por uma revolução na maneira de (re)pensar uma determinada realidade, visto que *"quando os paradigmas mudam ocorrem alterações significativas nos critérios que determinam a legitimidade, tanto dos problemas como das soluções propostas"* (KUHN, 1998, p. 144). Nesse contexto de ruptura paradigmática, Fino (2008a), destaca que:

> [...] a inovação pedagógica pressupõe um salto, uma descontinuidade. Nesse caso, descontinuidade relativamente ao velho e omnipresente paradigma fabril, tala qual é descrito por Toffler (1970) e Gimeno Sacristán (1985), e acontece localmente, isto é, no espaço, físico ou virtual, onde se movem aprendizes e professores, funcionando estes, deliberadamente, como agentes de mudança. E consiste na criação de contextos *de aprendizagem*, incomuns relativamente aos que são habituais, nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos *de ensino* (FINO, 2008a, p.1, grifos do autor).

E completa:

[26] [...] no uso de novas tecnologias para reforçar métodos educacionais cuja própria existência é um reflexo das limitações do período de pré-computador. (Tradução do autor).

> [...] a inovação envolve obrigatoriamente as práticas. Portanto, a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas do ensino, ou nas alterações curriculares ou pragmáticas, ainda que ambas, reforma e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir, mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas (*Ibidem*, p. 2).

Diante do exposto e de acordo com Toffler (1970) torna-se necessária a descontinuidade desse paradigma fabril de educação, uma vez que este modelo, baseado nas necessidades da sociedade industrial onde era preciso que as crianças fossem disciplinadas para se acostumarem com trabalhos repetitivos, em ambientes fechados e superlotados, com assentos pré-determinados e onde a sirene anunciava as mudanças de horário (TOFFLER, 1973[27]), já não mais supre as exigências da sociedade pós-moderna.

Esse modelo de educação apesar de ter perdido a capacidade de preparar as pessoas como fazia no passado, porque a sociedade na qual esse modelo foi criado não é mais a mesma, ainda se encontra fortemente enraizado na sociedade atual, pois *"é esta, evidentemente, a cultura que foi embebendo, não apenas os muros da escola, mas também a mente das pessoas (professores incluídos), sob forma de invariante cultural, ao longo de dois séculos"* (FINO, 2011, p. 47).

Ao analisarmos o percurso transcorrido pela escola pública desde sua criação no século XVIII e durante os seus mais de duzentos anos de existência, podemos notar o quanto o paradigma fabril de escola criado na época da Revolução Industrial, apesar da realização de algumas mudanças, ações inovadoras e criativas ao longo das décadas, mantem forte influência na educação deste início de século XXI. Assim, não houve ruptura paradigmática na escola pública, mas o que tem ocorrido é a continuidade do paradigma tradicional maquiada superficialmente.

Freire (1987) também enfatiza a necessidade urgente de uma ruptura do modelo de "educação fabril", ao qual se refere como "educação bancária", na qual os professores são detentores do saber e atuam como "depositantes de conteúdos" e aos alunos cabe o papel de "depósitos" passivos de informações. De acordo com esse autor, a "educação bancária" deveria dar lugar a uma educação que se fizesse problematizadora procurando *"implicar num constante ato de desvelamento da realidade, [...] e buscar a emersão*

[27] Apesar das datas divergirem, a obra é a mesma de 1970, sendo consultada nesse estudo a edição de 1973.

das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade" (FREIRE, 1987, p. 40).

Segundo o autor supracitado, essa ruptura passa por uma mudança cultural revolucionária, o que nos reporta ao pensamento de Kuhn (1998) que diz que uma *"transição sucessiva de um paradigma a outro, por meio de uma revolução, é o padrão usual de desenvolvimento da ciência amadurecida"* (KUHN, 1998, p. 32).

Ao fazermos uma analogia entre o conceito de "Ciência Normal e Extraordinária" de Kuhn (1998) com o pensamento de Freire (1987) fica evidente que a "crise" de paradigma na educação há muito tempo se estabeleceu e trona-se urgente a necessidade de mudança desse paradigma estagnado para outro que compreenda e supra as necessidades do mundo atual.

Ao recorrermos a Papert (1984) também encontramos eco para a necessidade de ruptura paradigmática do modelo tradicional de escola. Este autor nomeia essa ruptura de paradigma de *megamudança*, justificando-a devido à importância que a visão instrucionista ainda encontra na educação, embora se viva em uma época em que a capacidade de aprender a aprender seja uma das principais competências exigidas dos aprendizes. Para Papert essa supremacia do *ensinar* em relação ao *aprender* constitui uma relevante barreira à inovação pedagógica.

Quando Papert (1994, p. 29) afirma que *"a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando"*, deixa claro que, embora vivamos em um mundo predominantemente tecnológico, não é a tecnologia que deve comandar o aluno e sim o aluno quem deve ter o comando sobre os recursos tecnológicos, havendo a valorização das estruturas cognitivas e um consequente desenvolvimento de meios para que a aprendizagem aconteça através de discussões, ações e interações com o objeto estudado, além de possibilitar a reconstrução do erro.

Ao definir que os alunos não são apenas receptores passivos de conhecimento e que os professores devem ser vistos mais como mediadores do que como transmissores, as ideias construcionistas de Papert (*Op. cit.*) compartilham dos dois princípios fundamentais do construtivismo de Piaget (2012): o princípio psicológico e o princípio epistemológico e também corroboram com o pensamento de Vygotsky (2007) quando

afirma que para uma melhor aprendizagem é fundamental que o mediador trabalhe dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)[28] de cada estudante.

Complementando o pensamento de Papert, Fino (2010) esclarece que a inovação pedagógica tem que ocorrer por meio da transformação da atitude dos professores em relação aos alunos, para que estes aprimorem a capacidade de construir seu conhecimento através de seus esforços cognitivos, e, nesse sentido, abre-se espaço para a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), principalmente o computador, que poderão abrir caminho para essa transformação ao servirem como ferramenta de aprendizagem, por meio de uma abordagem construcionista.

Segundo Fino (*Op. cit.*), os profissionais da educação nos dia de hoje devem ter a capacidade de utilizar os recursos tecnológicos disponíveis para aprimorar as práticas pedagógicas, mas tendo em mente que inovação tecnológica e pedagógica não são sinônimas, pois

> A inovação pedagógica não é uma questão que possa se colocada em termos estritamente quantitativos ou de mera incorporação de tecnologia, do género mais depressa, mais eficazmente, mais do mesmo. Muito menos pode ser colocada em termos de tecnologias disponíveis na escola, nomeadamente quando a proposta da sua utilização consiste em fazer com ela exactamente o que se faria na sua ausência, embora, talvez, de forma menos atractiva. A inovação pedagógica só se pode colocar em termos de mudança e de transformação (FINO, 2010, p. 5).

Esse fato fica mais notório ao pensarmos na escola em um contexto de pós-modernidade, no qual a tecnologia está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, e a escola encontra-se desafiada a utilizar os recursos tecnológicos existentes. O desafio é usar esses recursos não como reprodutores mais atrativos de antigas práticas, mas como auxiliares no desenvolvimento de novas situações de aprendizagem, nas quais o aprendiz seja construtor e não receptor de conhecimento.

Nesse contexto, ao mesmo tempo em que não podemos desprezar o uso da tecnologia na educação também não podemos tratá-la como a salvadora da escola do século XXI. O que precisamos é ampliar, tal como Papert (1994), nossa visão em relação a todo esse

[28] Vygotsky define ZDP como a distância existente entre o nível de desenvolvimento atual da criança, determinado pela resolução de problemas de maneira independente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas que necessitem da orientação de adultos ou em colaborando com colegas mais aptos. (VYGOTSKY, 2007).

aparato tecnológico para mais do que uma mera incorporação de recursos pedagógicos. A propósito, ao pensar o uso do computador no meio educacional de modo mais amplo, Papert (*Op. cit.*) dialogou com outros pensadores e suas ideias "inovadoras", como, por exemplo:

> [...] a ideia de John Dewey de que as crianças aprenderiam melhor se a aprendizagem verdadeiramente fizesse parte da experiência de vida; ou a ideia de Paulo Freire de que elas aprenderiam melhor se estivessem verdadeiramente encarregadas dos seus próprios processos de aprendizagem; ou a ideia de Jean Piaget de que a inteligência surge de um processo evolutivo no qual muitos fatores devem ter tempo para encontrar seu equilíbrio; ou a ideia de Lev Vygotsky de que a conversação desempenha um papel crucial na aprendizagem. (PAPERT, 1994, p. 21).

Das ideias mencionadas acima, as que mais inspiraram Papert foram as ideias construtivistas de Jean Piaget, com quem, aliás, chegou a trabalhar e em quem foi buscar as bases para desenvolver a sua teoria. Fato evidenciado na introdução de seu livro *Mindstorms: children, computers and powerful ideas*[29], quando o autor afirma:

> I take from Jean Piaget a model of children as builders of their own intellectual structures. Children seem to be innately gifted learners, acquiring long before they go to school a vast quantity of knowledge by a process I call "Piagetian learning", or "learning without being taught." (PAPERT, 1980, p. 7, grifos do autor).[30]

Ao olhar para os alunos como construtores do próprio conhecimento, Papert (*Op. cit.*) abre caminho para a inovação pedagógica que, para Fino (2000) é algo que deve se contrapor à tradição, desafiar as rotinas, procurar novos pontos de vista e promover um reencontro com a atualidade. Diante desses termos, cria-se a possibilidade do uso dos recursos tecnológicos na educação, afinal, a tecnologia – em especial o computador – embora não se caracterize como uma inovação nas práticas pedagógicas pode ser um aliado valioso no meio educacional quando corretamente utilizado. A esse respeito, Valente (1993), Papert (1994) e Fino (2009) escrevem:

> O computador pode também ser usado como ferramenta educacional. Segundo esta modalidade o computador não é mais um instrumento

[29] Lançado no Brasil em 1985 com o título "Logo: computadores e educação".

[30] Eu faço uso do modelo de Jean Piaget de crianças como construtoras de suas próprias estruturas intelectuais. As crianças parecem ser naturalmente alunos dotados, adquirindo muito antes de ir para a escola uma grande quantidade de conhecimento através de um processo que chamo de "aprendizagem piagetiana", ou "aprender sem ser ensinado." (Tradução do autor).

> que ensina o aprendiz, mas passa a ser uma ferramenta através da qual o aluno desenvolve algo, e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador (VALENTE, 1993, p. 13).

> [...] o computador derruba as barreiras que tradicionalmente separam o pré-literário do literário, o concreto do abstrato, o corpóreo do incorpóreo. Evitando estas divisões, ele elimina um obstáculo que impediu muitas pessoas de atravessarem da concreta corposintônica oralidade da infância para valiosas formas de competências que no passado estiveram acessíveis apenas em formas literárias, abstratas e descorporificadas (PAPERT, 1994, p. 50).

> [...] [no meio educacional] a tecnologia pode ser auxiliar poderoso, uma vez que ela pode ajudar a criar e testar ambientes diferentes, novas descentralizações e novas acessibilidades, novas maneiras de imaginar o diálogo intersocial que conduz à cognição (FINO, 2009, p.14).

Esta visão adquirida pelo computador como uma ferramenta educacional que derruba barreiras é verificada na linguagem LOGO[31], na qual o aprendiz tem autonomia para que possa construir seu conhecimento por meio de suas próprias capacidades cognitivas e onde ele pode identificar seus erros e propor soluções para corrigi-los. Na visão de Sousa e Fino (2001):

> O que Papert implicitamente propunha com o Logo e seu enquadramento conceptual era uma mudança de paradigma educacional, do paradigma instrucionista, velho de quase dois séculos, para um novo paradigma construcionista, como meio de responder ao desafio colocado à escola por uma sociedade em profunda e acelerada mudança, notoriamente incapaz de "preparar para o futuro", mas talvez ainda com alguma capacidade para formar pessoas peritas em aprender e em mudar (SOUSA & FINO, 2001, p. 377, grifo dos autores).

Papert (1980) expressa a ideia de que o conhecimento deve se calcar na experiência concreta e ativa entre o aprendiz e a manipulação do instrumento que ele próprio construiu e que possibilitem dirigir seus pensamentos mediante seus objetivos, uma vez que *o "[...] central focus is not on the machine but on the mind, and particularly on the*

---

[31] Na busca para elaborar um *software* que possibilitasse utilizar o computador como ferramenta de construção de conhecimento, Papert e sua equipe do M.I.T. (*Massachusetts Institute of Technology*) desenvolveram, e 1967, a primeira versão do LOGO. O grande diferencial do LOGO é que esta linguagem de programação não foi idealizada apenas do ponto de vista computacional, mas também do ponto de vista pedagógico. Numa visão computacional, o LOGO contribui para a exploração de atividades espaciais e a criação de novos procedimentos e termos, devido a facilidade de sua linguagem de programação. Pedagogicamente, o LOGO age como sendo um catalizador de aprendizagem, auxiliando na construção de novos conhecimentos e favorecendo a revisão de conceitos que não foram, por alguma razão, bem assimilados.

way in which intellectual movements and cultures define themselves and grow"[32] (PAPERT, 1980, p. 9). Também podemos achar respaldo a esse respeito nas palavras de Toffler (1973): *"se a tecnologia, no entanto, tiver de ser tomada como grande máquina, uma poderosa força aceleradora, então o conhecimento deve ser reconhecido como o seu combustível"* (TOFFLER, 1973, p. 21).

No entanto, Fino (2009) alerta que a tecnologia no meio educacional não deve ser usada à revelia, mas a partir de uma reflexão esclarecida e organizada ou pode favorecer a continuidade do paradigma fabril mascarado de inovação, retardando ou até mesmo impedindo uma verdadeira ruptura paradigmática e a implantação de um novo paradigma para a educação.

O que não se pode esquecer é que embora o ambiente escolar conte com variados meios para que os aprendizes possam acessar a informação – como a biblioteca e a *internet*, por exemplo – a inovação pedagógica compreende obrigatoriamente as práticas (FINO, 2008a). Nesse cenário, o papel do docente, no sentido de provocar um rompimento com as práticas antigas e o direcionamento para um novo paradigma, torna-se essencial, mesmo sabendo que essa mudança de atitude não é fácil e encontra muitos obstáculos e constrangimentos pelo caminho. Precisa-se, portanto,

> [...] desactivar esta visão apriorística da escola, quer nas nossas mentes, quer nas mentes dos pais dos alunos, dos decisores escolares e dos políticos, para que a questão da inovação deixe de ser uma espécie de excentricidade de "cientistas da educação", ou, pior ainda, uma absoluta falsificação destinada a "vender" o velho paradigma utilizando novos meios (FINO, 2009, p. 13, grifos do autor).

Ainda segundo Fino (*Op. cit.*), em se tratando de inovação pedagógica tem que haver, em primeiro lugar, uma tomada de consciência em relação a todos os constrangimentos que essa ação possa vir a sofrer, começando pela imagem da escola, criada no passado, cristalizada através do tempo, perpetuada pelo "invariante cultural"[33] e tão arraigada no censo comum tanto da sociedade quanto dos próprios docentes. Só assim, completa o autor, *"[...] o professor inovador estará apto a imaginar uma instituição (ou nenhuma instituição) educativa diferente"* (*Ibidem*, p. 14).

---

[32] [...] foco central não está na máquina, mas sobre na mente, e, particularmente, na maneira em que os movimentos intelectuais e culturas se definem e evoluem. (Tradução do autor).

[33] Segundo Fino (2009), o invariante cultural tão marcante em relação à imagem da escola é resultante da representação do modelo tradicional de escola difundida pelo senso comum através das gerações, partilhada socialmente e totalmente enraizada tanto dentro quanto fora da instituição escolar.

Tal tomada de consciência deve fazer parte da percepção dos docentes, para que possam vir a apresentar, verdadeira e conscientemente, atitudes inovadoras que promovam uma ruptura e consequentemente a transição do paradigma antigo para um novo paradigma. Importante ressaltar que *"durante o período de transição haverá uma grande consciência (embora nunca completa) entre os problemas que podem ser resolvidos pelo antigo paradigma e os que podem ser resolvidos pelo novo"* (KUHN, 1998, p. 116).

Assim, o conceito de inovação pedagógica se insere numa perspectiva conjunta das ações da escola com as ações dos professores e a ruptura de uma situação vigente, tendo como foco principal uma mudança intencional e bem planejada, consciente, criativa e crítica, que venha a favorecer a criação de situações diferenciadas de aprendizagens nas quais o aluno seja o foco principal da ação, aprimorando assim as práticas educativas num contexto educacional.

2.4. A produção de poesia popular à luz da inovação pedagógica como ruptura paradigmática

É inegável a crise pela qual atravessam os sistemas educativos nos dias de hoje. Essa crise teve início quando a sociedade industrial começou a dar lugar a uma forma de organização econômica e social na qual a informação e o conhecimento se tornaram mais importantes do que as indústrias tradicionais. De acordo com Sousa e Fino (2001), essa crise

> [...] tem vindo a manifestar-se, fundamentalmente, no processo de erosão que, a partir da fragilidade do vínculo entre a escola e o desenvolvimento econômico e social, desembocou em manifestação, falta de qualidade, desinvestimento, desmotivação e proletarização dos professores. E que é coincidente com a crise do paradigma estruturante da escola, cuja vigência entrou em colapso a partir do momento em que a sociedade industrial começou a dar lugar a uma nova organização econômica e social cujos contornos ainda não estão completamente definidos (SOUSA & FINO, 2001, p. 378).

No entanto, ao mesmo tempo em que o mundo se metamorfoseia social, econômica e politicamente a escola continua sendo uma instituição moderna, inapta a operar em uma sociedade pós-moderna altamente complexa, o que cria *"[...] uma consciência crescente*

da descontinuidade, da não-linearidade, da diferença, da necessidade do diálogo, da polifonia, da incerteza, da dúvida, da insegurança [...]" (FINO & SOUSA, 2003, p. 255).

Diante dessa perspectiva, faz-se necessário ouvir as vozes dos alunos, sua cultura, suas experiências, sair da zona de conforto e procurar romper com o paradigma antigo e as suposições que o acompanham ao longo do tempo, demolindo os muros da fábrica de ensinar (FINO, 2011), visto que se torna óbvio que se vivemos em uma sociedade pós-moderna precisamos de uma educação pós-moderna que seja *"capaz de incrementar os vínculos entre os alunos e a comunidade, enfatizar a descoberta e a aprendizagem, e de fazer caducar a distinção entre aprender dentro e fora da escola"* (SOUSA & FINO, 2001 pp. 382-383).

Nesse contexto de integração entre o saber de dentro e de fora da escola devemos destacar a importância de atividades extracurriculares enquanto elemento de impulsão ao ato educativo do ponto de vista individual à medida que promove uma interação com o contexto cultural e social no qual o aprendiz se encontra inserido, proporcionando uma mudança de postura frente ao tradicional modelo de educação que pode vir a contribuir a um direcionamento ao caminho da mudança e da inovação.

Com isso, a produção de poesia popular a partir de uma atividade extracurricular, tal qual ocorre no Clube de Poesia ao qual investigamos, assume notável importância visto que essa modalidade cultural, apesar de sua incontestável importância para a cultura brasileira e, principalmente nordestina, tem sobrevivido praticamente fora da escola, já que esta tem, muitas vezes, a mantido aquém dos currículos escolares, pois *"as escolas não proporcionam contextos de aprendizagem autênticos, uma vez que os contextos dos praticantes autênticos residem fora da escola"* (FINO, 2011, p. 49).

Esse distanciamento da cultura popular das instituições escolares remonta a invenção da escola pública no auge da Revolução Industrial e o surgimento do paradigma fabril de escola, tal como Toffler (1973) o descreveu, como sendo um modelo que se assemelhava às fábricas e tinha por objetivo preparar os estudantes para atender as necessidades de mão de obra especializada das indústrias e ao qual não interessava a cultura popular.

No entanto, mesmo após a decadência do industrialismo, esse distanciamento da cultura popular, incluindo a poesia, ainda é comumente observado nas escolas atuais. Talvez por ter sido consolidada em comunidades interioranas, muitas vezes afastadas da realidade escolarizada, a poesia popular foi (e ainda é) encarada, como gênero literário menor. Daí a importância de ações como as realizadas no Clube de Poesia objeto de estudo desta investigação.

É bem verdade que nos últimos cinquenta anos a poesia popular vem ganhando algum espaço na educação brasileira, mas ainda de forma muito tímida. De acordo com Rocha (2009), no período compreendido entre os anos de 60 e 80 do século XX, a poesia popular, assim como a cultura popular de modo geral, obteve grande divulgação, pois adquiriu acentuado sentido político e ideológico. Mas foi somente no ano de 2003, com o reconhecimento pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)[34], como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro que a poesia popular *"parece adquirir significado etnográfico"* (ROCHA, 2009, p. 221).

Uma prática pedagógica que valorize a poesia popular toma sua importância ao passo que pode proporcionar uma tomada de consciência a partir de uma nova proposta pedagógica, pois, segundo Freire (2004),

> a aquisição de uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de libertação; não serão simples reflexos, se não reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos: "métodos", "prática de liberdade" (FREIRE, 2004, p. 9, grifos do autor).

Nesse contexto, a produção de poesia popular por estudantes do ensino fundamental em atividade extracurricular, por proporcionar uma integração da cultura popular dos alunos à cultura normatizada presente na escola, cria um ambiente de construção de conhecimento onde o aprendiz é o cerne da ação (PAPERT, 1994).

Práticas pedagógicas como as desenvolvidas no Clube de Poesia, que valorizam a cultura extraescolar dos alunos, encontram respaldo nos estudos de Vygotsky (2007), para quem *"todas as funções cognitivas desenvolvidas da criança aparecem duas vezes:*

---

[34] No ano de 2003, a UNESCO promulgou a Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, ratificada pelo governo brasileiro em 2006, pelo Decreto nº 5.753.

primeiramente, no nível social, e, posteriormente, no nível individual; primeiro, entre as pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)" (VYGOTSKY, 2007, p. 64), isto é, a construção do conhecimento envolve atividades externas que se internalizam ao longo do seu desenvolvimento.

Para isso, Vygotsky considera a existência de uma área de potencial desenvolvimento cognitivo na mente de cada aprendiz. Vygotsky (2007) nomeia essa área de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a define como sendo

> [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente dos problemas e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Este distanciamento entre desenvolvimento real e potencial do aprendiz aponta, segundo Vygotsky (*Op. cit.*), para a possibilidade da existência de "janelas de aprendizagem" que possam garantir aos aprendizes uma variedade de conteúdos e atividades para que eles venham a construir individual e intrapsicologicamente a sua aprendizagem, a partir da interação social com a orientação de um adulto ou de uma criança mais apta. Para Fino (2001):

> A interação social não se define, portanto, apenas pela comunicação entre o professor e o aluno, mas também pelo ambiente em que a comunicação ocorre, de modo que o aprendiz interage também como os problemas, os assuntos, as estratégias, a informação e os valores de um sistema que o inclui (FINO, 2001, p. 7).

Ainda de acordo com Fino (*Op. cit.*), ao interagir tanto com o professor quanto com o meio social, o aprendiz habilitar-se-á a um nível mais elevado de interação, possibilitando uma melhor interiorização dos conhecimentos, processos e valores que utiliza, uma vez que *"todo o processo [de aprendizagem] envolve a tomada de consciência do aprendiz sobre o próprio conhecimento, e pode ser guiado pelo professor que confronta o aprendiz com as tarefas de reconhecimento apropriadas"* (FINO, 2001, p. 8).

A ideia de uma "janela de aprendizagem" no tocante à produção de poesia popular assume sua relevância à medida que se busca uma personalização da aprendizagem por

meio da realização de atividades mediadas pelo professor/orientador que se alicercem em hábitos culturais e sociais nos quais as crianças estão inseridas.

Essas posições de Vygotsky encontram similaridade no pensamento construcionista de Papert (1990), para quem o conhecimento é produzido pelo aprendiz por meio de *"[...] a cycle of internalization of what is outside, then externalization of what is inside so on"*[35] (PAPERT, 1990, p. 3). Segundo o autor, isso acontece quando o aprendiz está engajado na construção de algo externo ou ao menos compartilhável como um livro, uma máquina, um programa de computador ou, no caso de nossa investigação, poesias populares.

Não nos esqueçamos de que, em se tratando de educação, a inovação só acontece na presença de uma crise paradigmática, que, segundo Kuhn (1998), se dá a partir do momento que *"o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza, cuja exploração fora anteriormente dirigida pelo paradigma"* (KHUN, 1998, p. 126).

Piaget (2010) também faz ecoar essa atmosfera de mudança ao questionar o paradigma atual da educação, destacando a necessidade de tornar os sujeitos construtores de sua própria história, pois se desejamos

> [...] formar indivíduos capazes de criar e de trazer progresso à sociedade do amanhã, é claro que uma educação verdadeira – que se deverá orientar para uma redução geral das barreiras – é superior a uma educação consistente apenas em moldar os assuntos do querer pelo que já está estabelecido e os do saber pelas verdades simplesmente aceitas (PIAGET, 2010, 35).

Assim, práticas pedagógicas que permitam aos discentes assumirem funções que anteriormente não lhes eram atribuídas, tendem a causar uma descontinuidade nos modelos estabelecidos, visto que *"a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando"* (PAPERT, 1994, p. 29).

Logo, frente às exigências atuais do mundo pós-moderno, a escola precisa repensar urgentemente sua prática para ser capaz de aprofundar os vínculos entre a cultura escolar e a cultura do aluno, enfatizando a aprendizagem, em uma perspectiva de

---

[35] [...] um ciclo de internalização do externo e externalização do que está dentro e assim por diante. (Tradução do autor).

inovação pedagógica como ruptura paradigmática na qual o aprendiz deve ser o foco central da ação porque o *"conhecimento é construído por quem aprende e não por quem ensina"* (FINO, 2011, p. 47), possibilitando, desse modo, falar em aprendizagem real e significativa frente a uma sociedade que opera mudanças a cada minuto.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo descreve a metodologia adotada na investigação realizada em um Clube de Poesia, enquadrado como atividade extracurricular em uma escola de ensino fundamental. Está dividido em quatro partes.

A primeira parte detalha o contexto da investigação, abordando desde a identificação do problema inicial com a definição das questões da investigação e os objetivos propostos, até o local onde se desenvolveu o estudo e o perfil dos participantes, além de abordar aspectos de como se deu o acesso ao campo de investigação.

A segunda parte dedica-se à fundamentação teórico-metodológica que serviu de suporte para justificar a metodologia utilizada no estudo, o qual por se realizar em um ambiente educacional de ensino fundamental, tendo como foco central de investigação um ambiente em particular se desenvolveu por meio de uma pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica, mediante um estudo de caso.

Na terceira parte estão apresentados os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa, que foram à observação participante com anotações em diário de campo, a entrevista etnográfica com gravação de áudio e a análise de documentos.

Por fim, a quarta parte explora o processo de análise e validação dos dados, salientando que os dados foram analisados pelo princípio do método indutivo e validados por meio da triangulação.

3.1. Contextualização da investigação

3.1.1. Definição do problema e as questões da investigação

O ponto inicial de todo trabalho de investigação é a existência e o diagnóstico de um problema para o qual se busca uma solução. Esta problemática inicial dita os rumos para o desenvolvimento da pesquisa, a partir de uma pergunta de partida bem elaborada e que possa ser tratada por meio de elementos produzidos no decorrer da pesquisa.

Sendo a problemática desta pesquisa investigar e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no Clube de Poesia, enquadrado como atividade extracurricular em uma escola municipal de Ensino Fundamental, o ponto de partida inicial do nosso estudo foi colocado como a seguinte pergunta de investigação: "Existe prática pedagógica inovadora na produção de poesia popular por alunos do ensino fundamental?"

De acordo com Afonso (2005), definido o problema inicial da pesquisa, este deve ser aprofundado por meio da formulação de questões específicas, que constituirão os eixos para análise da investigação. Nesse sentido, partindo da pergunta inicial colocamos como concernentes as seguintes questões específicas:

- Quais são as dinâmicas que ocorrem no Clube de Poesia?

- Como o conhecimento é construído em um ambiente desta natureza?

- Em que medida uma atividade extracurricular pode originar práticas pedagógicas inovadoras?

- De que modo posturas pedagógicas não tradicionais desenvolvidas entre orientadores e aprendizes originam uma ruptura de paradigma?

- A produção de poesia popular contribui significativamente para a aprendizagem dos alunos?

Assim, procurando responder às questões da investigação propostas, intentou-se investigar um ambiente educacional particular, pretendendo perceber se as práticas

pedagógicas que ali se desenvolviam proporcionavam aprendizagem significativa sob a perspectiva da Inovação Pedagógica enquanto ruptura paradigmática.

3.1.2. Objetivos da investigação

À mediada que avançávamos no aprofundamento do problema consideraram-se alguns objetivos, a partir dos quais organizamos o programa de pesquisa. Diante do âmbito da investigação tivemos como objetivo geral:

- Investigar as práticas pedagógicas aplicadas no Clube de Poesia sob o ponto de vista dos participantes da pesquisa, a partir de um estudo de caso etnográfico.

Para pormenorizar com mais clareza o objetivo geral acima exposto, colocamos como pertinente os seguintes objetivos específicos:

- Pesquisar sob a ótica da Inovação Pedagógica, como ruptura paradigmática, as práticas pedagógicas desenvolvidas no Clube de Poesia.

- Averiguar a partir de um estudo de caso etnográfico se há aprendizagem significativa nas práticas pedagógicas utilizadas no Clube de Poesia.

- Verificar se a produção de poesia popular pode se constituir numa ferramenta auxiliar na aprendizagem.

Norteados pelos objetivos propostos e com intensão de reproduzir de forma fidedigna a realidade procuramos interpretar e compreender as intenções, dinâmicas e processos observados, descrevendo o cotidiano do Clube de Poesia e registrando o máximo de informações possíveis.

3.1.3. Justificativa da investigação

O interesse por esse tema de pesquisa deu-se, em princípio, pela observação, enquanto profissional de educação, de como a cultura popular – em especial a poesia –, tão presente e viva no cotidiano do Nordeste brasileiro, é negligenciada nos contextos escolares.

Justifica-se também pela curiosidade natural do pesquisador, enquanto antigo aluno e educador de escola rural nordestina e que tem a poesia popular como elemento presente em sua formação cultural, em investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas em um ambiente educacional onde este tipo de cultura é protagonista.

Investigar ambientes educacionais nos quais os discentes são construtores de seu próprio conhecimento, a partir de suas experiências pessoais, com base no diálogo, na reflexão e na partilha é outro fato que nos encorajou durante este caminhar investigativo.

Nesse sentido, a realização de uma investigação nessa área veio a contribuir para uma reflexão crítica em relação à maneira como a cultura popular, em especial a poesia, está inserida nas práticas pedagógicas atuais, questionando os estereótipos culturais dominantes presentes nos ambientes escolares.

3.1.4. Local do estudo

O estudo que se apresenta foi realizado no Clube de Poesia, enquadrado como atividade extracurricular na Escola Municipal Tenente Dorgival Galindo, localizada na Rua Coronel Antônio Inojosa, nº 120, Centro, na cidade de Alagoinha, estado de Pernambuco, Brasil.

A autorização para a realização da investigação veio, inicialmente, por meio de conversas informais com os orientadores do Clube. Em seguida, foi elaborado um documento dirigido à Diretora da unidade escolar, no qual especificamos os objetivos

da coleta de dados (APÊNDICE A). A Diretora redigiu um documento autorizando a realização do estudo (ANEXO 1).

Também solicitamos autorização aos orientadores do Clube (ANEXO 2) e aos responsáveis dos alunos participantes (ANEXO 3), para que pudéssemos registrar entrevistas e fotografias que foram utilizadas neste estudo.

A fim de compreender o contexto dos processos de investigação foram realizadas 15 observações dos encontros do Clube de Poesia no período entre julho e dezembro de dois mil e quatorze, seguindo a agenda do Clube.

No decorrer desse período registramos tudo aquilo que consideramos passível de ser registrado, por meio da observação participante com notas de campo, entrevistas etnográficas com gravação em áudio, fotografias e coleta de materiais produzidos.

Em se tratando do ambiente no qual ocorrem os encontros, o Clube de Poesia não dispõe de um local próprio para funcionar. Os encontros ocorrem em ambientes diversificados como na biblioteca, sala de informática ou sala de vídeo, a depender da atividade proposta para a ocasião. O trabalho é realizado sem a rigidez apresentada na sala de aula tradicional, quer no modo como as atividades são planejadas e desenvolvidas quer na organização do espaço físico.

Sempre são mantidas conversas informais entre os alunos e os orientadores sobre projetos, pesquisas e produções. Por muitas vezes os aprendizes discutem e refazem propostas juntamente com os orientadores, para que possam construir seus trabalhos com o auxílio destes e se ajudando mutuamente.

3.1.5. Os participantes

Os participantes desta investigação foram os alunos e os orientadores do Clube de Poesia, enquadrado como atividade extracurricular da escola de ensino fundamental Tenente Dorgival Galindo, localizada no município de Alagoinha, estado de Pernambuco, Brasil.

No decorrer do período da investigação participaram do Clube de Poesia 06 aprendizes com idades entre 11 e 12 anos, sendo 02 de turmas de 5º ano; 02 de 6º ano e 02 que cursam o 7º ano.

Haviam 02 orientadores no clube, 01 professora de educação básica e 01 bibliotecária, que se identifica com as artes poéticas e é a fundadora do Clube devido ao seu gosto pela poesia popular nordestina.

3.1.6. Objetivos do Clube de Poesia

O projeto idealizador do Clube de Poesia estabelece alguns objetivos que regem as linhas de atuação e as atividades desenvolvidas cotidianamente. Essas atividades sempre acontecem em cooperação entre os alunos, e entre estes e os orientadores, para qualquer que seja o objetivo proposto.

Os objetivos gerais apresentados no projeto do Clube de Poesia são:

- Promover o reconhecimento da poesia popular como forma de valorização cultural.
- Estimular a colaboração entre os alunos para melhorar a realização de tarefas e projetos em comum.
- Desenvolver/melhorar a capacidade de trabalho em grupo.
- Estimular a negociação social do conhecimento produzido no Clube.
- Aprimorar a capacidade crítica, autocrítica e criativa dos participantes.

(*In*: Plano de trabalho do Clube de Poesia, ANEXO 4)

No projeto do clube também encontramos os objetivos específicos, a saber:

- Conhecer a história da poesia popular nordestina.
- Conhecer os diferentes tipos de poesia popular, a partir de suas principais vertentes: poesia oral e poesia escrita.
- Estudar a vida e a obra de poetas populares do Nordeste.
- Melhorar a expressividade poética.

- Aprimorar as técnicas de produção de poesias populares.
- Produzir poesias orais e/ou escritas, individual ou coletivamente, a partir do estudo das obras existentes.

(*In:* Plano de trabalho do Clube de Poesia, ANEXO 4)

3.1.7. Acesso ao campo de investigação

A entrada no campo[36] de pesquisa, independentemente do método de investigação escolhido, deve ser negociada pelo pesquisador, evitando-se, nesse primeiro momento, a introdução de registros e valorizando o estabelecimento de boas relações (LAPASSADE, 1992). Nas palavras do próprio Lapassade:

> [..] il faut éviter, en principe, de prendre des notes ou d'utiliser un magnétophone. La tâche principale, à ce moment là, est d'établir des relations. La prise de notes peut constituer alors un obstacle dans la mesure où elle pourrait être interprétée comme l'indication que le plus important, c'est la recherche, et non l'établissement de "bonnes relations avec les gens". L'important, au début, c'est d'installer la confiance. Si les gens n'ont pas confiance quant à l'utilisation ultérieure des observations faites chez eux, s'ils ne sont pas assurés que le secret de leurs déclarations sera garanti, tout sera bloqué[37] (LAPASSADE, 1992, p. 26, grifo do autor).

No caso de uma pesquisa de natureza etnográfica, a qual visa o estudo da cultura em uma perspectiva de dentro para fora e não de fora para dentro, uma boa negociação de acesso ao campo de pesquisa não se faz apenas necessária, faz-se essencial. Para Agrosino (2009) uma boa negociação além de criar boas relações com os participantes da pesquisa, possibilita ao pesquisador que *"[...] depois de aceito pela comunidade estudada, seja capaz de usar uma variedade de técnicas para coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida"* (AGROSINO, 2009, p. 34).

---

[36] Segundo Lapassade (1992), o termo "entrada no campo" quando se trata de uma pesquisa de natureza etnográfica às vezes significa o acesso formal e às vezes significa ganhar confiança dos membros do grupo que será investigado, mas não raramente podem ter os dois sentidos.

[37] [...] deve-se evitar, em princípio, tomar notas ou usar um gravador. A principal tarefa neste momento é construir relacionamentos. Tomar notas pode, então, ser um obstáculo na medida em que poderia ser interpretado como uma indicação de que a coisa mais importante é a busca, e não o estabelecimento de "boas relações com as pessoas." O importante em primeiro lugar é a instalação de confiança. Se as pessoas não têm confiança no uso futuro das observações feitas em sua casa e se não estão certas de que a confidencialidade das suas declarações será garantida, tudo será bloqueado. (Tradução do autor).

Em se tratando da presente pesquisa, o acesso ao campo demandou uma interação desse pesquisador com os participantes da investigação. De início, conversamos com a direção da escola e com os orientadores do Clube de Poesia sobre como aconteceria a nossa investigação, não havendo dificuldades nesse contato. Em seguida pedimos autorização, por meio de formulários, aos responsáveis pelos aprendizes (APÊNDICE B), e também aos orientadores (APÊNDICE C). Também não houve problemas nessa fase.

Apesar de a negociação inicial ser se suma importância para um bom desenvolvimento da investigação, Lapassade (1992) esclarece que esse contato precisa renegociado constantemente no decorrer da pesquisa à medida que surgem novas situações.

3.2. Opções metodológicas

A pesquisa que se apresenta foi resultado de um estudo realizado em um ambiente educacional de ensino fundamental tendo como foco principal uma investigação referente às práticas pedagógicas aplicadas no Clube de Poesia e teve como metodologia a pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica, mediante um estudo de caso.

Esta abordagem metodológica nos permitiu analisar um ambiente de aprendizagem em particular, em um contexto e um tempo determinados, refletindo sobre as maneiras pelas quais os participantes constroem o conhecimento, levando em consideração as práticas pedagógicas, a interação entre os pares e com o meio e os interesses desenvolvidos no ambiente pesquisado.

3.2.1. Um estudo de natureza qualitativa

A pesquisa qualitativa como a conhecemos tem suas origens no final do século XIX, época em que os cientistas sociais começaram a questionar a utilização dos métodos de investigação das ciências naturais e físicas como modelo para estudos relacionados aos fenômenos sociais e humanos (ANDRÉ, 2012).

Para Galeffi (2009) *"o que se chama hoje de pesquisa qualitativa é na verdade um produto da modernidade epistemológica. É resultante de um movimento de diversificação de disciplinas ocorrido no século XIX [...]"* (GALEFFI, 2009, p. 46). Ainda segundo este autor, uma pesquisa de natureza qualitativa promove uma maneira de identificar as verdadeiras concepções desenvolvidas em um determinado ambiente e que convergem para questões que não podem ser tratadas a partir de uma ótica única.

De acordo com Stake (2010), a evolução histórica do conhecimento científico é marcada pelo pensamento qualitativo, que emergiu por meio de rupturas causadas pela necessidade de explicar, para além dos dados quantitativos, os significados presentes no ambiente de investigação, visto que esse tipo de pesquisa *"[...] relies primarily on human perception and understanding"*[38] (STAKE, 2010, p. 11).

Lüdke e André (2013) defendem a ideia de que uma pesquisa qualitativa procura entender e interpretar os fenômenos estudados em seu ambiente natural de investigação, em toda a sua plenitude de processos sociais existentes. Em concordância, Oliveira (2003) diz que:

> As abordagens qualitativas propiciam descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições ao processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (OLIVEIRA, 2003, p. 58.).

Nesse sentido, o pesquisador qualitativo precisa desenvolver uma relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade das situações investigadas. *"Situations are extra important for qualitative research [...]. The situation provides part of the meaning for qualitative phenomena"*[39] (STAKE, 2010, p. 52). Seguindo esse mesmo raciocínio Silva e Menezes (2001) afirmam que em uma pesquisa qualitativa *"o ambiente natural é fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave"* (SILVA & MENEZES, 2001, p.20).

---

[38] [...] baseia-se principalmente na percepção e compreensão humana. (Tradução do autor).

[39] As situações são muito importantes para a pesquisa qualitativa [...] A situação fornece parte do significado dos fenômenos qualitativos. (Tradução do autor).

Para Bogdan e Biklen (1994) uma pesquisa qualitativa apresenta cinco características principais, a saber:

a) tem o ambiente como sua fonte direta de dados;
b) o interesse maior dos investigadores são os processos em detrimento aos produtos e resultados;
c) possui natureza descritiva;
d) a análise dos dados é feita de forma indutiva;
e) os significados atribuídos pelas pessoas às suas próprias vidas e às coisas possui importância vital neste tipo de investigação.

De acordo com os autores supracitados, na realização de uma pesquisa de natureza qualitativa faz-se necessário um prolongado contato com a situação investigada e a coleta de dados precisa ser feita a partir das percepções dos atores pesquisados, numa visão holística do fenômeno, que permita desenvolver uma interpretação fiel do ambiente estudado, por meio da interação entre o investigador e a realidade pesquisada, *"[...] tal qual a vivem e a significam os sujeitos em observação, pois levam em linha de contas as suas crenças e os seus valores face ao mundo em que vivem"* (SOUSA, 1997, p. 7).

Para isso, a pesquisa qualitativa não deve privilegiar apenas uma prática metodológica, mas utilizar estratégias de pesquisa muito variadas tais como a fenomenologia, as narrativas, a etnografia e os estudos de caso, pois este tipo de pesquisa não se fundamenta em um conceito teórico e metodológico unificado (STAKE, 2010). Sousa (1997) e Flick (2009), tecem comentários acerca da importância e da diversidade das abordagens metodológicas em uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que:

> Elas [abordagens metodológicas] recorrem a processos de hermenêutica e de descoberta, pois não partem de modelos já elaborados, mas de esboços de modelos, esboços de teorias que sofrerão necessariamente ajustamentos graduais, reformulações e recriações progressivas, num processo dialético entre a teoria e a prática. [e devem abrir espaço] à comunicação e à compreensão entre o sujeito observado e o sujeito que observa, a partir de diálogos abertos, entrevistas e questionários flexíveis, sem uma ordem rígida a seguir (SOUSA, 1997, pp. 7-8).

> Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e as práticas da pesquisa [qualitativa]. Os pontos de vista subjetivos constituem o primeiro ponto de partida. Uma segunda corrente de pesquisa estuda a elaboração e o curso das interações,

> enquanto uma terceira busca reconstruir as estruturas do campo social e o significado latente das práticas (FLICK, 2009, p. 25).

Com um campo de abordagens e métodos tão variados, a pesquisa qualitativa requer uma cuidadosa escolha dos métodos de coleta e análise de dados, que possibilitem uma verificação crítica da realidade investigada. Assim, para realizar o percurso investigativo proposto utilizamos uma abordagem etnográfica.

3.2.2. Uma abordagem etnográfica

A etnografia tem suas raízes na antropologia. Etimologicamente falando, deriva de dois vocábulos gregos, a saber: *ethnos* (que significa "povo") e *graphein* (cujo significado pode ser "grafia", "descrição"). Assim a etnografia consiste na "descrição do modo de vida de um povo ou de um grupo de pessoas", ou seja, *"ethnography is the work of describing a culture"*[40] (SPRADLEY, 1979, p. 3). De acordo com Lapassade (1992) as primeiras pesquisas etnográficas foram desenvolvidas por sociólogos da Universidade de Chicago no início do século XX. Nas palavras deste autor:

> L'ethnographie des sociétés modernes, – que les auteurs français appellent souvent "ethnologie urbaine" – a eté élaborée au début du siécle [XXè siècle] par les sociologues de l'Université de Chicago. Ces sociologues étaient influencés à la fois par le *fieldwork* anthropologique, mais aussi par le travail social et par les techniques du journalisme d'enquête. L'ethnographie sociologique de Chicago s'ést développée tout au long du XXè siècle, avec les recherches de terrain inspiées par l'interactionnisme symbolique, les études dites de "communautés", certaines formes de sociologie du traval[41] (LAPASSADE, 1992, p. 3, grifos do autor).

Complementando a informação, Fino (2003), parafraseando o próprio Lapassade, afirma que *"a expressão etnografia começou a ser utilizada pelos antropólogos para designarem o trabalho de campo (fieldwork), no decorrer do qual são recolhidas*

---

[40] A etnografia é o trabalho de descrever uma cultura. (Tradução do autor).

[41] A etnografia das sociedades modernas - que muitas vezes os escritores franceses chamam de "etnologia urbana" - foi desenvolvido no início do século XX por sociólogos da Universidade de Chicago. Estes sociólogos foram influenciados pelo trabalho de campo antropológica mas também pelo trabalho social e técnicas de jornalismo investigativo. A etnografia sociológica de Chicago se desenvolveu ao longo do século XX, inspirada pelo interacionismo simbólico, as chamadas "comunidades" estudos e certas formas de sociologia do trabalho. (Tradução do autor).

informações e materiais que servirão de objecto de uma elaboração teórica posterior" (FINO, 2003, p.3).

Em conformidade, Sousa (2000) entende a etnografia *"como uma forma diferente de investigação educacional, naturalmente ligada à antropologia e à sociologia qualitativa"* (SOUSA, 2000, p. 4), o que, de acordo com Atkinson e Hammersley (1994), confere algumas características específicas a um estudo etnográfico, pois nesse tipo de investigação há:

a) destaque na exploração de um fenômeno em particular, com uma visão indutiva em vez de uma visão verificativa;
b) destaque no trabalho sobre dados não estruturados;
c) análise de um número reduzido de participantes;
d) interpretação explícita das funções das ações dos indivíduos sob análise.

Como nossa investigação no Clube de Poesia pretendia explorar um ambiente em particular com número reduzido de participantes por meio de dados não estruturados ou semiestruturados procuramos fazer uso da etnografia na investigação, com um olhar antropológico, pois, como esclarece Woods (2005), a pesquisa etnográfica

> […] aims to uncover their beliefs, values, perspectives, motivations, and how all these things develop or change over time or from situation to situation. It tries to do all this from within the group, and from within the perspectives of the group's members. It is their meanings and interpretations that count[42] (WOODS, 2005, p. 4).

Macedo (2010) e André (2012) concordam que uma investigação educacional com abordagem etnográfica deve centrar-se nos significados culturais dos indivíduos pesquisados, ultrapassando a mera descrição de pessoas, ambientes e situações e adentrando nas particularidades do cotidiano dos estudados, indo *"ao encontro do ponto de vista do outro para, a partir daí, e só daí, interpretar suas realidades"* (MACEDO, 2010, 64).

Com a escolha da pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica pretendeu-se identificar uma metodologia pedagógica na qual o discente era o alvo principal da ação.

[42] [...] tem por objetivo descobrir suas crenças, valores, perspectivas, motivações, e como todas essas coisas se desenvolveram ou mudaram ao longo do tempo ou de situação para situação. Tenta fazer tudo isso dentro do grupo a partir das perspectivas de seus membros. São seus significados e interpretações que contam. (Tradução do autor).

Assim, a etnografia aplicada a um contexto educacional nos permitiu desenvolver uma interação com o ambiente natural pesquisado, seus atores sociais e toda uma gama de crenças, valores, comportamentos e atitudes que os acompanham, por meio de *"um olhar já não de alguém superiormente estranho, que vem de fora para observar, mas um olhar interessado, implicado, ou seja, um olhar etnográfico"* (SOUSA, 2000, p.5). Nesse sentido, Sousa (2004), Fino (2008b) e André (2012), respectivamente, expressam a importância da aplicação da etnografia em contextos educacionais:

> A etnografia, ao conferir outra perspectiva microssociológica e fragmentária à educação, vem assim valorizar as "pequenas coisas", os "pequenos mundos", as conversas banais, o raciocínio "profano" dos atores, no fundo, a dimensão cotidiana, terrena, da vida dos alunos em concreto (SOUSA, 2004, p. 17, grifos da autora).

> [...] a etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos inter-subjectivos que são as práticas pedagógicas. Um diálogo inter-subjectivo, o que decorre entre os actores que povoam um contexto escolar, e narrado de "dentro", como se fosse por alguém que se torna também actor para falar com um deles (FINO, 2008b, p. 4).

> Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 2012, p. 41).

Diante do exposto podemos afirmar que a etnografia aplicada à educação nos proporcionou caminhos substanciais para a compreensão de práticas pedagógicas desenvolvidas no Clube de Poesia a partir de realidades culturais dos indivíduos pesquisados em seus ambientes naturais.

No entanto, André (2012) salienta que devemos ter certo zelo ao usarmos a etnografia na pesquisa educacional, pois no campo da educação esta precisa de algumas adaptações em relação ao sentido original, mesclando os interesses dos etnógrafos em descrever a cultura com a preocupação principal dos estudiosos da educação que é o processo educativo. Para Fino (2008b), essa adaptação se faz necessária porque *"a etnografia, como método de investigação originário da antropologia, esgota-se numa*

finalidade estritamente descritiva, e a etnografia escolar, nessa mesma linha seria a mera descrição da cultura escolar" (FINO, 2008b, p. 3).

Nesse sentido, uma pesquisa educacional com viés etnográfico deve se preocupar em ver os fatos em uma realidade cultural mais ampla, e o pesquisador precisa interagir com o contexto estudado, tentando entender todos os símbolos, mesmo que, à primeira vista, pareçam sem importância, mas que podem ter um significado valioso no entendimento daquela cultura, ou seja, o pesquisador etnográfico *"[...] need to penetrate their boundaries, and look out from the inside […]"*[43] (WOODS, 2005, p. 4).

Ao assumirmos uma abordagem etnográfica pretendíamos enveredar pelos caminhos metodológicos que nos possibilitassem analisar os participantes envolvidos no Clube de Poesia em seu cotidiano, percebendo os fenômenos existentes nesse ambiente educacional e tentando desvendar seus significados, pois, segundo nos esclarece Macedo (2010), *"ao perceber o fenômeno, tem-se que há um correlato e que a percepção não se dá num vazio, mas em um estar-com-o-outro"* (MACEDO, 2010, P.16).

Quanto ao papel do investigador etnográfico, Macedo (2010) esclarece que este sempre deve

> [...] buscar novas respostas e novas indagações para o desenvolvimento do seu trabalho; valorizando a interpretação do contexto; retratando a realidade de forma densa, refinada e profunda; estabelecendo planos de relações com o objeto pesquisado, revelando-se aí a multiplicidade de âmbitos e referências presentes em determinadas situações ou problema; usando uma variedade de informação (MACEDO, 2010, p. 89).

Lapassade (2005) esclarece que o pesquisador em uma pesquisa com abordagem etnográfica, deve se focar na observação das pessoas em suas atividades cotidianas, anotar suas explicações e relatos sem, no entanto, se restringir apenas a isso, mas ir um pouco além, integrando-se ao ambiente pesquisado e interagindo com os atores sociais da pesquisa.

---

[43] Precisa penetrar suas fronteiras e observar de dentro para fora. (Tradução do autor).

Nos termos de André (2012), o pesquisador etnográfico *"[...] encontra-se, assim, diante de diferentes maneiras de interpretação da vida, formas de compreensão do senso comum, variados significados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências [...]"* (André, 2012, p. 20).

Assim, uma investigação com abordagem etnográfica não pode estar restrita a encontros eventuais, mas precisa interagir, encontrar uma sintonia entre o tempo disponível e o contexto pesquisado. Nesse caminho, sendo um ambiente educacional específico o local onde se realizou nossa pesquisa de campo, a etnografia ganhou espaço por meio de um estudo de caso de natureza qualitativa.

3.2.3. Estudo de caso etnográfico

Por se referir a um estudo de um caso único e específico, a investigação que aqui tratamos utilizou o estudo de caso como técnica complementar de pesquisa, para auxiliar na descrição, interpretação e análise dos dados coletados. A presença constante e no campo de investigação para a observação e registro detalhados do cotidiano pesquisado concedeu uma natureza enográfica ao estudo de caso.

Segundo Gil (2009) *"pesquisa etnográfica não é estudo de caso. Mas estudos de caso podem ser conduzidos sob um enfoque etnográfico"* (GIL, 2009, p. 95). Pelo olhar desse autor, uma investigação pode ser considerada um estudo de caso etnográfico quando tenha como objetivo de estudo a cultura de um grupo, de uma organização e de uma comunidade. André (2012) sintetiza algumas situações nas quais se justifica o uso do estudo de caso etnográfico:

a) quando o interesse da pesquisa se dá por uma instância em particular;
b) quando se buscar conhecer em toda sua totalidade e complexidade essa instância particular;
c) quando o interesse no que está acontecendo e a forma como está acontecendo for maior do que os seus resultados;
d) quando se buscar descobrir novas relações, novas hipóteses teóricas sobre o fenômeno pesquisado;

e) quando se desejar retratar uma situação de maneira mais próxima possível do seu estado natural.

Para Yin (2010), o estudo de caso é utilizado em situações diversas *"para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos, além de outros fenômenos relacionados"* (YIN, 2010, p. 24). Ainda segundo este pesquisador, um estudo de caso possibilita a preservação de significados ocorrentes na realidade investigada. Corroborando com esse pensamento, André (2005) afirma que *"o caso se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social*" (ANDRÉ, 2005, p. 24).

Yin (2010) e André (2012) defendem a ideia de que o método de estudo de caso facilita o estudo de um caso único e enfatiza o conhecimento do particular, o que se enquadrou na nossa proposta de pesquisa. Em concordância, Macedo (2010) e Lüdke e André (2013) esclarecem:

> [...] o estudo de caso tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial. O objetivo estudado é tratado como único, ideográfico – mesmo quando compreendido como emergência relacional –, isto é, consubstancia-se numa totalidade complexa que compõe outros âmbitos ou realidades (MACEDO, 2010, p. 90).
>
> O estudo de caso é um estudo de um caso, seja ele simples e específico. O caso em estudo pode ser similar a outros, porém é ao mesmo tempo distinto, pois apresenta um interesse próprio, singular. O caso é sempre bem delimitado, com seus contornos definidos claramente no desenrolar do estudo (LÜDKE & ANDRÉ, 2013, p. 17).

Perante esse contexto e como pretendíamos ter uma presença constante no campo de pesquisa, para um melhor detalhamento do universo observado, a metodologia de investigação proposta se justificou pelo fato de buscarmos nos inteirar acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos participantes do Clube de Poesia, as quais poderiam estar causando uma descontinuidade de velhos paradigmas em um contexto de inovação pedagógica. Diante desse cenário investigativo, André (2012), menciona algumas vantagens do estudo de caso etnográfico:

> Uma das vantagens do estudo de caso geralmente mencionadas é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de

> muitas variáveis. [...] outra capacidade também associada ao estudo de caso é a sua capacidade de retratar situações vivas do dia a dia, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural. [...] Os estudos de caso também são valorizados pela capacidade heurística, isto é, por oferecer *insights* e reconhecimentos que clarifiquem ao leitor os vários sentidos do fenômeno estudado, levando-o a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações, ampliando suas experiências (ANDRÉ, 2012, pp. 52-53, grifo da autora).

Nessa perspectiva, um estudo de caso qualitativo com abordagem etnográfica nos permitiu analisar a realidade sob o ponto de vista dos próprios participantes da investigação. Isso se fez possível mediante a interação deste pesquisador com os participantes do estudo em seu ambiente natural específico.

3.3. Instrumentos de coleta de dados

Todo trabalho de investigação precisa recolher e registrar dados para que os pesquisadores possam, a partir destes, pensar adequada e profundamente sobre os aspectos cotidianos que deseja explorar, sem, no entanto, alterar a realidade (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Para a realização da presente investigação utilizamos como instrumentos de coleta de dados a observação participante com anotações em diário de campo, a entrevista semiestruturada com registro em áudio e a análise de material pessoal e oficial, para uma posterior triangulação dos dados coletados.

3.3.1. Observação participante

Em uma pesquisa com abordagem etnográfica, como é o caso da nossa investigação, faz-se necessário que o investigador permaneça no ambiente estudado por um período de tempo considerável, interagindo com este contexto por meio da “observação participante”.

O conceito de observação participante surge por volta dos anos 50-60 do século XX, assim como a etnografia, a partir da publicação de estudos etno-sociológicos sobre o assunto (LAPASSADE, 2001).

Bogdan e Taylor (1996), caracterizam a observação participante *como "la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante lo cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo"*[44] (BOGDAN & TAYLOR, 1996, p. 31).

Na visão de Lapassade (1992),

> l'expression "observation participante" tend à désigner le travail de terrain en son ensemble, depuis l'arrivée du chercheur sur le terrain, quand il commence à en négocier l'accès, jusqu'au moment où il le quitte après un long séjour[45] (LAPASSADE, 1992, p. 3).

Para Macedo (2010) a observação participante contribui significativamente na tarefa de desvendar todo um conjunto de valores e normas presentes nas pessoas que fazem parte do universo pesquisado, ao interagir na vivência cotidiana dessas pessoas. *"O envolvimento deliberado do investigador na situação da pesquisa é não só desejável, mas essencial, por ser essa forma a mais congruente com os pressupostos da observação participante"* (MACEDO, 2010, p. 97).

Lapassade (1992), citando trabalhos de Adler e Adler (1987), classifica a observação participante em três tipos: observação participante periférica, observação participante ativa e observação participante completa.

> *a) L'observation participante périphérique* – Les chercheurs qui choisissent ce rôle – ou cette identité –, considèrent qu'un certain degré d'implication est nécessaire indispensable pour qui veut saisir de l'intérieur les activités des gens, leur vision du monde. Ils participent suffisamment à ce qui se passe pour être considérés comme des "membres" sans pour autant être admis au "centre" des activités. Ils n'assument pas de rôle important dans la situation étudiée.

---

[44] Uma investigação que envolve a uma interação social entre o pesquisador e os sujeitos, no meio destes, e, durante a qual, se recolhe dados de maneira sistemática e não intrusiva. (Tradução do autor).

[45] O termo "observação participante" tende a se referir ao trabalho de campo como um todo, desde a chegada do pesquisador no campo, quando ele começou a negociar o acesso, até que ele saiu depois de uma longa estadia. (Tradução do autor).

> *b) L'observation participante active* – Parfois le chercheur s'efforce de jouer rôle et d'acquérir un statut à l'intérieur du groupe ou de l'institution qu'il étudie. Ce statut va lui permettre de participer activement aux activités comme un membre, tout en maintenant une certaine distance : il a un pied ici et l'autre ailleurs.
>
> *c) L'observation participante complète* – La "participation complète", se subdivise elle-même en deux sous-catégories : par opportunité, où le chercheur met à profit l'opportunité qui lui est donnée par son statut déjà acquis dans la situation. Le chercheur, ici, est d'abord membre de la situation ; et par conversion, aù la participation est mise par ou compt de la recommandation ethnométhodologique qui demande au chercheur de devenir le phénomène qu'ils étudient (becoming the phenomenon)[46] (LAPASSADE, 1992, pp. 9-12, grifos do autor).

Desse modo, realizamos a observação participante periférica como instrumento de coleta de dados no Clube de Poesia, objeto de estudo de caso desta investigação, perfazendo um total de quinze observações em um período de seis meses, de julho a dezembro de 2014, o que permitiu a esse investigador observar a dinâmica do ambiente pesquisado a partir de uma perspectiva de dentro, sem, no entanto, ser admitido no centro da atividade (LAPASSADE, 1992; FINO, 2003).

Assim, todas as observações foram feitas com a presença desse pesquisador *in loco*, em diferentes momentos dos pesquisados, uma vez que, segundo Spradley (1980), as ações dos indivíduos estudados se expressão de maneiras variadas, desde a linguagem, passando pelo comportamento até as ações, levando em consideração três pilares fundamentais da experiência de cada indivíduo: o que faz; o que sabe e o que constrói.

É bem verdade que o envolvimento do investigador com o contexto investigado em uma pesquisa etnográfica é fundamental para entender, com o máximo de fidedignidade, a realidade cultural estudada. No entanto, Spradley (1980) esclarece que, em algumas situações durante a investigação, faz-se necessário que o pesquisador se distancie um

---

[46] a) Observação participante periférica – Pesquisadores que escolhem este papel - ou esta identidade – consideram que é essencialmente necessário algum grau de envolvimento para que possam adentrar nas atividades das pessoas, na sua visão de mundo. Ficam suficientemente envolvidos a ponto de serem considerados "membros" sem serem admitidos no "centro" das atividades. Eles não assumem um papel significativo na situação estudada.

b) Observação participante ativa – Às vezes, o pesquisador procura desempenhar um papel e ganhar status dentro do grupo ou instituição que ele está estudando. Esse status lhe permita participar ativamente como membro, mantendo uma distância: ele tem um pé aqui e outro em outro lugar.

c) Observação participante completa – a "participação plena" é em si subdividida em duas subcategorias: por acaso, quando o pesquisador aproveita a oportunidade lhe dada por seu status já adquirido na situação. O pesquisador aqui é o primeiro membro da situação; e conversão, quando a participação acontece por meio da recomendação etnometodológica e faz com que o pesquisador se torne parte do fenômeno que está estudando (tornando-se o fenômeno). (Tradução do autor).

pouco da situação de membro do grupo para que possa analisar com mais isenção os processos, acontecimentos e ações observados.

Ainda de acordo com Spradley (*Op. cit.*), é muito importante que o investigador seja sensível ao ponto de detectar o momento de desenvolver um papel de mais observador do que participante ou vice-versa, uma vez que o trabalho de campo etnográfico envolve ambas as situações, que, por muitas vezes, ocorrem simultaneamente.

Com essa visão, procuramos adentrar nas experiências culturais desenvolvidas pelos membros do grupo pesquisado. Para isso, nada melhor do que assumir um papel dentro do grupo, penetrando no cotidiano dos atores sociais envolvidos, numa perspectiva micro (WOODS, 2005), mas não perdendo a visão de pesquisador.

Nesse percurso, para facilitar nosso trabalho, foi pertinente tomar notas, fotografar, gravar e recolher tudo que achar plausível de registro nas situações observadas, para uma melhor compreensão dessas realidades culturais no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, uma vez que

> a auscultação dos diversos mundos culturais só pode ser feita através da chamada "observação participante", no pátio do recreio, nos intervalos, nos "feriados", nos jogos de bola, no café, fazendo uso de uma imensidão de técnicas bem ao alcance de cada um, se se estiver, acima de tudo, etnograficamente implicado. São as entrevistas, os inquéritos, a recolha de desenhos, composições e poemas, a ida aos bairros, o contato com os familiares, as festas na escola, as competições esportivas, o registro em jornais de bordo, as histórias de vida, os estudos de caso, etc. (SOUSA, 2004, pp. 16-17, grifos da autora).

Logo, a observação participante nos proporcionou adquirir um "papel de membro", assumindo, como expõe Yin (2010) *"uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados"* (YIN, 2010, p. 138).

3.3.2. Entrevista etnográfica

Outro recurso que utilizamos na investigação foi a entrevista etnográfica, que segundo Lapassade (2005):

> [...] é um dispositivo no interior do qual há uma troca que não é, como a conversação denominada de campo, espontânea e ditada pelas circunstâncias. Ela põe face a face duas pessoas cujos papéis são definidos e dissimétricos: o que conduz a entrevista e o que é convidado a responder, a falar de si (LAPASSADE, 2005, p. 148).

Para Spradley (1979) esta técnica de coleta de dados é uma ferramenta muito importante para o entendimento da realidade pesquisada. Em conformidade Macedo (2010), afirma que esta técnica permite captar, de forma corrente, as informações dos mais variado tópicos e com diferentes informantes.

Bogdan e Taylor (1996) esclarecem que a entrevista etnográfica se assemelha à observação participante no que diz respeito à maneira pela qual se desenvolve, pois em ambas o pesquisador precisa construir um relacionamento com os sujeitos participante do estudo, bem como adotar uma atitude não diretiva, flexível e informal durante o tempo de estadia no campo de pesquisa. Nas palavras de Lapassade (1992):

> Les principales qualités requises pour conduire des entretiens sont les mêmes que pour d'autres aspects de la recherche : elles tournent toujours autour de la confiance, de la curiosité et du naturel [...] La second qualité est la curiosité qui nous pousse à connaître les opinions et les perceptions des gens à propos des faits, à écouter leurs histoires et à découvrir leurs sentiments[47] (LAPASSADE, 1992, p. 29).

Embora tenham muitas qualidades e características em comum, Lapassade (*Op. cit.*), cita algumas diferenças entre a observação participante e a entrevista etnográfica. Segundo este autor a observação participante ocorre em situações mais naturais do que as entrevistas, que, por sua vez, precisam de situações arranjadas de acordo com os objetivos e o tipo de pesquisa.

De acordo com Mattos *et al* (1993) a entrevista etnográfica pode ser de dois tipos: *estruturada ou fechada*, quando são utilizadas perguntas pré-determinadas sem a possibilidade de alteração da ordem e da estrutura destas perguntas por parte do entrevistador; *semiestruturada ou aberta,* quando, apesar de norteada por um roteiro-guia, proporciona liberdade para que o entrevistador possa alterar a ordem e a estrutura das perguntas caso ache necessário.

---

[47] As principais qualidades necessárias para realizar entrevistas são as mesmas que para os outros aspectos da investigação: sempre giram em torno de confiança, curiosidade e naturalidade [...] A segunda qualidade é a curiosidade que nos leva a conhecer os pontos de vista e percepções das pessoas sobre os fatos, ouvir suas histórias e descobrir seus sentimentos. (Tradução do autor).

A partir das ideias apresentadas e do contexto da investigação, entendemos que para o presente estudo deveríamos aplicar uma entrevista semiestruturada, visando uma intensa dinâmica interna, com abertura para mudanças de direcionamento por parte do pesquisador durante o transcorrer da conversa, uma vez que, segundo Macedo (2010), este tipo de entrevista

> [...] se trata de um encontro, ou de uma série de encontros face a face entre um pesquisador e atores, visando a compreensão das perspectivas que as pessoas entrevistadas têm sobre sua vida, suas experiências, sobre as instituições a que pertencem e sobre suas realizações, expressas em linguagem própria (MACEDO, 2010, p. 105).

Este tipo de entrevista consiste em conversas com os participantes do estudo simultaneamente à Observação Participante, através das quais o pesquisador faz uso de algumas perguntas guias, pois embora a entrevista semiestruturada seja flexível faz-se necessário que entrevistador elabore um roteiro base com questões a serem seguidas abordando a temática da investigação, mas sem inflexibilidade, buscando, com isso, receber a maior quantidade possível de informações do entrevistado (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Nessa perspectiva, realizamos entrevistas com os participantes do Clube, com registro em áudio para proporcionar a precisão da fala dos entrevistados (APÊNDICE D), os quais foram transcritos *ipsi literis*, sendo posteriormente excluídos excessos e vícios de linguagem no intuito de proporcionar maior fluidez ao texto (APÊNDICE E). As entrevistas foram realizadas em um período compreendido entre os meses de outubro e novembro de 2014 e foram realizadas de acordo com as oportunidades surgidas no decorrer das observações, uma vez que, segundo Lapassade (1992), as entrevistas, assim como a observação participante devem girar em torno da confiança e serem impulsionadas pela curiosidade, pois, dessa maneira, o pesquisador poderá conhecer as opiniões e percepções das pessoas envolvidas na pesquisa em relação aos fatos estudados.

Tanto para as entrevistas como para as notas de campo foram atribuídos códigos a fim de preservar a identidade dos participantes, com os quais os mesmos foram identificados ao longo dos capítulos na seguinte ordem: O1 (orientador 1), O2

(orientador 2), A1 (aprendiz 1), A2 (aprendiz 2), A3 (aprendiz 3), A4 (aprendiz 4), A5 (aprendiz 5), A6 (aprendiz 6).

Para Macedo (2000), a utilização de entrevista semiestruturada em uma investigação possibilita ir além a um simples recolhimento de dados, visto que este recurso proporciona ao pesquisador ir ao encontro da realidade dos pesquisados, favorecendo *"[...] a compreensão das realidades humanas, à medida que toma como premissa irremediável que o real sempre resulta de uma conceituação"* (MACEDO, 2000, p. 165).

Com o uso dessa prática foi possível esclarecer alguns pontos que poderiam deixar dúvidas durante a realização da coleta de dados por outras fontes, pois, segundo André (2012), *"as entrevistas têm a finalidade de aprofundar e esclarecer os problemas observados"* (ANDRÉ, 2012, p. 28), e, com isso, compreender melhor alguns acontecimentos registrados, buscando entender os significados dados pelos entrevistados às situações e questões com base em suposições e conjecturas do pesquisador.

Procuramos realizar as entrevistas mais para o final do tempo de observação quando já havia uma relação de confiança entre os participantes e o pesquisador, pois *"à medida que um investigador vai passando mais tempo com os sujeitos, a relação torna-se menos formal"* (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 113), possibilitando uma maior espontaneidade que no início das observações não seria possível.

3.3.3. Análise de documentos oficiais e pessoais

A análise documental constitui uma abordagem de dados qualitativos muito úteis à observação que permite descobrir alguns aspectos relacionados ao tema ou problema da pesquisa.

Lapassade (1992) considera duas categorias de documentos que podem ser utilizados para análise complementar na investigação qualitativa: documentos oficiais e pessoais. E, na mesma obra, esclarece os tipos de documentos que podem ser analisados em cada caso:

> a) Documents officiels – Ce sont les registres, les emplois du temps (horaires), les comptes-rendus de réunions, les documents confidentiels concernant les élèves, les manuels scolaires, les périodiques et les revues, les enregistrements scolaires, les archives et statistiques, les tableaux d'affichage, les lettres officielles, les documents d'examens, les fiches de travail, les photographies.
>
> b) Les documents personnels – Ce sont les journaux intimes, les cahiers de brouillon des élèves, les graffiti, les lettres et les notes personnelles. Les productions personnelles des élèves, surtout lorsqu'elles contiennent un aspect personnel important, peuvent fournir des indications très valables sur leurs opinions et attitudes par rapport à toute une gamme de thèmes [...][48] (LAPASSADE, 1992, pp. 31-32).

O autor supracitado destaca ainda a importância dos documentos produzidos pelo pesquisador durante a investigação, em especial as "notas de campo" e as entrevistas, uma vez que estes documentos podem conter detalhes sobre como a pesquisa foi concebida e desenvolvida, além de expor como se deu a relação do pesquisador com os participantes do estudo, as negociações, bem como identificar de falhas e erros. Para Hammersley e Atkinson (1983), há uma enorme distância entre a sistematização teórica e os dados coletados no campo, pois há para que estes sejam colhidos tem que haver uma implicação do pesquisador com o desconhecido e a familiarização com as realidades emergentes e contraditórias.

Para análise documental desta investigação fizemos uso do plano de trabalho do Clube de Poesia (ANEXO 4), de registros fotográficos (APÊNDICE G) e de poesias produzidas pelos alunos (ANEXO 5).

3.3.4. Diário de campo

Como complemento à observação participante, utilizamos o registro em diário de campo (APÊNDICE F) que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150), constitui *"o relato escrito daquilo que o investigador vê, ouve, pensa e experimenta no percurso da coleta,*

---

[48] a) Documentos oficiais – São os registros, o uso do tempo (horários), as atas das reuniões, documentos confidenciais sobre os estudantes, livros, periódicos e revistas, registros escolares, arquivos e estatísticas, cartazes, cartas oficiais, documentos do exame, planilhas, fotos.

b) Documentos pessoais – São as agendas, cadernos de rascunho dos alunos, grafites, cartas e notas pessoais. Produções pessoais dos alunos, especialmente quando eles contêm um aspecto pessoal significativo, podem fornecer informações valiosas sobre seus pontos de vista e atitudes para uma variedade de tópicos. (Tradução do autor).

refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo". Para Macedo (2010), as notas de campo

> [...] permitem que sejam destacadas observações particulares sobre aquilo que seja de interesse, sobre um evento ou uma situação que se quer investigar com mais profundidade; ou ainda outras leituras sobre o tema observado ou que tenham surgido de suas observações (MACEDO, 2010, p. 93).

E completa dizendo que as anotações realizadas em campo

> [...] possibilitam um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual, visando apreender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica (*Ibidem*, p. 133).

De acordo com Lapassade (1992), a utilização de elementos de escrita pode constituir uma fonte de dados muito relevante para a investigação. O mesmo autor destaca a necessidade de o pesquisador ter sempre em mãos algo em que possa tomar notas, *"[...] et pendant qu'on écrit, d'autres idées peuvent venir et il faut alors en prendre note aussi, immédiatement, parfois par un seul mot-repère"*[49] (LAPASSADE, 1992, p. 24).

Macedo (2010) além de corroborar com Lapassade (1992) sobre a relevância das notas de campo em uma investigação qualitativa apresenta seis fatores aos quais o pesquisador precisa se adequar para ter uma boa e isenta compreensão das anotações de campo. Segundo este autor os fatores são os seguintes:

a) *tempo:* este fator é essencial para a realização de uma boa investigação, pois quanto mais tempo o pesquisador estiver presente com o grupo mais vai conseguir se aprofundar na vivência dos participantes;

b) *lugar:* este fator toma importância na medida em que as anotações devem ser feitas *in loco*, uma vez que é no lugar que se atualizam as ações;

c) *circunstâncias sociais:* faz-se necessário relatar as circunstâncias vivenciadas pelo grupo, suas reações, estratégias e conflitos;

d) *linguagem:* se familiarizar com a linguagem do meio investigado, para apurar as interpretações referentes a este meio é de muita relevância para o pesquisador;

e) *intimidade:* o pesquisador precisa "penetrar no mundo" dos pesquisados para compreender em profundidade essa experiência;

---

[49] [...] e enquanto escreve outras ideias podem vir e, em seguida, ele deve também tomar nota imediatamente, às vezes uma única palavra é importante. (Tradução do autor).

f) *consenso social:* quando o pesquisador passa um bom tempo exposto à cultura pesquisada começa a compreender as práticas dentro desta cultura, sua ordem social, como são constituídas e mantidas.

Levar em consideração esses fatores durante as observações e no momento dos registros de notas em campo facilita a análise e compreensão destes materiais coletados, pois o pesquisador deve ter sempre em mente que *"em todo esse processo impõe-se uma constante reflexão sobre os caminhos e os resultados obtidos durante a investigação"* (MACEDO, 2010, p.95).

No percurso da nossa investigação, o diário de campo foi utilizado para registrar observações, comentários e notas que iriam corroborar na transcrição e análise dos dados coletados. Nesse contexto, podemos destacar a importância do diário de campo como instrumento facilitador do registro de dados.

3.4. Análise dos dados

O objetivo de todo trabalho científico é retratar a realidade pesquisada da forma mais fidedigna possível. Para isso, o pesquisador precisa estará atento à coleta de dados e à maneira como esses dados são tratados e analisados. Para Martins (2008), esse tratamento consiste em analisar, classificar e organizar os dados coletados.

Spradley (1979) esclarece que na pesquisa etnográfica a análise dos dados deve ser feita de forma simultânea à coleta, para que o pesquisador tenha a flexibilidade para buscar novos dados caso seja necessário à medida que avança na investigação, pois *"a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais coletados parece monumental quando alguém se envolve em um primeiro projeto de investigação"* (Bogdan & Biklen, 1994, p.205).

Para Fino (2003), a análise dos dados em uma pesquisa de natureza etnográfica também precisa levar em conta a capacidade interpretativa do investigador, uma vez que não se pode analisar uma cultura de forma isolada, mas como parte de um sistema onde os membros se relacionam entre si e com o meio que os cerca. Nesse sentido,

> [...] o êxito da investigação etnográfica decorre em grande medida da capacidade interpretativa do investigador, o que, se é verdade que lhe atribui, aparentemente pelo menos, grande liberdade na mobilização dos instrumentos teóricos de análise, tem o inconveniente de o deixa à mercê dessa capacidade interpretativa, bem como do uso de uma subjectividade que nunca é completamente controlada (FINO, 2003, p. 11).

Ainda de acordo com Fino (*Op. cit.*), no transcorrer do processo de análise dos dados coletados não podemos desconsiderar as crenças, valores, rotinas e artefatos que fazem parte da cultura investigada. Para esse autor alguns elementos culturais são imprescindivelmente relevantes durante o processo de coleta e tratamento dos dados. São eles:

a) os papeis sociais assumidos pelos participantes da pesquisa;
b) as rotinas do grupo;
c) as tarefas específicas desempenhadas pelos membros participantes do grupo pesquisado;
d) a negociação e o compartilhamento do conhecimento produzido, levando em consideração as crenças e as convicções pessoais;
e) os artefatos e utensílios produzidos;
f) a influência cultural local em relação à cultura que os cerca.

Nessa perspectiva, os dados nessa investigação foram analisados ao passo que eram coletados, no decorrer da permanência deste pesquisador no campo. O tratamento dos dados se deu por meio do método indutivo[50], levando em consideração a observação participante, as entrevistas e os documentos recolhidos, sempre buscando responder às questões da investigação.

Na visão de Macedo (2010), para otimizar o processo de análise de dados, algumas etapas específicas precisam ser seguidas:

> a) leituras preliminares e estabelecimento de um rol de enunciados; b) escolha e definição das unidades analíticas: tipos de unidades, definição e critérios de escolha; c) processo de categorização; d) análise interpretativa dos conteúdos emergentes; e) interpretações conclusivas (MACEDO, 2010, p. 147).

[50] O método indutivo parte do estudo de casos particulares para a generalização (MILL, 1999). Enquanto método investigativo começou a ser utilizado por estudiosos como Francis Bacon (1561-1626), Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632–1704), David Hume (1711-1776) e Galileu Galilei (1564-1642).

Portanto, para que ocorresse uma satisfatória análise e interpretação dos dados, seguimos etapas e sempre com atenção a fatores inerentes aos pesquisados, realizando a triangulação dos dados e tendo em vista o referencial teórico apresentado, na busca do entendimento do fenômeno pesquisado.

3.4.1. A validação dos dados

Um grande desafio para o pesquisador qualitativo durante uma investigação é garantir a validade dos dados coletados. De fato, garantir a validade da investigação não é uma tarefa fácil de alcançar, *"[...] a validade e a riqueza de significados dos resultados obtidos dependem directamente e em grande medida da habilidade, disciplina e perspectiva do observador, e é essa, simultaneamente, a sua riqueza e a sua fraqueza"* (FINO, 2008b, p.4).

Nessa mesma linha de pensamento, Coutinho (2008) expõe que para garantir a validação dos dados em um estudo qualitativo o pesquisador deve andar para frente e para trás correlacionando planeamento e desenvolvimento para garantir a coerência entre a formulação da questão da pesquisa, a fundamentação teórica e a coleta e análise de dados, pois *"uma pesquisa é tão boa quanto o investigador"* (COUTINHO, 2008, p. 12). A sensibilidade, flexibilidade, criatividade e destreza do pesquisador em utilizar as estratégias de verificação vão determinar a validade do estudo.

Nessa investigação a validação dos dados se deu por meio da triangulação, pois independentemente da perspectiva metodológica, epistemológica ou filosófica do pesquisador é fundamental a utilização de múltiplas fontes de coleta de dados para melhorar a validação dos resultados da pesquisa.

> A triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados em uma mesma pesquisa de forma que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenômeno a analisar (COUTINHO, 2008, p. 9).

Segundo Stake (2011), ao triangular os dados o pesquisador cria evidências com as quais pode construir explicações que o possibilita checar se os fenômenos sociais

estudados estão denominados corretamente dentro do contexto da investigação. Portanto, *"devemos sempre 'triangular' os dados para aumentar a certeza de que interpretamos corretamente como as coisas funcionam"* (STAKE, 2011, p. 47).

Nessa perspectiva, os dados coletados foram submetidos a uma triangulação entre observações com anotações no diário de campo, entrevistas com registros em áudio e análise de documentos coletados. Segundo Yin (2010), *"com a triangulação dos dados, os problemas potenciais de validade do constructo também podem ser abordados, porque as múltiplas fontes de evidência proporcionam, essencialmente, várias avaliações do mesmo fenômeno"* (YIN, 2010, p. 144).

Durante o tempo em que esse estudo foi realizado, todo trabalho aqui desenvolvido por esse pesquisador no papel de observador participante leva a crer na veracidade dos dados coletados, visto que no transcorrer do período descrito os dados foram analisados e reanalisados tantas vezes quantas foram necessárias para se chegar aos resultados apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV – INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é versar sobre os resultados do estudo sobre a produção de poesia popular oriundos da análise dos dados obtidos durante a estadia no ambiente investigado por meio de observações das práticas pedagógicas e da realização de entrevistas etnográficas com os participantes do estudo, durante as quais buscamos registrar o cotidiano do Clube em seus pormenores, apontando tudo que considerávamos relevante para a investigação.

Está dividido em duas partes. A primeira parte destaca o processo de categorização dos dados que resultou na organização das informações coletadas em categorias que emergiram a partir dos indicadores apontados na análise do *corpus* empírico da pesquisa.

A segunda parte descreve, através da triangulação dos dados e do embasamento teórico da pesquisa, os resultados empíricos conseguidos a partir da análise dos dados, buscando responder às questões propostas na investigação.

4.1. Categorização

No decorrer da pesquisa, a análise e a interpretação dos dados coletados sempre causa certa inquietação a qualquer investigador, principalmente em se tratando de uma pesquisa de natureza etnográfica, na qual se busca descrever a cultura pesquisada a partir do ponto de vista dos participantes, com um olhar de membro (SPRADLEY, 1979).

Na visão de Fino (2003) isso acontece, em grande parte, pelo fato de que, nesse tipo de pesquisa, a coleta de dados não se dá de forma estruturada, na medida em que as categorias que serão utilizadas na interpretação do comportamento dos pesquisados não são estabelecidas previamente. Pensamento compartilhado por Lapassade (1992) quando afirma que *"l'organisation classique de la recherche avec ses quatre phases bien séparés de la préparation, la collecte des donées, l'analyse, le rapport final ne*

correspond pas à la réalisation du travail ethnographique"[51] (LAPASSADE, 1992, p. 37).

Ainda segundo Fino (*Op. cit.*), em uma pesquisa dessa natureza, embora a coleta de dados aconteça de forma não estruturada *"não significa que a investigação não seja sistemática, mas que os dados são recolhidos em bruto, segundo um critério tão inclusivo quanto possível"* (FINO, 2003, p. 4).

É sabido que a análise ocorre do início ao fim da pesquisa, no entanto em um determinado momento esse processo tende a se intensificar formando um grande conjunto de dados. Para Macedo (2010),

> Após certo tempo de imersão em campo – tempo que pode variar segundo a problemática do objeto pesquisado e/ou de suas especificidades de contexto –, o pesquisador deve indagar-se sobre a relevância dos seus "dados", tomando como orientação suas questões de pesquisa norteadoras e intuições saídas do contato direto com o objeto pesquisado. Tal reflexão aponta para o recurso denominado *saturação dos "dados"*, indicativo da suficiência das informações e da possibilidade do início da análise e da interpretação final do conjunto do *corpus* empírico (MACEDO, 2010, p. 136; destaques do autor).

Em meio a este contexto saturado de dados provenientes das observações participantes e suas notas de campo, das transcrições das entrevistas e dos documentos recolhidos, procuramos incessantemente, nesta fase do trabalho, categorizar os dados obtidos buscando dividi-los em categorias de interesses, que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.221), *"constituem um meio de classificar os dados descritivos recolhidos".*

Nessa perspectiva, uma abordagem inicial se deu pela leitura das anotações de campo (APÊNDICE F) e as transcrições das entrevistas (APÊNDICE E), objetivando desenvolver uma análise minuciosa desses registros, fazendo observações e inferências sobre os aspectos que não se apresentavam de forma clara, visto que é neste momento *"[...] où la masse de données intégrées aux notes de terrain, les transcriptions, les*

[51] A organização da pesquisa clássica, com suas quatro fases bem separados de preparação, dispositivo de coleta de dados, análise e relatório final não corresponde à realização de trabalho etnográfico. (Tradução do autor).

documents doivent être classés de manière plus systématique. On le fait en général au moyen de la classification et de la catégorisation"[52] (LAPASSADE, 1992, p. 33).

De acordo com Macedo (2010), é nesse primeiro momento do processo de análise e interpretação que surgem as categorias temáticas as quais podem *"[...] estar contidas em germe nas questões formuladas já na elaboração do projeto de pesquisa"* (MACEDO, 2010, p. 136).

Sendo assim, nessa fase

> [...] l'objectif est de donner au matériel recueilli une structure qui va nous permettre d'avancer vers l'analyse finale, la production de concepts et de théories: d'où la nécessité d'ordonner d'abord les données de manière cohérente, complète, logique et succinte[53] (LAPASSADE, 1992, pp. 33-34).

Na busca por uma classificação lógica, abrangente e consciente da qual se refere Lapassade (*Op. cit.*), separamos frases e palavras expressivas presentes nas anotações e nas entrevistas que consideramos significativas para o entendimento das interações existentes entre os atores pesquisados. Na sequência, organizamos o *corpus* empírico da pesquisa de modo a criar as categorias que, no nosso entender, caracterizam a investigação de forma geral.

Após esta primeira etapa, consideramos organizar o *corpus* empírico, a partir dos indicadores provenientes da análise, de maneira que fosse ao encontro às questões da investigação. Assim, organizaram-se as informações coletadas em cinco categorias como indicados no Quadro 1, mostrado abaixo:

---

[52] [...] em que a massa de dados integrados, as notas de campo, transcrições, os documentos devem ser classificados de uma forma mais sistemática. Geralmente é feito utilizando a classificação e categorização. (Tradução do autor).

[53] [...] o objetivo é dar ao material coletado uma estrutura que nos permitirá avançar para a análise final, a produção de conceitos e teorias: daí a necessidade de classificar os dados a princípio de forma consistente, abrangente, lógica e sucinta. (Tradução do autor).

CATEGORIAS	INDICADORES
Motivação	Novas descobertas (O1) Autonomia nas decisões (O1); (O2); (A1) Autocorreção (A1) Gosto pela poesia (A1); (A2); (A3); (A4) Incentivo de colegas (A4) Resgate cultural (O2)
Ambientação	Ambiente descontraído (O2) Diferente da sala tradicional (A1) Acolhedor (O1) Trabalho compartilhado (O2);
Cooperação	Gosta de ajudar (A1); (A2) Ajudando ambos aprendem (A1); (A4) Ajuda dos mais experientes é importante (A1); (A3); (A4), (O1); (O2) Acontece ajuda mútua (A3); (O1)
Interação	Troca de saberes (O2) Trabalha-se em grupo e/ou equipe (O1); (O2)
Aprendizagem	Escreve melhor (A1); (A4); (O1); (O2) Se expressa melhor (A1); (A2); (A3); (A4); (O1) Ler melhor (A3); (A4); (O1); (O2) Relaciona-se melhor com os colegas (O1) Socialização do conhecimento (A1); (O2)

QUADRO 1: Construção das categorias a partir dos indicadores

4.1.1. Categoria motivação

Partindo dos indicadores que surgiram das análises dos dados bem como das observações realizadas em campo notamos que os participantes do Clube de Poesias constantemente se apresentavam motivados durante a realização das atividades.

Nesse percurso observamos que a maioria dos participantes do Clube se inscreveram por incentivo de algum colega que já participava, por convite dos orientadores ou pelo fato de gostarem da poesia popular e procurarem novas descobertas sobre o assunto.

É bem verdade que esses fatores acima citados podem contribuir para atrair os aprendizes para o Clube, no entanto, a motivação constante vista durante as sessões se justifica mais pelo contexto no qual as atividades são desenvolvidas, onde cada aprendiz tem liberdade para expressar seus interesses e expor seu conhecimento acumulado, com autonomia de decisões.

4.1.2. Categoria ambientação

Diante das observações e das análises dos dados, compreendemos que o ambiente investigado, por mostrar-se acolhedor, descontraído e sem apresentar a rigidez e a organização típicas da sala de aula tradicional, contribui deveras para o bom andamento das atividades que lá se desenvolvem, à medida que abre espaço ao diálogo e o compartilhamento de ideias.

Segundo Piaget (2012), a troca de saberes permite a promoção da cognição, pois dessa forma os conhecimentos produzidos podem ser validados e acentuados. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem está intimamente ligada às relações pessoais, as quais precisam de um ambiente favorável para que seus atores possam desenvolver suas capacidades de forma ampla.

Seguindo nessa linha de raciocínio e analisando o contexto investigado entendemos que o ambiente do Clube, juntamente com a postura dos orientadores, permite que os aprendizes se sintam, a princípio, ambientados e depois integrados ao contexto, abrindo espaço para que as relações sociais tão importantes para a construção do conhecimento possam acontecer.

Portanto, as dinâmicas desenvolvidas no Clube – em especial as referentes à produção de poesia popular – oportunizam aos aprendizes uma imersão na sua própria cultura quase sempre negligenciada na sala de aula tradicional que, salvo algumas exceções,

continuam adotando o modelo fabril de educação (TOFFLER, 1973), no qual os alunos não se sentem ambientados por diferir em muito da sua realidade.

4.1.3. Categoria cooperação

Nas dinâmicas pedagógicas realizadas cotidianamente no Clube de Poesia frequentemente observamos que cooperação é um fator constante nesse contexto, corroborado pela análise dos dados obtidos nas entrevistas e diário de campo.

A cooperação presente entre os participantes do Clube durante as atividades observadas nos leva a crer que este fator facilitava a troca de ideias, possibilitando o diálogo entre os membros envolvidos e abrindo caminho para que o conhecimento seja construído.

Sendo assim, podemos destacar que, no contexto investigado, a produção de poesia popular se desenvolve em um ambiente de reflexão, a partir do qual os aprendizes são levados a construir conhecimentos de forma significativa, por meio da cooperação uns com os outros.

Para Piaget (2012), a *"cooperação consiste no ajustamento do pensamento próprio e das ações pessoais ao pensamento dos outros e suas ações, e isso se faz pondo as perspectivas em relação recíproca"* (PIAGET, 2012, p. 121), mesmo que ambos não estejam atuando ao mesmo tempo na mesma ZDP (VYGOTSKY, 2010).

4.1.4. Categoria interação

Em um contexto educacional as interações que ocorrem entre os participantes tomam uma dimensão grandiosa quando se deseja compreender o ambiente investigado, uma vez que essas relações influenciam as dinâmicas que são desenvolvidas no grupo.

No decorrer do tempo no campo de investigação e a partir dos indicadores construídos pela análise do *corpus* empírico da pesquisa podemos indicar dois tipos de interações

que ocorrem no ambiente pesquisado: interações aprendiz/aprendiz e interações aprendiz/orientador(es).

O primeiro tipo corresponde às relações que se desenvolvem entre os aprendizes, onde cada um compartilha suas propostas, visões e opiniões em momentos de troca mútua de saberes.

O segundo caso abrange as relações desenvolvidas entre aprendiz e orientador, as quais acontecem de forma cooperativa e não impositiva. Nesse contexto, o orientador age como facilitador do desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, atuando de forma a proporcionar discussões, detectar erros, promover autonomia e ajudar no *feedback* dos orientados, fornecendo-lhes ferramentas necessárias à construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1998).

4.1.5. Categoria aprendizagem

Ao falamos em aprendizagem devemos levar em consideração todos os fatores até aqui analisados – motivação, ambientação, cooperação e interação –, pois o conjunto desses fatores é determinante para a existência de uma aprendizagem que se faça significativa no contexto investigado do Clube de Poesia.

Das análises até então realizadas, podemos constatar como esses fatores anteriormente citados contribuem para a aprendizagem: um ambiente educacional que difere dos padrões de uma sala de aula convencional, em conjunto com posturas pedagógicas não tradicionais dos orientadores incentivam os aprendizes a se inter-relacionarem por meio do trabalho cooperativo e de uma troca constante de informações o que possibilita a construção do conhecimento e, por consequência, a aprendizagem.

Nesse sentido, o resultado dessas práticas pedagógicas pode levar a um processo educacional no qual o indivíduo se beneficia do conhecimento construído não só no ambiente escolar, mas no seu cotidiano extraescolar e por toda a sua vida. Essa socialização do conhecimento só é possível quando o que se aprende tem relação com a vida daquele que aprende.

Diante disso, podemos constatar que as atividades desenvolvidas no Clube de Poesia, no período observado, levaram os aprendizes a atuarem ativamente na construção do próprio conhecimento, à medida que utilizavam todas as ferramentas disponíveis no ambiente, juntamente com as informações oriundas de suas vivências extraescolares, desenvolvendo uma aprendizagem que se mostrava significativa.

4.2. Triangulação e discussão dos resultados

Com o fim do trabalho de campo, o investigador se vê diante de uma tarefa que, a princípio, parece assustadora: o tratamento dos dados (BOGDAN & BIKLEN, 1994). E, como não poderia ser diferente, nesta investigação foi essa a nossa maior dificuldade.

Tendo os dados em mãos, realizamos, em primeiro lugar, uma organização de todo o material coletado, dividindo-o em partes organizadas por categorias semelhantes (SPRADLEY, 1979; LAPASSADE, 1992; MACEDO, 2010), levando em consideração os comportamentos dos participantes e como eles se relacionam, por meio de um olhar etnográfico.

Segundo Spradley (1979), esse olhar etnográfico analítico frente às situações sociais investigadas permite que se descubra como se organizam o que é fundamental no momento da interpretação de dados em uma pesquisa etnográfica.

Para o autor supracitado o objetivo é encontrar os padrões culturais presentes nas situações observadas, por meio do cruzamento dos dados coletados através da triangulação, levando em consideração a fundamentação teórica apresentada na pesquisa.

Para Macedo (2010), a triangulação em uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica

> [...] é um dispositivo ao qual o etnopesquisador apela durante a construção de seu instrumental analítico para os diversos meios, as diferentes abordagens e fontes, visando compreender e explicar um dado fenômeno, utilizando uma autêntica abordagem multirreferencial [...] é um recurso sistêmico que dá valor de consistência às conclusões da pesquisa, pela pluralidade de referências e perspectivas

> representativas de uma dada realidade (MACEDO, 2010, pp. 140-141).

A análise e a interpretação dos dados desta pesquisa se deram por meio da triangulação como apresentada no esquema abaixo:

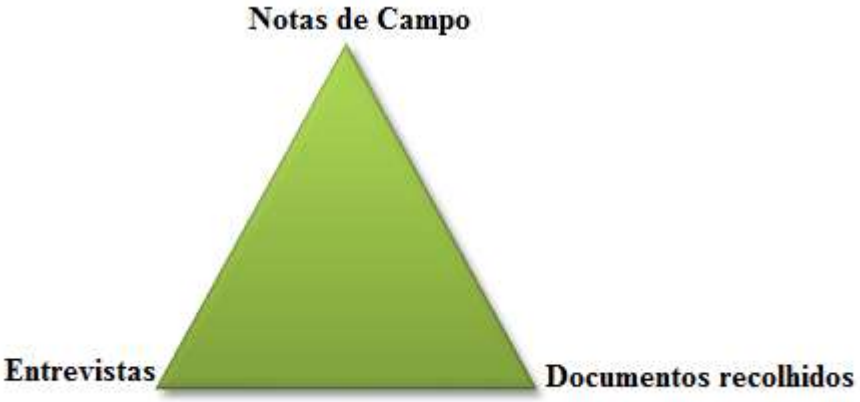


FIGURA 1: Triangulação dos dados da pesquisa

Por meio da triangulação dos dados coletados em campo procuramos entender, da forma mais clara possível, as dinâmicas desenvolvidas pelos atores da pesquisa, buscando ir ao encontro de respostas às questões da investigação, as quais apresentamos a seguir.

4.2.1. Quais são as dinâmicas que ocorrem no Clube de Poesia?

As dinâmicas desenvolvidas no Clube de Poesia giram em torno das práticas de resgate cultural, criando um ambiente promissor à valorização da cultural do próprio aprendiz, chegando *"ao conhecimento do quotidiano daqueles alunos, baseado no sensório, no afeto, no imediato e no concreto"* (SOUSA, 2004, p. 23).

Segundo Giroux e Simon (1995), a cultura popular encontra-se inserida no cotidiano dos alunos e os ajuda na validação de suas experiências, e apesar disso geralmente *"[...] é vista como o banal e o insignificante da vida cotidiano e, geralmente é uma forma de gosto popular considerada indigna de legitimação acadêmica ou alto prestigio social"*

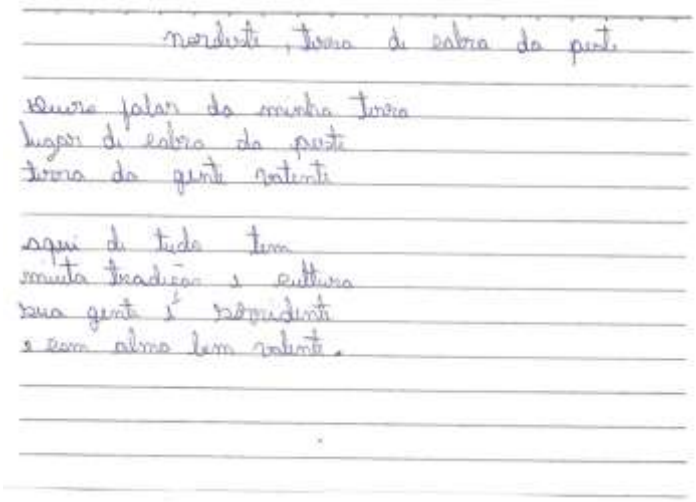
(GIROUX & SIMON, 1995, p. 97), quando deveria servir de base à construção de novos saberes.

Analisando alguns trechos das entrevistas aos orientadores do Clube fica visível a sensibilidade de proporcionar aos aprendizes novas competências, atitudes e saberes a partir de suas vivências culturais:

> Investigador: Por que você achou importante criar um clube dessa natureza?
> O1: Eu notei que na escola havia um interesse dos alunos ao mesmo tempo em que uma carência, visto que não havia no currículo escolar esse tipo de poesia que é a poesia popular. Então resolvi criar um clube para poder dar essa oportunidade aos alunos de se expressarem e criarem sua própria poesia.
> Investigador: Então você notava essa carência da poesia popular na escola tradicional?
> O1: Sim, porque esse tipo de poesia não existe no currículo da escola e não é valorizada como parte importante da nossa cultura. (Entrevista a O1, 02/10/2014).
>
> Investigador: O que a estimulou a participar de uma atividade dessa natureza?
> O2: [...] sinto essa carência no nosso Nordeste e cada dia mais nossos alunos, e até nós mesmos estamos nos afastando dessa cultura.
> Investigador: Como você se sente como orientadora do Clube?
> O2: Sinto-me muito realizada. Gosto muito de poesia e o fato de estar contribuindo para o resgate dessa cultura já é uma satisfação enorme. (Entrevista a O2, 23/10/2014).

Esse processo de resgate cultural presente nas dinâmicas do Clube, ao criar uma ponte entre o discurso dominante e o discurso popular, motiva os aprendizes a valorizarem a poesia popular em suas criações, pois a motivação parte do interesse pessoal de cada indivíduo, como diz uma aluna quando indagada sobre a escolha de algumas poesias para estudo em detrimento de outras: *"Porque são as que mostram a cultura nordestina. [...] algumas poesias não tem a cara do nordeste"* (A2, observação nº 2, 17/07/2014).

Também nas produções dos aprendizes esse fato é verificado:

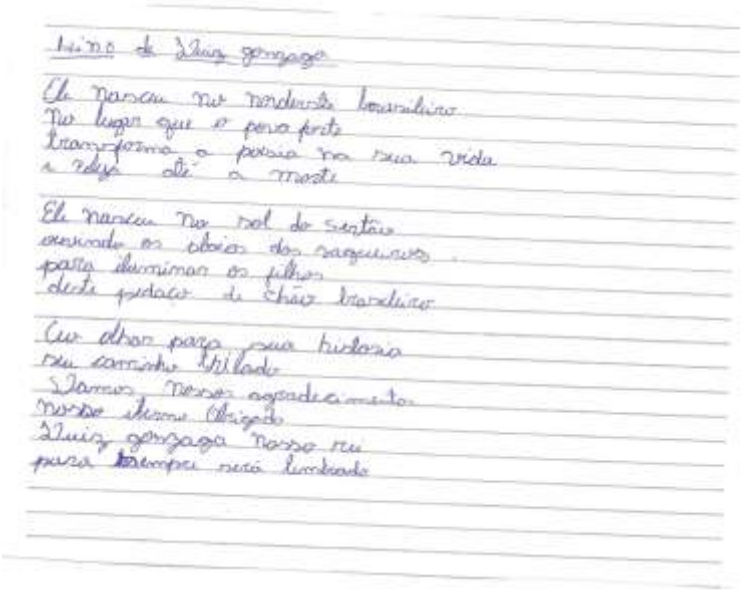


nordeste, terra de cabra da peste

Quero falar da minha terra
lugar de cabra da peste
terra da gente valente

aqui de tudo tem
muita tradição e cultura
sua gente é sorridente
e com alma bem valente.

FIGURA 2: Poesia produzida por A2



Hino de Luiz gonzaga

Ele nasceu no nordeste brasileiro
no lugar que o povo forte
transforma a poesia na sua vida
e leva até a morte

Ele nasceu no sol do sertão
ouvindo os abios dos sagueiros
para iluminar os filhos
deste pedaço de chão brasileiro

Ao olhar para sua historia
seu caminho trilado
Damos nossos agradecimentos
nosso eterno obrigado
Luiz gonzaga nosso rei
para sempre será lembrado

FIGURA 3: Poesia produzida por A1

Esta valorização da cultura do aluno frente à cultura dominante vista nas dinâmicas cotidianas do Clube de Poesia se faz notar nas palavras de O1:

> Valorizar a nossa cultura através da poesia popular é o maior de nossos objetivos, porque as nossas manifestações culturais tem sido colocadas em segundo plano desde muito tempo e se nosso Clube puder contribuir de alguma forma para esse resgate nosso papel foi cumprido (O1, OBSERVAÇÃO nº 3, 17/07/2014).

> O mais importante é a valorização da nossa cultura. A poesia popular precisa retratar nosso costume, nosso sotaque. Tem que ter a nossa cara (O1, OBSERVAÇÃO nº 2, 10/07/2014).

Essa saturação cognitiva proporcionada nas dinâmicas do Clube facilita que os aprendizes se vejam como seres ativos, que podem ser protagonistas da própria aprendizagem, desde que tenham a orientação adequada (VYGOTSKY, 2007).

A partir da análise dos dados coletados durante a estadia no campo de investigação foram caracterizados três tipos de dinâmicas diferenciadas nas atividades desenvolvidas: uma em que as atividades são norteadas pelo(s) orientador(es); uma outra em que as atividades acontecem em coparticipação entre orientador(es) e aprendiz(es); e uma terceira em que o orientador(es) desempenham papel apenas de guia.

A primeira situação refere-se às atividades de explanação oral, quando os orientadores explicavam as atividades pretendidas, esclareciam algum tema abordado ou respondiam aos questionamentos levantados pelos aprendizes. Nesses momentos, não há grandes sinais de inovação em relação às práticas pedagógicas.

A segunda circunstância foi observada durante atividades como estudo em grupo ou em duplas e nos momentos de reflexão ou apresentação de trabalhos produzidos, quando os aprendizes coparticipavam ativamente em parceria com os orientadores. Nessas atividades o diálogo se mostrava mais participativo entre os aprendizes ou entre estes e orientador, com partilha de informações. Estas situações, por demonstrar mudanças nas relações pedagógicas dos orientadores e aprendizes e por revelar a construção de conhecimento compartilhado, levam-nos a apontar sinais de inovação pedagógica.

A terceira condição ocorreu em momentos onde os orientadores assumiam apenas o papel de guia e acontecia durante as atividades de produção de poesias. Nesses momentos os aprendizes assumiam o comando da situação. Por apontar a construção de conhecimento compartilhado através de atividades que se adequava à realidade por meio da valorização cultural, esta situação também demonstra indícios de inovação pedagógica.

4.2.2. Como o conhecimento é construído em um ambiente desta natureza?

O processo de construção do conhecimento resulta das produções de cada indivíduo aprimoradas pelas experiências ao longo da vida em interação com seus pares. Assim,

ao analisarmos essas interações temos que levar em consideração o cruzamento das informações relacionadas às atividades desenvolvidas pelos participantes do grupo pesquisado e o modo como interagem entre si.

Em todas as atividades mencionadas nessa investigação os aprendizes sempre trabalharam em pares ou grupos, proporcionando a troca de ideias e opiniões em busca de um objeto em comum, onde todos expressavam suas opiniões, embora os demais participantes e os orientadores tivessem a liberdade de fazer intervenções quando necessário, como pudemos constatar em nossas observações registradas no diário de campo:

> Todos os aprendizes recitam algumas poesias, tentando se expressarem da melhor fora possível, sendo corrigidos pelos colegas quando necessário. A interação entre os participantes é muito intensa. Além de darem dicas uns aos outros muitas vezes mostram como fazer fazendo, tornando o aprendizado algo mais natural, sem traumas, acontecendo ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica (OBSERVAÇÃO nº 7, 11/09/2014).

A interação entre os participantes no transcorrer das atividades observadas respalda no pensamento de Vygotsky (2007), que considera o sujeito integrado ao meio social no qual vive e, portanto atribui muita importância às interações interpessoais, afirmando que o conhecimento construído pelo indivíduo é resultante de um processo social e histórico, no qual a linguagem atua como instrumento viabilizador desse processo.

Para Piaget (2012) o conhecimento resultaria de um conjunto de ações que se internalizam e se transformam de forma progressiva e não de algo já construído e imposto a alguém. Fino (1998), por sua vez, citando Hatano (1993), tece pressupostos sobre como os aprendizes constroem o conhecimento:

> a) os aprendizes são activos, gostam de ter iniciativa e de escolher entre várias alternativas;
> b) os aprendizes são tão activos como competentes na tarefa da compreensão, sendo possível que construam conhecimento baseado na sua própria compreensão, ultrapassando esse conhecimento a informação disponibilizada pelo professor, ou indo mesmo além da própria compreensão do professor;
> c) a construção de conhecimento pelo aprendiz é facilitada pelas interacções horizontais e pelas interacções verticais;
> d) a disponibilidade de múltiplas fontes de informação potencia a construção de conhecimento (FINO, 1998, p. 5).

Analisando as interações desenvolvidas no Clube – entre orientador/aprendiz e aprendiz/aprendiz – no decorrer da investigação pudemos observar que o processo de construção do conhecimento tem muita similaridade com os pressupostos acima enunciados, pois os aprendizes eram estimulados a participar ativamente da construção do conhecimento, tomando a iniciativa, sem imposição, de forma democrática e cooperativa, o que se explicita ao analisarmos alguns trechos da entrevista com A1:

> Investigador: Durante as atividades, principalmente de produção, notei que você sempre está disposto a ajudar os seus colegas. Por quê?
> O1: Bom... como eu estou a mais tempo no Clube de Poesia estou disposto a ajudá-los porque ajudando eles aprendem e eu também aprendo.
> Investigador: Você acha essa ajuda importante?
> O1: Sim, porque eu tenho mais experiência e ajudando eles aprendem e eu também recebo muito conhecimento (ENTREVISTA A A1, 20/11/2014).

Também na entrevista com A3 encontramos similaridade de pensamento:

> Investigador: Você disse que gosta de produzir poesias. Durante a produção das poesias no Clube, vocês trabalham sozinhos ou um colega sempre ajuda o outro?
> A3: É assim, a gente se ajuda um ao outro. Faz um grupo e aquele colega ajuda ou outro que tem dificuldade.
> Investigador: O fato de um colega ajudar o outro durante a realização das atividades contribui para que essas atividades sejam melhores realizadas?
> A3: Sim, porque de vez em quando o meu colega está com dificuldade eu vou lá e ajudo ele, ou então quando eu estou com dificuldade algum colega vem me ajudar (ENTREVISTA A A3, 27/11/2014).

Durante as observações verificou-se que, em situações de reciprocidade com seus pares, trocando ideias e experiências na produção de poesias populares, os aprendizes demostravam sentirem-se inseridos dentro da sua realidade cultural, o que é muito positivo, pois segundo Papert (1994), eles precisam sentir *"que estão engajados em uma atividade significativa e socialmente importante, sobre a qual eles concretamente se sentem responsáveis"* (PAPERT, 1994, p. 38), como podemos constatar em um trecho de diálogo registrado em diário de campo:

> [...] A5 reclama que acha que não consegue produzir uma poesia sozinho. O1 pergunta o porquê e A5 responde que é muito difícil. O1 o incentiva e diz que A1 vai ajuda-lo e que ele precisa ter paciência e persistência (OBSERVAÇÃO nº 2, 10/07/2014).

Esse sentir-se inserido consiste em ter consciência do seu papel no grupo, além de proporcionar um olhar para si mesmo, seu falar, gestos, tradições, acertos e erros, para que, apesar de divergências possam produzir seu conhecimento. Sobre esse assunto registramos o seguinte:

> O1 ajuda os aprendizes a recapitularem os erros cometidos nas últimas produções, discutindo com eles como devem fazer, sempre colocando hipóteses e possibilidades (OBSERVAÇÃO nº 9, 02/10/2014).
>
> A troca de experiências no grupo é uma coisa constante. Quando eles têm obstáculos sabem como ultrapassá-los. Isso provavelmente contribui para resolverem os problemas fora da escola e no futuro. Podemos dizer que há partilha de conhecimento (OBSERVAÇÃO nº 12, 13/11/2014).

Ao trocarem experiências, cada membro aprende a ter respeito pelas opiniões dos outros. Nesse contexto não podemos deixar de lado o papel do orientador, uma vez que o grupo funcional conta com a participação de todos. No entanto, o orientador precisa ter consciência de que o papel central nesse processo de construção do conhecimento é do aprendiz, como esquematizado na figura 4, a seguir:

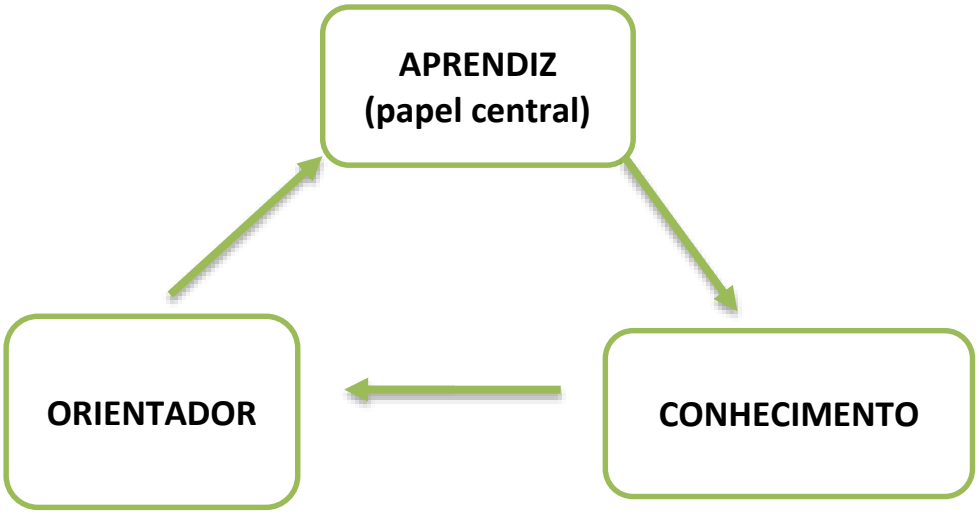


FIGURA 4: Relação aprendiz-orientador-conhecimento

Vygotsky (2007) ao instituir o conceito de ZDP determina o papel do docente/orientador no processo de construção do conhecimento do aprendiz. Segundo esse autor, durante esse processo, o orientador precisa intervir na ZDP do aprendiz diante da necessidade. A aprendizagem seria a diferença entre o que o discente é capaz de desenvolver de forma independente e o que resolve de forma assistida.

Embora as atividades desenvolvidas sejam planejadas previamente os orientadores permitem que as decisões finais sejam dos aprendizes, os quais decidem, por exemplo, os temas quando da produção de poesias, o que os estimulam. Nas palavras de O2:

> E aqui também eles [os aprendizes] tomam as decisões finais do que vão fazer, do que vão compor, se vão fazer poesia escrita ou oral. Tudo isso é com eles (ENTREVISTA A O2, 23/10/2014).

Se necessário os orientadores também aproveitam as discussões oportunamente para expor algum conceito ou esclarecer algum ponto que precisa de explicação, como quando estavam discutindo sobre a poesia de desafio:

> O1 aproveitou para explicar a origem da poesia de desafio e seu estabelecimento no Nordeste. Lembrou que o município de Alagoinha é um celeiro de poetas populares e pergunta aos aprendizes se eles conhecem algum. Todos conhecem algum poeta ou cantador (OBSERVAÇÃO nº 4, 31/07/2014).

Nesse trecho podemos verificar que O1 claramente tenta incentivar os aprendizes, citando suas raízes culturais, pois, de acordo com Popper (1990) o interesse e a motivação surgem a partir da importância que um assunto tem para o indivíduo, e essa importância está ligada à sua cultura e suas experiências pessoais.

As atividades do Clube sempre são precedidas de conversas e discussões. Nas atividades de produção, após as discussões – por vezes calorosas –, e a escolha do tema, partem para a produção propriamente dita, sempre sob os olhares atentos dos orientadores ou de aprendizes mais experientes. A1, o aprendiz há mais tempo no Clube, assume um papel de orientador em algumas ocasiões. *"[...] A1 demonstra muita desenvoltura, tentando esclarecer aos colegas detalhes das produções [...] age como um embaixador do grupo e exemplo a ser seguido"* (OBSERVAÇÃO nº 3, 17/07/2014).

Portanto, diante o contexto observado, onde as experiências pessoais dos aprendizes alicerçam as atividades desenvolvidas, tendo como motivação a interação e a cooperação entre os membros do grupo, cria-se um ambiente onde a possibilidade de que os aprendizes construam seu conhecimento é constante.

4.2.3. Em que medida uma atividade extracurricular pode originar práticas pedagógicas inovadoras?

As escolas tradicionais a muito veem negligenciando, em seus currículos, as culturas populares em detrimento da cultura dominante. Todavia, nos dias atuais cresce a abertura a novos gêneros culturais – e poéticos – principalmente no meio acadêmico.

No entanto nas escolas de formação inicial essa onda de popularização da cultura ainda encontra muita resistência, entre outros motivos pelo fato de que ao longo do tempo se criou a ideia de que *"'a escola deve preparar para a vida' e todo o conhecimento envolvido nessa preparação está dentro dos muros da escola"* (FINO, 2011, p. 47), não havendo, portanto, espaço para culturas destoantes. A este cenário ainda podemos somar a massificação de um tipo único de cultura perpetuada pelos meios de comunicação.

Nesse cenário, partimos para investigar uma atividade, que por se intitular extracurricular, resulta de um impulso em aprender por parte dos participantes, organizada em um contexto visando criar uma educação a partir do ponto de vista de quem aprende, da interação entre os atores e que valoriza um tipo de cultura – a poesia popular – quase abandonada na escola tradicional.

Durante a estadia no campo de investigação observamos que as relações que se desenvolviam no Clube de Poesia diferiam em muito das atividades realizadas em uma sala de aula tradicional.

> De início já pude observar que o ambiente é mais descontraído do que em uma sala de aula tradicional, sem a rigidez e a organização típicas (OBSERVAÇÃO nº 1, 03/07/2014).

Nas palavras de A1:

> [...] aqui [no Clube] não é como dentro da sala de aula que você tem que seguir um tema, sempre aquele mesmo tema. Aqui eu posso me expressar o quanto eu quiser e, depois, até mesmo me corrigir (ENTREVISTA A A1, 20/11/2014).

Por ocorrem em um local que diferia do ambiente tradicional as vivências desenvolvidas nos ambientes de estudo do Clube oportunizavam aos aprendizes a construção de

relações diferentes das que ocorrem na sala de aula convencional, nas quais se sentiam mais aceitos e a partir da aceitação intensificavam sua interação no grupo, surgindo a vontade de produzir e expor sua cultura.

Segundo Piaget (2010) o indivíduo precisa se relacionar com o meio social no qual vive por meio do diálogo e da troca de experiências, ativa e intensamente, para que possa construir boas relações com todos com quem convive. A esse respeito registramos em diário de campo:

> O diálogo que aqui se desenvolveu não tem nada em comum com o que ocorre em uma sala de aula tradicional, todos dando opinião e resolvendo os próximos passos a serem tomados com motivação e entusiasmo (OBSERVAÇÃO nº 1, 03/07/2014).

Essa abertura que possibilita o diálogo e a troca de experiências, onde cada um pode expor suas opiniões, faz com sempre haja motivação no desenvolvimento das atividades, o que, de acordo com O2 resulta entre outros fatores do fato de haver

> [...] uma diferença da sala de aula tradicional que eles convivem todos os dias e aqui [no Clube]. Aqui eles não encontram receita pronta, eles vão fazer, criar uma receita. É um ambiente de descontração, trabalho em grupo, não é aquela coisa isolada. [...] isso contribui bastante para que eles tenham esse interesse (ENTREVISTA A O2, 23/10/2014).

Também podemos encontrar similaridade nas palavras de O1 quando da indagação sobre a motivação sempre visível durante as atividades:

> Investigador: Tenho observado que há muita motivação doa alunos durante a realização das atividades proposta no Clube. Por que você acha que há essa motivação?
> O1: Eu acredito que seja pelo fato de passarmos autonomia de temas que eles possam pesquisar, de poesias, de autores que eles podem descobrir. Então há entre eles essa motivação, essa vontade da troca, do descobrir (ENTREVISTA A O1, 02/10/2014).

De fato, em uma prática pedagógica que se quer inovadora o papel do docente/orientador deve ser o de promover o trabalho autônomo, uma vez que, segundo Fino (2011) *"não existe transmissão de conhecimento: com sorte, talvez o professor possa fornecer informação (ou indicar onde ela se encontra), que possa ser usada pelos alunos no seu processo autónomo de construção"* (FINO, 2011, p. 49).

Para Papert (1994) o papel do docente/orientador deve consistir em saturar por nutrientes cognitivos o ambiente de aprendizagem e dotar os aprendizes de ferramentas que os possibilitem explorar esse ambiente para, a partir daí, eles possam construir seu conhecimento.

Em concordância, Freire (1996) afirma que *"o papel do docente não seria de transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção"* (FREIRE, 1996, p. 27). Portanto, o orientador deve atuar como alguém que apoia e acompanha, mas que dá autonomia aos aprendizes.

Nessa perspectiva, o papel de mediadores assumido pelos orientadores do Clube abriu espaço para que os aprendizes adotassem uma postura crítica e reflexiva, possibilitando que o conhecimento produzido seja utilizado na sua vivência cotidiana. Em relação ao papel de orientador O2 afirma:

> Meu papel aqui é de orientar e incentivar para que eles [os aprendizes] exponham toda a capacidade produtiva que possuem, pois tenho consciência da capacidade deles, desde que tenham a oportunidade e o estímulo corretos (OBSERVAÇÃO nº 4, 31/07/2014).

Nestes termos, torna-se notório que as práticas pedagógicas desenvolvidas no grupo pesquisado, por possibilitarem a autonomia dos aprendizes, promoverem a colaboração mútua e incentivarem a partilha de saberes podem ser consideradas inovadoras, visto que *"a inovação tem a ver, fundamentalmente, com as mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais"* (FINO, 2008b, p. 3).

Frente aos fatos, consideramos que as vivências dos aprendizes construídas a partir das atividades no âmbito do Clube de Poesia (em especial as de produção poética) possibilitaram a apropriada consolidação de fatores atitudinais, comportamentais, cooperativos e cognitivos, principalmente porque durante as atividades *"os orientadores não interviam muito, deixando os aprendizes tomarem as rédeas das decisões"* (OBSERVAÇÃO nº 1, 03/07/2014).

Portanto, perante as práticas pedagógicas observadas durante o período de investigação e a análise dos dados coletados em campo, levou-nos a refletir que os sujeitos podem ser atores da própria história tendo como base a cultura na qual se encontram inseridos.

4.2.4. De que modo posturas pedagógicas não tradicionais desenvolvidas entre orientador e aprendizes originam uma ruptura de paradigma?

Partindo das análises já realizadas, pode-se entender que as interações orientador-aprendiz que se desenvolvem no ambiente pesquisado se articulam de maneira não tradicional[54], o que resulta em diferentes perspectivas de relações que agem em prol da aprendizagem.

No caso da presente investigação, as relações entre orientador-aprendiz observadas e analisadas se desenvolvem de modo que convergem para a construção do conhecimento, pois

> [...] além dos trabalhos não acontecerem de forma tradicional e rígida como na sala de aula tradicional, outra diferença muito marcante é como é construída a valorização da cultura local, algo difícil de ser visto na escola tradicional (OBSERVAÇÃO nº 3, 17/07/2014).

Ao valorizar a cultura dos aprendizes ao mesmo tempo em que incentiva uma relação de cooperação e autonomia, os orientadores abrem caminho para que estes possam construir o conhecimento. Nas palavras de O2 podemos conferir isso:

> Nosso trabalho aqui é uma troca de saberes. Tanto aprendemos com eles como eles aprendem com a agente. Nós os auxiliamos só em alguns aspectos que não conseguem fazer sozinhos, mais a maior parte, as maiores decisões são tomadas por eles mesmos (ENTREVISTA A O2, 23/10/2014).

Este tipo de posicionamento possibilita ao aprendiz se posicionar criticamente nas decisões e simultaneamente abre caminho para soluções conjuntas que levem à melhoria das produções e dos projetos desenvolvidos, tal como relatado em uma atividade observada e registrada em nosso diário de campo:

> A5, juntamente com A4, escolherem fazer uma poesia sobre o *Facebook* e, apesar de demonstrarem alguma dificuldade, não desanimaram.
> O2 se aproxima e pergunta: - Qual é a dificuldade?
> A5: - Não consigo rimar!
> O2: - Continue tentado, testando as palavras até achar uma que encaixe.

[54] A escola tradicional aqui citada seria o modelo de escola de massa descrito por Toffler (1973), onde o professor é a autoridade máxima e os alunos são trabalhados como matéria-prima de uma fábrica, onde os lugares são pré-determinados na sala de aula e até o conhecimento é dividido em departamentos de disciplinas.

> A5: - Professora, *Facebook* rima com escute?
> O2: - Tenho que ver a estrofe completa.
> A5: - Posso continuar?
> O2: - Continue que está indo bem.
> No final, com a ajuda de O2, A5 e A4 conseguiram produzir sua primeira poesia. Bem simples, de apenas duas estrofes, mas o sorriso no seu rosto mostrava toda a satisfação.
> O1 pede para os aprendizes lerem o que produziram e A5, com muita empolgação pela sua primeira criação, levanta-se logo para ler orgulhosamente.
> Após a leitura:
> O1: - Como você se sente produzido sua primeira poesia?
> A5: - Eu pensava que nunca ia conseguir, mas agora vejo que não é nada de outro mundo (OBSERVAÇÃO nº 9, 02/10/2014).

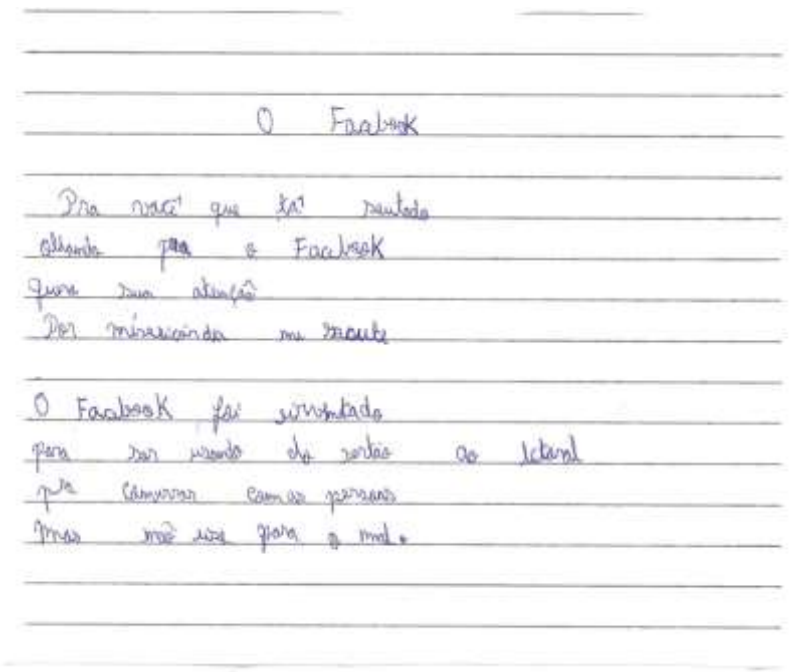


FIGURA 5: Primeira poesia produzida por A5 e A4

Este formato de interação estimulado por um ambiente acolhedor e baseado no diálogo e na cooperação possibilita discussões que rompem alguns estigmas pessoais e culturais que ditam as regras da educação desde tempos modernos, como os lugares marcados para os alunos, a falta de individualização, escalas de valorização de notas, organização do conhecimento em departamentos de disciplinas e o papel autoritário do professor (TOFFLER, 1973), chegando a criar situações impensáveis no velho modelo, como em um encontro em que os orientadores não puderam comparecer e os aprendizes tomaram as rédeas da situação:

> Mesmo sem a presença de orientadores, os aprendizes apresentaram boa desenvoltura e autonomia suficiente para decidirem e desenvolverem as atividades pretendidas. Demonstraram capacidade de decisão e de cooperação mesmo sem ninguém cobrar isso deles. Pesquisaram, discutiram e, no final do tempo, estavam com a atividade tal qual queriam (OBSERVAÇÃO nº 10, 9/10/2014).

Na perspectiva do aprendiz, a importância dessa autonomia para decisões representa um fator motivacional, agindo como um facilitador para a aprendizagem, uma vez que *"se um está ajudando e o outro retribui, os dois saem ganhando"* (ENTREVISTA A A4, 28/11/2014).

A interação de cooperação existente entre os aprendizes faz-se importante também na relação orientador/aprendiz. Durante as observações no campo de investigação pudemos notar que não havia imposição por parte dos orientadores, mas cooperação com respeito ao pensamento dos aprendizes, desmistificando o paradigma de que o professor/orientador é o transmissor de conhecimento e o aprendiz apenas um receptador.

Nessa mudança de direcionamento o orientador desempenha um papel de suma importância à medida que acompanha e apoia o aprendiz sem, no entanto, impor suas opiniões e seus conceitos, visto que os alunos devem *"ser treinados para sobreviverem em um mundo em acelerada transformação como aprendizes autónomos ao longo da vida"* (FINO, 2011, p. 50).

Diante dessas novas posturas pedagógicas confirma-se a intensão dos orientadores do Clube em desempenhar um papel que vai além do mero transmissor de instrução em massa como dita o antigo modelo industrial de educação, em um esforço para promover uma ruptura paradigmática no velho modelo de ensino.

4.2.5. A produção de poesia popular contribui significativamente para a aprendizagem dos alunos?

Frente às necessidades do mundo atual é inegável que os ambientes escolares precisam de uma urgente reestruturação, para que possam proporcionar o desenvolvimento de relações pedagógicas nas quais os aprendizes sejam o foco principal da ação (FINO,

1998; 2011), e onde a aprendizagem seja o resultado de interações sociais dos indivíduos com seus pares, atrelada

> [...] à manipulação de coisas concretas e à construção de artefactos que, podendo ser externalizados, podem ser igualmente partilháveis e ficarem ao alcance do escrutínio metacognitivo feito pelo outro. [...] Construção, portanto. Construção partilhada. Construção em colaboração com o outro (FINO, 2011, p. 51).

Partindo da premissa da construção concreta compartilhada do conhecimento e das observações realizadas na investigação, atrevemo-nos a afirmar que, no contexto pesquisado, as atividades eram organizadas dinamicamente, entre as quais se destacavam as atividades de produção de poesia popular e a forma como os integrantes participavam destes momentos.

Nesses termos, o domínio da produção de poesia implica conhecimento, cooperação e contextualização, o que acontece por meio da abertura para novas dinâmicas pedagógicas que articulam a compreensão das experiências culturais dos aprendizes em prol do conhecimento, traduzido em uma aprendizagem que se mostra significativa.

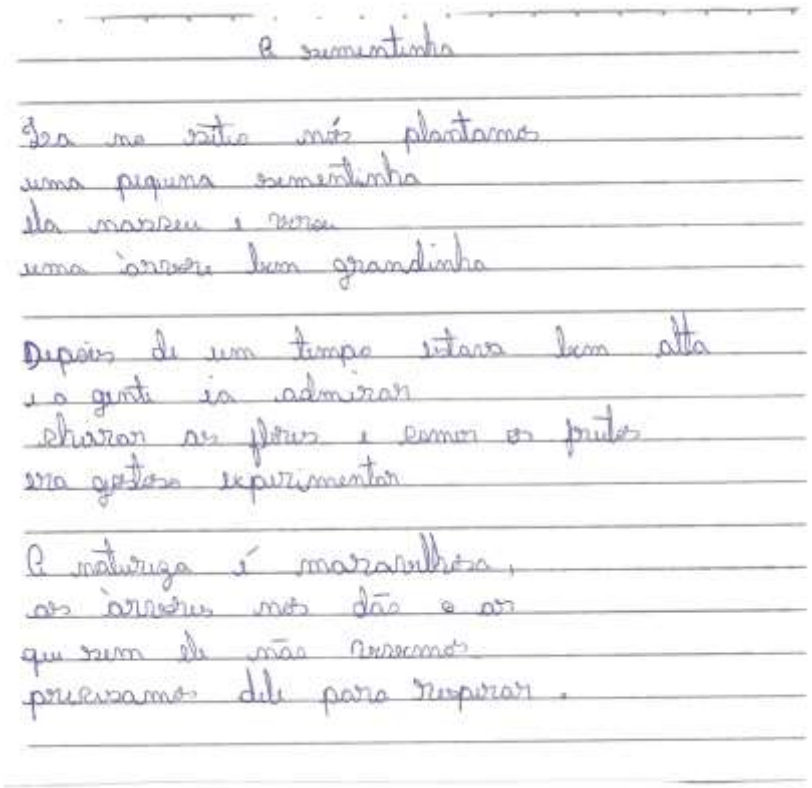
Fino (1998), citando Lave (1988; 1993), enaltece o papel da negociação social do conhecimento, que é a maneira pela qual os aprendizes socializam o conhecimento construído com outros indivíduos e com a sociedade, pois só assim o conhecimento pode ser testado. Nas palavras de O2 encontramos indícios da existência desse tipo de situação nas dinâmicas do Clube:

> A socialização do conhecimento é um dos objetivos principais do Clube de Poesia. De nada serve ter o conhecimento e guardar para si (O2, OBSERVAÇÃO nº 11, 23/10/2014).

No relato de A1, quando indagado sobre a importância da participação dos membros do Clube em um evento cultural na escola, também o tema da negociação social do conhecimento é abordado:

> [...] são nesses momentos que podemos expor nossas produções e incentivar os outros alunos a valorizarem mais a nossa cultura de poesia popular. Muitos nem sabem o que é a nossa poesia. É por isso que participar dessas coisas é importante (A1, OBSERVAÇÃO nº 05, 14/08/2014).

Muitas vezes o conhecimento construído extrapola o ambiente do Clube quando *"alguns professores pedem material para trabalhar a poesia popular com seus alunos. A gente sempre dá algumas poesias que produzimos"* (A1, OBSERVAÇÃO nº 10, 9/10/2014). Abaixo uma poesia produzida por A1 abordando a temática ambiental a pedido de uma professora:


A sementinha

Era no sítio nós plantamos
uma pequena sementinha
ela nasceu e veio
uma árvore bem grandinha

Depois de um tempo estava bem alta
e o gente ia admirar
cheirar as flores e comer os frutos
era gostoso experimentar

A natureza é maravilhosa,
as árvores nos dão o ar
que sem ele não vivemos
precisamos dele para respirar.

FIGURA 6: Poesia produzida por A1 a pedido de uma professora

Assim, das interações desenvolvidas entre os participantes do Clube por meio das atividades, bem como da socialização do conhecimento produzido, surge um contexto pedagógico, que por ser inovador, causa ruptura paradigmática à medida que proporciona a ocorrência de aprendizagem significativa, como esquematizado no diagrama abaixo:

FIGURA 7: Relação entre produção de poesia popular, práticas pedagógicas inovadoras e aprendizagem significativa

Portanto, da análise já efetuada, podemos constatar que as dinâmicas que se desenvolvem no ambiente investigado, por valorizarem as manifestações socioculturais dos aprendizes proporcionando a construção do conhecimento por parte destes através das interações entre pares, configuraram práticas pedagógicas inovadoras e apontam a existência de aprendizagem significativa.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Este estudo teve por objetivo compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas no Clube de Poesia investigado, indagando sobre suas potencialidades de inovação pedagógica enquanto ruptura paradigmática. Para tanto, passamos o último ano mergulhados em um estudo reflexivo sobre teorias e práticas, a procura de indícios inovadores.

Esta incessante procura se fundamentou por meio de uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, mediante um estudo de caso, buscando analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos participantes da pesquisa – em especial às que se referiam à produção de poesia popular – sob a óptica da inovação pedagógica.

Levando em consideração os preceitos da pesquisa etnográfica buscamos interpretar a cultura dos participantes da pesquisa em seu ambiente natural, através de seus comportamentos, atitudes, motivações, interesses e emoções. Para isso, fizemos uso da observação participante com anotações em diário de campo e das entrevistas, procurando coletar o máximo possível de informações relativas às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto investigado.

O caminhar investigativo permitiu observar que as produções dos aprendizes apresentavam aspectos relevantes no que diz respeito à construção e reconstrução do próprio conhecimento, ao passo que estes se mostravam ativos e reflexivos em relação à poesia popular, expressando sua ideias e percepções e demonstrando melhorias nas linguagens escrita e oral, bem como na maneira de se relacionarem entre si e com a cultura popular ao seu redor.

Durante este percurso constatamos ainda o quanto mudanças nas posturas pedagógicas dos orientadores, associadas à um local de estudo que difere dos padrões de uma sala de aula tradicional, podem contribuir para aumentar a motivação, a cooperação, a autoestima e a autonomia dos aprendizes, criando um ambiente propício para que a aprendizagem significativa possa aflorar.

Diante do exposto, podemos inferir algumas conclusões que, por sua relevância, merecem serem mencionadas.

Como primeira conclusão, destacamos a influência positiva do ambiente no qual se desenvolvem as atividades do Clube, o qual se caracteriza pela informalidade, descontração e trabalho compartilhado. Assim, nesse espaço os aprendizes se mostram motivados à produzirem e compartilharem conhecimentos, sempre incentivados pelos orientadores, que trabalham como mediadores, que, ao agirem na ZDP dos aprendizes (VYGOTSKY, 2007), criam condições para que estes possam aprender de forma significativa.

Outra conclusão à qual podemos nos reportar se refere à autonomia que os aprendizes demonstraram em todas as etapas das atividades realizadas. Essa autonomia dos discentes se desenvolve em um contexto de interações harmônicas com os orientadores e em cooperação com os colegas, o que possibilita a concretização de tarefas em graus diferentes de dificuldades.

Como nos esclarece Papert (1994), o desenvolvimento de uma rede de relacionamentos onde um aprendiz pode auxiliar colegas em determinas tarefas possibilitam a existência de “janelas de aprendizagem”, onde cada aprendiz tenha a possibilidade de aplicar um nível adequado de conhecimento. Como as atividades desenvolvidas no Clube de Poesia giram, em sua maioria, em torno da valorização e do resgate da cultura popular, essa liberdade possibilita que os discentes exponham elementos e informações trazidos de suas vivências de fora da escola.

Por fim, deve ser destacado o fato da constante partilha da informação, quer entre os participantes no cotidiano do Clube, quer pela socialização do conhecimento produzido. O primeiro caso acontece durantes as vivências do Clube, quando os aprendizes compartilham entre si tanto o conhecimento produzido quanto aquele trazido consigo de experiências pessoais fora do ambiente escolar. O segundo caso ocorre nos momentos em que os aprendizes compartilham suas produções com pessoas de fora do ambiente do Clube, como em eventos realizados na escola ou em apresentações a convite de algum professor, por exemplo.

Essa partilha torna-se essencial, pois, segundo Vygotsky (2007), o conhecimento adquirido precisa ser validado por meio de uma negociação social, através da construção de algo concreto que possa ser partilhado com outros indivíduos, uma vez que, ainda segundo esse autor, os fenômenos psicológicos acontecem primeiro inter-psicologicamente e depois intra-psicologicamente. Portanto, o conhecimento produzido precisa de uma espécie de validação externa, um reconhecimento de outras pessoas para que possa ser interiorizado.

Faz-se importante colocar que as produções de poesia popular pelos aprendizes no contexto investigado se desenvolvem mediante práticas pedagógicas que se adequam às necessidades destes, possibilitando que sintam-se parte da própria cultura, atuem ativa e reflexivamente e em cooperação uns com os outros, com os orientadores e com o meio que os cercam.

Baseando-se na literatura ou em evidências coletadas nas observações e reflexões durante a investigação, fica clara a importância do "sentir-se parte da cultura" por parte dos aprendizes, o que contribui significativamente para o desenvolvimento de uma rede de compartilhamento, surgida da exploração da poesia popular no ambiente do Clube, na qual o conhecimento tem a liberdade de circular.

Em síntese, as observações em campo, as considerações teóricas e a análise dos dados coletados no decorrer deste estudo mostram que práticas pedagógicas pautadas na inovação pedagógica causam ruptura nos velhos paradigmas da educação quando possibilitam aos aprendizes ampliar sua visão frente às exigências do mundo atual.

Sendo assim, todas as reflexões surgidas deste estudo levaram este autor a interagir com experiências que o fizeram ver a educação por outros parâmetros, em um processo de crescimento pessoal e profissional. As dinâmicas vividas durante o período de investigação influenciaram não só a nossa formação, mas a maneira de encarar a cultura popular em um ambiente educacional, pois quando conhecemos outras culturas somos levados a refletirmos sobre a nossa.

Frente a isso, julga-se pertinente que a poesia popular, por ter sido colocada aquém dos ambientes escolares por tanto tempo, desponta agora como fonte inspiradora para novas

investigações em educação, à medida que aumenta o interesse pelo resgate da identidade cultural em muitas comunidades.

Nessa perspectiva, nosso estudo abre caminhos para que a poesia popular possa ser explorada em trabalhos futuros. Uma possibilidade é pesquisar sobre o impacto das atividades desenvolvidas no Clube de Poesia na vida e relações sociais dos participantes fora da escola.

Sugiro também o desenvolvimento de estudos sobre a influência da tecnologia digital – em especial jogos e redes sociais –, como recurso à promoção e valorização da poesia popular.

Termino esperando que este estudo possa contribuir para reflexões qualitativas de profissionais de educação e estudiosos que, assim como nós, buscam promover mudanças inovadoras nas suas práticas pedagógicas, capazes de romper com velhos paradigmas que teimam em impor barreiras entre a vida fora e dentro da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. **História de cordéis e folhetos.** Campinas: Mercado das letras, 1999.

AFONSO, Natércio. **Investigação naturalista em educação, um giro prático e crítico**. Porto: Asa, 2005.

AGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber Livros, 2005.

_____. **Etnografia na prática escolar**. 18ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

ÂNGELO, Assis. **A presença de cordelistas e cantadores em São Paulo**. São Paulo: IBRASA, 1996.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ATKINSON, Paul & HAMMERSLEY, Martyn. Ethonography and participant obsevation. *In:* DENZIN, Norman & LINCOLN, Yvonna. **Handbook of qualitative reseach.** Newbury Park: Sage, 1994.

AYALA, Maria Ignez Novais. **No arranco do grito (aspectos da cantoria nordestina).** São Paulo: Ática, 1988.

BARCHIESI, Alessandro. O *epos. In:* **O espaço literário da Roma Antiga: a produção do texto.** 1ª ed. Belo Horizonte: Tessitura, 2010.

BETTINI, Maurizio. As reescritas do mito. *In:* **O espaço literário da Roma antiga: a produção do texto.** 1ª ed. Belo Horizonte: Tessitura, 2010.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, Robert & TAYLOR, Steven. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados**. 3ª ed. Barcelona: Paidós Básica, 1996.

BOLLÈME, Geneviève. **La littérature populaire em France du XVIe. Au XIXe. siècle**. Paris: Gallimard / Julliard, 1971. Disponível em : <http://www.collectif-smolny.org/article.php3?id_article=777>. Acesso em: 10 out. 2013.

BUENO, Alexei. **Uma história da poesia brasileira.** Rio de Janeiro: Ermakoff Casa Editorial, 2007.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CARDOSO, Ana Paula. **Educação e inovação**. Revista *Millenium On-line*, nº 6, março de 1997. Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/706/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20inova%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2013.

CARNEIRO, Ceres Ferreira. **Paul Zumthor e as marcas da oralidade**. Disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/numero133Ceres.pdf>. Acesso em: 06 maio 2014.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Cinco livros do povo**. 3ª ed. João Pessoa: UFPB, 1994.

_____. **Dicionário do folclore brasileiro.** 12ª ed. São Paulo: Global, 2012.

_____. **Literatura oral no Brasil**. Rio de Janeiro: Global Editora, 2006.

_____. **Vaqueiros e cantadores.** Rio de janeiro: Ediouro, 2000.

CHASCA, Edmund de. **El arte juglaresca en el "cantar de mio Cid".** Madrid: Grocos, 1992.

CIRTIUS, Ernst Robert. **A Literatura Europeia e Idade Média Latina**. Tradução de Teodoro Cabral e Paulo Rónai. São Paulo: Ucitec, Edusp, 1996.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria; literatura e senso comum.** 3ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

COUTINHO, Clara Pereira. **A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade**. Educação Unisinos 12: pp. 5-15, janeiro/abril, 2008. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.unisinos.br%2Findex.php%2Feducacao%2Farticle%2Fview%2F5291%2F2545&ei=7fKJVILyHYOgNtT6g9AO&usg=AFQjCNGbKgMRiPZ6Hn4ryRCwLE_dIGkuVw&sig2=Iw-KA7g7GfK0KDoV1nltdg>. Acesso em: 11 dez. 2014.

CROCE, Benedetto. **Poesia popolare e poesía d'art; studi sulla poesia italiana del tre al cinqueceno**. Napolis: Bibliopolis, 1992.

CUBBERLEY, Ellwood. **The history of education.** 2010. Diponível em: <http://www.searchengine.org.uk/ebooks/07/56.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2010.

DAUS, Ronald. **O ciclo épico dos cangaceiros na poesia popular do Nordeste**. Rio de Janeiro: Fundação casa de Rui Barbosa, 1982.

DINNEEN, Mark. **La herencia ibérica em la poesia popular brasileña: la transformación de las tradiciones populares**. Revista Goroza, nº 10, Septembre,

2010. Disponível em: <http://webs.ono.com/garoza/G10-Dinneen.pdf>. Acesso em: 25 out. 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Curitiba: Positivo Livros, 2013.

FINO, Carlos Nogueira. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. *In*: ESCALLIER, Christine & VERISSIMO, Nelson (org.). **Educação e cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008b. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf >. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. **Demolir os muros da fábrica de ensinar**. Humanae, v. 1, n. 4, p. 45-54, Ago. 2011. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/h-4-4carlosNogueiraFino.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. **FAQs, a etnografia e observação participante.** Revista Europeia de Prática de Educação, nº 3, 2003. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2013.

_____. Inovação e invariante (cultural). *In:* RODRIGUES, Liliane & BRASÃO, Paulo (Org.). **Políticas educativas: discursos e práticas.** Funchal: Grafimadeira, 2009.

_____. Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). *In:* MENDONÇA, Alice & BENTO, Antonio (Org.). **Educação em tempos de mudança**. Funchal: Grafimadeira, 2008a.

_____. Investigação e inovação (em educação). *In:* FINO, Carlos Nogueira & SOUSA, Jesus Maria (Org.). **Pesquisar para mudar (a educação).** Funchal: Universidade da Madeira, 2010.

_____. **Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico.** [Tese de Doutoramento]. Universidade de Lisboa, 2000. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Tese_Carlos_Nogueira_Fino.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2013.

_____. **Um *software* educativo que suporte uma construção de conhecimento em interação (com pares e professor).** *In:* Actas do 3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de *Software* Educativo. Évora: Universidade de Évora, 1998. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/softedu.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2014.

_____. **Vygotsky e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas.** 2001. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2013.

_____ & SOUSA, Jesus Maria. **As TIC redesenhando as fronteiras do currículo**. *In:* Revista galego-portuguesa de psicolexía e ducacación. Nº 8, vol. 10, ano 7, 2003.

FLICK, Uwe**. Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. *In:* MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante & PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade da pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

_____ & SIMON, Richard. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In:* MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995.

HAMMERSLEY, Martyn. **What's wrong with ethnography?** London: Routledge. 1992.

_____ & ATKINSON, Paul. **Ethnography: principles in practice**. 3th. London: Routledge, 2007.

HARGREAVES, Andy. **Changing teachers, changing times: teacher's work and culture in the postmodern age.** London: Cassell, 1994.

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ª ed., São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. Brasília: Líber livro Editora, 2005.

_____**. L'observation participante**. *In:* Revista Europeia de Etnografia da Educação, vol. 1, pp. 9-26, 2001.

_____. **La méthode ethnographique.** 1992. Disponível em: <http://www.vadeker.net/corpus/lapassade/ethngrso.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.

LINHARES, Thelma Regina Siqueira. **A história da literatura de cordel**. 2006. Disponível em: <http://www.camarabrasileira.com/cordel.htm>. Acesso em: 05 jul. 2014.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2013.

LUYTEN, Joseph. **Sistema de comunicação popular.** São Paulo: Átila, 1988.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências sociais humanas e na educação.** Salvador: EDUFRA, 2000.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Líber Livro, 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães *et al*. Pesquisa etnográfica: descrição, microanálise e colaboração. **Cadernos de estudos em pesquisas.** Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, v. 73, p. 361, dez. 1993.

MILL, John Stuart. **Princípio da lógica dedutiva e indutiva.** São Paulo: Abril Cultural, 1999.

MOREIRA, Verônica. **O canto da poesia.** Recife: Bagaço, 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer projetos, dissertações e teses**. Recife: Edições Bagaço, 2003.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms: children, computers and powerful ideas**. New York: Basic Books, Inc. Publishers, 1980.

_____. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. Situating constructionism. *In:* HAREL, Idit & PAPERT, Seymour (Ed.). **Constructionism.** (pp. 1-12). Norwood NJ: Ablex Publising, 1991.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. **Psicologia e pedagogia**. 10ª ed. São Paulo: Editora Forense universitária, 2010.

PINTO, Miguel; TEDESCO, Juan Carlos; PAIS, José Machado & RELVAS, Ana Paula. **As pessoas que moram nos alunos.** Porto: Edições ASA, 2000.

POPPER, Karl. **O futuro está em aberto.** Editorial Fragmentos Lda., 1990.

PRENSKY, Marc. **Digital natives end digital immigrants.** 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em 10 ago. 2014.

QUEIROZ, Jeová Franklin. **A literatura de cordel.** Brasília: Livro Artesanal, 2002.

RIBEIRO, Leda Tâmara. **Mito e poesia popular.** Rio de Janeiro: FUNARTE/Instituto Nacional do Folclore, 1986.

ROCHA, Gilmar. **Cultura popular: do folclore ao patrimônio.** Revista Mediações, v. 14, nº 1, pp. 218-236, Jan./Jun., 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3358>. Acesso em: 03 out. 2013.

ROMERO, Silvio. C**ontos populares do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Landy Editora, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. La pedagogia por objetivos: obsesinn por la eficência. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **El curriculum oculto.** Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2005.

SILVA, Edna Lucia da & MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertações.** 4ª ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B7AF9C03E-C286-470C-9C07-EA067CECB16D%7D_Metodologia%20da%20Pesquisa%20e%20da%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20%20UFSC%202005.pdf>. Acesso em: 02 out. 2013.

SOUSA, Jesus Maria. Currículos alternativos: um olhar etnográfico. *In:* **Educação: textos de intervenção.** (pp. 13-24). Funchal: O liberal, Lda. 2004.

_____. **Investigação em educação: novos desafios.** 1997. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/5Investigacaoemeducacao.PDF>. Acesso em: 14 ago. 2014.

_____. **O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural**. PSI (Revista de Psicologia Social e Institucional), 2000. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/15Oolharetnograficodaescolaperanteadiversidadecultural.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____ & FINO, Carlos Nogueira. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educativo.** *In:* Actas do VI Congresso Galaico-português de Psicopedagogia. Volume I (pp. 371-381). Braga: Universidade do Minho, 2001.

SPRADLEY, James. **Participant observation**. New York: Hold, Rinehart and Winston, 1980.

_____. **The ethnographic interview**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

STAKE, Robert. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

_____. **Qualitative research: studying how things work**. New York: The Guilford Press, 2010.

SUASSUNA, Ariano. Introdução. *In:* SUASSUNA, Ariano; *Et Al*. **Literatura popular em verso/Antologia**. Rio de Janeiro: Itatiaia, 1986.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda: a morte do industrialismo e o nascimento de uma nova civilização.** 15ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

_____. **O choque do futuro**. 4ª Ed. Rio de janeiro: Editora Artenova, 1973.

VALENTE, José Armando. Diferentes usos do computador na educação. In: **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. 1ª Ed. Campinas, NED – Unicamp, 1993.

VERNUS, Pascal. **Chants d'amour de l'Egypte antique**. Paris : AETES SUD, 1992.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOODS, Peter. **Inside Schools Ethnography in educational research**. Taylor & Francis e-Library, 2005.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a literatura medieval**. São Paulo: Companhias da Letras, 1993.

_____. **Essai de poétique medievale**. Paris: Éditions du Seuil, 1972.

_____. **Introdução à poesia oral.** São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

_____. **Performance, Recepção, Leitura.** Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2ª. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

ÍNDICE DO CONTEÚDO EM CD

ARQUIVO 1 – APÊNDICES

APÊNDICE A – Pedido de autorização à diretora da unidade escolar

APÊNDICE B – Modelo de termo para autorização dos responsáveis pelos aprendizes

APÊNDICE C – Modelo de termo para autorização dos orientadores

APÊNDICE D – Áudio das entrevistas

APÊNDICE E – Transcrições das entrevistas

APÊNDICE F – Diário de campo

APÊNDICE G – Registros fotográficos

ARQUIVO 2 – ANEXOS

ANEXO 1 – Autorização da diretora para a realização da pesquisa

ANEXO 2 – Autorização dos orientadores do Clube de Poesia

ANEXO 3 – Autorização dos responsáveis pelos aprendizes

ANEXO 4 – Plano de trabalho do Clube de Poesia

ANEXO 5 – Poesia produzidas pelos aprendizes

ARQUIVO 3 – DISSERTAÇÃO (versão eletrônica em pdf)