



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

LUCIANA RIBEIRO RODRIGUES

**LETRAMENTO LITERÁRIO EM FOCO: PROPOSTAS DE LEITURA DO TEXTO
POÉTICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

FORTALEZA – CEARÁ
2018

LUCIANA RIBEIRO RODRIGUES

LETRAMENTO LITERÁRIO EM FOCO: PROPOSTAS DE LEITURA DO TEXTO POÉTICO
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Letras em Rede Nacional. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Jaquelânia Aristides Pereira.

FORTALEZA – CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Rodrigues, Luciana Ribeiro .

Letramento literário em foco: propostas de leitura
do texto poético para o ensino fundamental
II [recurso eletrônico] / Luciana Ribeiro Rodrigues.
- 2018 .

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do
trabalho acadêmico com 121 folhas, acondicionado em
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado
Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, 2018 .

Área de concentração: Linguagens e Letramentos..

Orientação: Prof.^a Dra. Jaquelânia Aristides
Pereira..

1. Letramento literário. 2. Sequência básica. 3.
Proposta de intervenção. 4. Poema. I. Título.

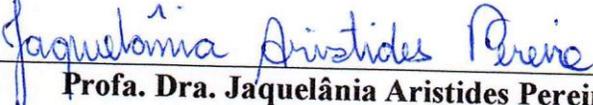
LUCIANA RIBEIRO RODRIGUES

LETRAMENTO LITERÁRIO EM FOCO: PROPOSTAS DE LEITURA DO TEXTO POÉTICO
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

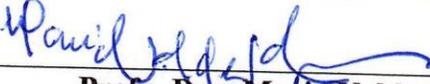
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Letras em Rede Nacional. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 23/03/2018.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Jaquelônia Aristides Pereira (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Maria Valdenia da Silva
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Sarah Diva da Silva Ipiranga
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À minha família: aos meus filhos, João Pedro e Lissa, aos meus pais, João e Josefa, ao meu esposo, Anderson, as minhas irmãs e irmãos, sobrinhos e sobrinhas. Muito obrigada pelo constante incentivo, carinho e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por suas bênçãos em minha vida, sempre me dando forças para seguir na caminhada.

Aos meus pais, João José e Josefa Maria, por sempre acreditarem no meu esforço e se alegrarem a cada vitória.

Aos meus irmãos e irmãs que são fundamentais na minha vida e na da nossa família.

A João Pedro e Lissa, meus amados filhos e ao meu esposo Anderson Ribeiro, apoio bem presente em todos os momentos.

À professora Dra. Jaquelânia Aristides Pereira, por sua compreensão e orientação, além do cuidado em encaminhar-me na elaboração de todo o texto e proposta de intervenção.

À banca de qualificação, pela leitura do trabalho e sugestões valiosas.

Aos meus colegas Ravena, João Paulo, Joana, Mônica, Tânia, Danielle, Tamires, Rebeca, Izabelle, Silviane, Neto, Flávio e Jaqueline por serem companheiros de todas as horas.

A todos os professores e professoras do Curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Ceará, pela competência e compreensão em todas as experiências compartilhadas.

A Capes, pelo apoio à realização deste curso por meio de bolsa de estudo.

A todos os meus amigos, amigas, colegas professores e principalmente a todos os meus alunos que me fazem ser professora todos os dias e amar o que faço.

RESUMO

O gênero poema ainda é um texto considerado marginalizado nas aulas de Língua portuguesa e na prática do letramento literário na escola, mesmo após mudanças significativas no acesso, propostas de trabalhos e organização de antologias de textos poéticos por autores e professores. No geral, a escola tem usado o poema como pretexto para estudos metalinguísticos e pouco tem dado evidência a seu caráter lúdico e suas potencialidades para a formação humana. Diante dessa realidade, fazem-se necessários mais estudos, leituras e propostas de intervenção para que seu ensino ganhe a visibilidade e eficácia necessária e assim forme leitores e apreciadores do texto poético. O objetivo desta dissertação é apresentar reflexões sobre o ato de ler e o letramento literário, repensar a escolarização da literatura e o direito a esse conhecimento por parte dos alunos e sugerir propostas de intervenção destinadas ao 9º ano do Ensino Fundamental II, com leitura de poemas planejadas a partir da sequência básica de Rildo Cosson. Os percursos teóricos trilhados por nós tiveram como norte os estudos de (CANDIDO, 2004), (BOSI, 2003), (COSSON, 2014), (SOARES, 2006), (LEFFA, 1999), (PINHEIRO, 2012) e (GEBARA, 2002 e 2009), dentre outros pesquisadores que estudam o texto poético e o tema da leitura literária e sua importância para a formação humana. Nosso destaque na pesquisa é dado à proposta de letramento e ao modelo de sequência básica pensadas por Cosson, autor que orienta de forma didática como se trabalhar o letramento literário na sala de aula.

Palavras-chave: Letramento literário. Sequência básica. Proposta de intervenção. Poema.

ABSTRACT

The poetic genre is still a text considered aside in Portuguese language classes and in the literary literacy practice at school, even after significant changing in the access, works proposals and organization of poetry anthologies by writers and teachers. In general, the school has used the poem as a pretext to metalinguistics studies and hardly has evidenced its playful character and its potential for human formation. On this reality, more studies are necessary, readings and interventions proposals for its teaching gains visibility and a necessary efficiency in order to form readers and poetry lovers. The dissertation's goal is to present reflections about the reading act and the literary literacy, to rethink schooling in literature and the students' knowledge as a right and to suggest proposals of interventions destined to the 9th year of Elementary School, with poem readings planned according to the basic sequence designed by Rildo Cosson. The theoretical concepts discussed throughout the research include the studies of (CANDIDO, 2004), (BOSI, 2003), (COSSON, 2014), (SOARES, 2006), (LEFFA, 1999), (PINHEIRO, 20012) and (GEBARA, 2002 e 2009), among other researchers who study the poetic text and the literary reading theme and its importance to human formation. Our research highlights the literacy proposal and the basic sequence model thought by Cosson, author who guides in a didactic way how to work the literary literacy in the classroom.

Keywords: Literary literacy. Basic sequence. Intervention proposal. Poem.

LISTA DE FIGRUAS

| | | |
|--------------------|--|------------|
| Figura 1 – | Poema: Amor é fogo que arde sem se ver de Luís de Camões..... | 41 |
| Figura 2 – | Poema: Receita de acordar palavras de Roseana Murray..... | 43 |
| Figura 3 – | Produção de poemas a partir de palavras soltas..... | 73 |
| Figura 4 – | Recreações poéticas a partir de objetos e imagens..... | 74 |
| Figura 5 – | Motivação com memes..... | 75 |
| Figura 6 – | Cartaz sobre o devaneio do eu lírico..... | 81 |
| Figura 7 – | Diálogos do whatsapp sobre decepção amorosa..... | 82 |
| Figura 8 – | Criação de HQs sobre o poema Mariana e os elefantes..... | 84 |
| Figura 9 – | Palavras retiradas dos poemas de Caparelli..... | 85 |
| Figura 10 – | Correio de voz para mensagem..... | 91 |
| Figura 11 – | Produção de quadras poéticas..... | 100 |
| Figura 12 – | Escrita de poemas pelos alunos..... | 101 |
| Figura 13 – | Poemas nos balões..... | 102 |
| Figura 14 – | Círculos concêntricos..... | 103 |
| Figura 15 – | Capa do jornal | 108 |
| Figura 16 – | Capa do blog..... | 109 |
| Figura 17 – | criação da capa de uma revista..... | 110 |
| Figura 18 – | criação de uma campanha em favor das negras..... | 110 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 | O ATO DE LER E A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA | 14 |
| 2.1 | CONCEPÇÕES DE LEITURA..... | 14 |
| 2.2 | LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: DA NECESSIDADE AO DESAFIO DE FORMAR LEITORES. | 17 |
| 2.3 | AÇÕES DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO | 27 |
| 3 | O POEMA – LEITURA E ESPECIFICIDADES | 31 |
| 3.1 | CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM POÉTICA | 31 |
| 3.2 | O LIVRO DIDÁTICO E A LEITURA DO TEXTO POÉTICO..... | 34 |
| 3.3 | ABORDAGEM DO POEMA NO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS LINGUAGENS DESTINADO AO 9º ANO..... | 38 |
| 3.4 | METODOLOGIAS PARA A LEITURA DE POEMAS NA ESCOLA | 44 |
| 4 | PERCURSOS DA PESQUISA – METODOLOGIA..... | 48 |
| 4.1 | SUJEITOS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 49 |
| 4.2 | CORPUS DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO | 50 |
| 4.3 | DISCURSOS DE COMPREENSÃO SOBRE OS POEMAS ESCOLHIDOS PARA A INTERVENÇÃO | 52 |
| 4.4 | DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO | 58 |
| 4.4.1 | Sequência básica I – A poesia se apresenta | 59 |
| 4.4.2 | Sequência II – Mariana e os elefantes..... | 75 |
| 4.4.3 | Sequência básica III – Amor virtual | 85 |
| 4.4.4 | Sequência básica IV – Desejos de liberdade..... | 92 |
| 4.4.5 | Sequência básica V – Negra sim, minha cor, meu orgulho..... | 102 |
| 4.5 | AVALIAÇÃO DO MINICURSO | 111 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 112 |
| | REFERÊNCIAS..... | 115 |

1 INTRODUÇÃO

Trabalhar com o texto poético em sala de aula sempre foi desafiador e, muitas vezes, pouco significativo por diversos motivos. O primeiro grande entrave aparece com o planejamento feito pelo livro didático, suporte de apoio ao professor, em que as atividades com o poema, no geral, servem como pretexto para se estudar a gramática ou ficam no campo das questões objetivas e classificatórias, explorando, inúmeras vezes, vieses conceituais e formais, sem espaço para a função catártica e a exploração da beleza e do encanto do texto literário. Com esse tipo de escolarização da literatura não se alcança, conforme expressão de Drummond, “A educação do ser poético”, título de sua crônica publicada no Jornal do Brasil em 1974. Nela o poeta mineiro lamenta que nossa escola, no geral, não tem atendido à capacidade e necessidade do aluno em “viver poeticamente o conhecimento e o mundo” (ANDRADE, 1976, p. 593).

Isso pode ser constatado a partir de observações voltadas às experiências de sala de aula. Neste espaço, se trabalha com a leitura literária de modo desinteressante e fora das experiências de vida dos alunos. Muitas vezes, as práticas são didatizadas e restritas ao que dispõe o livro didático, que, apesar de já ter melhorado muito, ainda prioriza leituras com a finalidade de análise estrutural e/ou gramatical. Nesse contexto é visível a necessidade de se repensar a metodologia da leitura literária trabalhada no espaço escolar, especialmente quando se trata da leitura de textos literários e sua pluralidade de sentidos, através de experiências que possam ampliar o universo do leitor, no tocante aos aspectos intelectuais, políticos, culturais e humanísticos.

Outro fator que tem impedido a formação de leitores literários proficientes na escola está ligado à formação precária do docente de língua portuguesa que, muitas vezes, desconhece metodologias que facilitem a abordagem do texto literário na sala de aula, especialmente o poema. Diante disso, se faz necessário o investimento em formações que deem suporte aos professores para que atuem conforme estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), quando se reportam à especificidade da leitura literária. Segundo o documento, o texto literário é “uma forma de conhecimento” com propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e levadas em conta na leitura (1997, p. 37), pois, através dele, acessamos às mais variadas experiências humanas que permitem criar e mediar sentidos entre os sujeitos e o mundo. Portanto, se faz importante a promoção de cursos de formação para o professor que o faça despertar para a

sensibilidade poética e que volte o seu olhar para o texto literário, percebendo o seu valor estético, para que, assim, ocorra uma adequada escolarização da literatura.

O centro dessa pesquisa de mestrado é a formação do leitor de texto literário, especificamente da poesia, na instituição de ensino. Sabemos que a escola é responsável pela educação literária e utiliza para esse trabalho de escolarização, em grande escala, o texto escrito que, geralmente, está inserido no livro didático, motivo pelo qual realizamos uma abordagem sobre esse aporte, especialmente o livro que é utilizado na turma em que ocorreu a intervenção de leitura.

Por isso é que a presente pesquisa teve como objetivo principal propor ações de leitura do texto poético a partir da sequência básica pensada por Cosson, uma vez que as propostas de leitura da poesia, nos livros didáticos, ainda contribuem pouco para a formação literária dos nossos alunos da escola pública. Para isso, nos propusemos a uma revisão bibliográfica e a realizar uma descrição de como o livro didático do 9º ano da disciplina de português, adotado na escola em que ocorreu a intervenção, faz a abordagem dos textos poéticos e se essa abordagem contribui, de maneira sólida, para os discentes apreenderem as especificidades do gênero poema.

Quando se trata da leitura do poema, as dificuldades aumentam: a precária formação literária docente compromete o desenvolvimento de um trabalho significativo com o poema; o livro didático engessa o poder criativo da linguagem e desconsidera o que deveria ser lúdico, mediante abordagens superficiais do texto ou atividades metalinguísticas. Isso desencanta e afasta o possível leitor da poesia que, possivelmente, já está encantado por outros produtos culturais das mídias eletrônicas em que o lúdico e o estético se inter cruzam com diversas linguagens em movimento, suprimindo as necessidades de fabulação dos consumidores.

Pinheiro (2002), ao abordar a questão da leitura na escola, assegura que é imprescindível o trabalho com a poesia em sala de aula, mas não qualquer poema nem de qualquer jeito: necessitamos ser criteriosos na escolha dos textos a serem lidos e na adoção de metodologias que favoreçam a sua compreensão. É na escola que ensinamos modos de ler os diferentes textos que circulam na sociedade, logo, consoante Cosson (2014), muitos leitores literários só podem ser considerados como tal porque aprenderam esse saber na escola, considerando que os textos literários tem uma constituição singular, uma estrutura e uma dicção particular, trabalhando, muitas vezes, com uma linguagem metafórica que exige do leitor uma participação ativa na construção de sentidos para o texto.

Esses fatores servirão de guia no planejamento de nossa proposta de intervenção pedagógica, no intuito de contribuirmos para um ensino de leitura do poema mais eficaz. Apoiar-nos-emos nas sugestões de sequências didáticas propostas por Cosson (2014), planejadas a partir de critérios que atendam às especificidades desse gênero e que concebam a leitura como processo de “interação produtiva entre o texto e o leitor” (JOUVE, 2002, p. 61).

Quanto à fundamentação teórica de nossa pesquisa de mestrado, ela se embasará em estudos sobre leitura (LEFFA, 1999; GERALDI, 1997) e leitura literária (BOSI, 2003; JOUVE, 2002); em pesquisas acerca da importância da literatura (CANDIDO, 2004) e do letramento literário na escola (COSSON, 2014; SOARES, 2006), principalmente aquelas que abordem o ensino do poema (PINHEIRO, 2002; AVERBUCK, 1991) e (GEBARA, 2002 e 2009).

Estes estudos serão fundamentais para a construção de nossa proposta de intervenção, notadamente as sugestões de letramento de Cosson (2014). Entendemos que é relevante também discutir sobre as teorias que embasam as concepções de leitura e a formação do leitor literário nas aulas do ensino fundamental a partir de um olhar investigativo sobre a obra didática adotada na escola em que a intervenção será aplicada. Trata-se do livro *Português linguagens* de William Cereja e Thereza Cochar, direcionado ao 9º ano, conforme exposta anteriormente.

Acerca da estrutura, o presente trabalho apresenta-se organizado em quatro seções principais: O ato de ler e a leitura literária na escola; Poema – leitura e especificidades; Percursos da pesquisa – metodologia; Análise da proposta de intervenção.

Na primeira seção, a leitura foi motivo para reflexões e aprofundamentos em um capítulo didaticamente seccionado conforme os objetos envolvidos na temática. Para sua compreensão, foram desenvolvidas considerações sobre o ato de ler e a leitura do texto literário na escola, baseando-se nos pressupostos desenvolvidos por pesquisadores como Leffa (1999), que oferece uma abordagem tanto cognitiva como social da leitura; Cosson (2014), que trata do letramento literário e apresenta a proposta da sequência básica como um modelo de sequência didática para trabalhar o texto literário; Soares (2006), que discorre com propriedade sobre a escolarização da literatura infanto-juvenil e Cândido (1989), que defende a literatura como instrumento “fator indispensável de humanização. Além disso, as recomendações dos PCNs (1998) também foram importantes e serviram de fundamento para a nossa pesquisa, sobretudo no que diz respeito à ideia do texto literário como sendo uma representação que permite particularizar as experiências humanas na medida em que “ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de

sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis” (PCNs, 1998, p. 26).

Na segunda seção, apresentamos algumas considerações sobre o poema, sua natureza e particularidades estruturais e linguísticas, questões relevantes para o desenvolvimento da habilidade de leitura desse gênero na escola, pois a comunicação literária é realizada por vias específicas de normas e convenções aprendidas na escola. Foi preciso refletir sobre os percursos que devem ser trilhados para se constituir o sujeito leitor de poesia na escola, tendo em Pinheiro (2002) e em Bosi (2003) o fundamento teórico basilar.

A terceira seção tem como objetivo destacar os procedimentos norteadores da pesquisa-intervenção, tendo o seu foco na análise do LDP e na sequência básica desenvolvida por Cosson. Inicialmente, será realizada uma descrição de como o livro didático do 9º ano da disciplina de português, adotado numa escola municipal da cidade de Salitre – CE, faz a abordagem dos textos poéticos e se essa abordagem contribui, de maneira significativa, para os discentes apreenderem sobre as especificidades do gênero poema e desenvolverem a habilidade de leitura desse gênero. Em seguida, será apresentado e descrito o corpus poético a ser trabalhado na escola em referência, em forma de minicurso, baseado nas sugestões metodológicas de Cosson. Os sujeitos da nossa pesquisa-intervenção são 23 alunos da turma de 9º ano do ensino fundamental do turno vespertino dessa escola pública.

Na quarta seção, traremos à tona reflexões sobre cada aula aplicada em sala de aula e em que aspectos contribuiriam (ou não) para a fruição, interpretação e leitura dos poemas.

Esperamos que nossas reflexões sobre o texto poético e sobre o letramento literário, bem como os resultados de nossa investigação, possam servir de orientação ou motivação para outros docentes que trabalham com a formação de leitores na sala de aula. Pensamos que nosso trabalho pode contribuir para a melhoria da prática da leitura literária na escola, especialmente do poema, gênero ainda marginalizado nessa instituição, numa renovação da sensibilidade dos alunos e professores para lidar com a linguagem literária e seu modo de dizer sobre a vida e o mundo.

2 O ATO DE LER E A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Ler é uma atividade recorrente nos mais diversos espaços sociais. Para conceber a leitura no espaço escolar é necessário que se pense em um sujeito leitor ou que pode tornar-se leitor. Muitas propostas de trabalho voltadas à escola se dizem pautadas na concepção interacionista de leitura, no entanto outras abordagens, como as que dão ênfase à leitura como atribuição de significado, ainda aparecem, persistentemente, na prática de muitos profissionais do ensino básico. Para melhor direcionar o nosso trabalho, vamos, inicialmente, tratar de algumas linhas teóricas sobre as concepções de leitura para em seguida refletirmos sobre as abordagens que ainda vigoram em muitas escolas de ensino fundamental que disseminam ações de leituras escolarizadas pouco eficazes para a formação do sujeito leitor proficiente.

De acordo com os estudos de Leffa (1999), em que pretende oferecer uma abordagem tanto cognitiva como social da leitura, há três grandes grupos em que se podem reunir as diferentes teorias leitoras, as quais podem ser divididas em abordagens ascendentes, abordagens descendentes e abordagens conciliadoras.

As abordagens ascendentes mantêm o foco no autor e defendem que ler é descobrir as suas intenções. Nesse caso, a construção do sentido é vista como um processo de extração ou decifração de significados, sendo o leitor, portanto, subordinado ao texto ao ser concebido como um sujeito que apreende as informações que passam pelos seus olhos.

A palavra ascendente se explica porque tem a leitura como resultado de uma ação acumulativa que se inicia nas letras e segue para as orações, períodos, parágrafos. Ocorre, ainda, da esquerda para a direita, de cima para baixo em um contínuo linear de decodificação e tem o sentido como um percurso único no texto, sem nenhuma opacidade, “o texto é o vidro que protege a paisagem numa pintura” (LEFFA, 1999, p. 16), isto é, ler é extrair o conteúdo sem interação texto-leitor e fator social. Há várias críticas em relação a essa visão de leitura que dá ênfase tanto à linearidade quanto a defesa da intermediação do sistema fonológico para se chegar ao sentido, pois esse viés limita mais do que amplia a valorização de habilidades mínimas, uma vez que ler é bem mais do que apenas isso como está comprovado em inúmeros outros estudos.

O segundo modelo vê o leitor como um fator central no ato de ler. Considera não só o que ocorre durante a leitura, mas também as experiências de vida do leitor. Nas abordagens descendentes, o ato de ler se inicia pela apreensão geral do texto e desce em busca de seus elementos constitutivos em uma ação em que o leitor é a peça-chave, pois ele elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto, através de estratégias próprias que dá o sentido da leitura a partir dos seus conhecimentos e percepção de mundo. As críticas voltadas a essa visão de leitura sustentam que o leitor é poderoso e pode deduzir, recriar, reinventar e extrapolar, mas não é absoluto e dono da verdade. Consoante Leffa (1999), a construção do significado não pode ser unicamente uma questão de foro íntimo, imune a qualquer investida externa que interfira no direito que tem o leitor de interpretar, pois a leitura se configura com ampla complexidade e alcança múltiplas perspectivas e redirecionamentos.

Nas abordagens conciliadoras há a conciliação do texto com o leitor, sendo a leitura concebida como um processo interativo/transacional. Essa abordagem busca superar os limites dados pelas anteriores e aponta para dois paradigmas: o psicolinguístico e o social. No viés psicolinguístico, a abordagem transacional vê a leitura dentro de um contexto maior em que ocorre uma transação entre leitor e autor mediada pelo texto em um contexto específico. Nesta transação há mudanças em todos os elementos envolvidos por força do processo de interação que é a força motriz da construção dos significados. A teoria da compensação entende a leitura como função de fontes (lexical, semântica, textual, vocabular etc) que interagem entre si, podendo o leitor fazer compensações de acordo com seus déficits para chegar aos sentidos do texto. No paradigma social “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social” (LEFFA, 1999, p. 22). Aqui, o sentido não se encontra nem no texto, nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que se dá a leitura.

Diante disso, não basta apenas que a escola conheça as mais variadas manifestações e concepções leitoras, mas, também, opte pela concepção interacionista de leitura, pois, consoante Travaglia (1997, p. 23), nessa concepção “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Dessa forma, o leitor também participa na construção de sentidos do texto, com sua bagagem cultural, experiências de vida e visões de mundo, ativando os conhecimentos de que dispõe para também fazer parte do evento de leitura, principalmente se essa leitura for literária. Conforme Cosson (2014):

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2014, p. 120).

Esse tipo de letramento exige um leitor que seja capaz de sair da condição de mero expectador para a condição de um leitor que mobilize conhecimentos prévios, articule informações textuais e extratextuais, além de revisitar vivências para uma relação multissignificativa com o texto, uma vez que a visão interacionista da leitura engendra a construção de sentido do texto como resultante das negociações entre o que o leitor tem a dizer e as estratégias do dizer,

num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e formam os fios que no que se disse pelas estratégias do dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. (GERALDI, 1997, P. 166).

Nesse processo, o ato de ler dá-se de maneira conjunta e solidária em que os sentidos são construídos na teia entre o texto, seus leitores, suas experiências e o contexto. Os leitores são vistos como sujeitos que produzem, vivem e expandem significados tecidos no processo da leitura, em que muitos fios se bifurcam e carregam muitas histórias de vida, pois quem lê, não apenas lê, mas produz a sua tecedura que não é mais só sua, mas de muitos outros que também leram e produziram tecidos. Esse pensamento também é compartilhado por Lajolo (2007, p. 106), quando referenda que o leitor “(...) na individualidade de sua vida vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas”.

Cabe à escola básica se esforçar para desenvolver um trabalho com a leitura em que todas essas histórias sejam aproveitadas e enriquecidas no ambiente múltiplo que é a sala de aula. Nesse contexto, é válido tentar desenvolver intervenções adequadas de leitura em que os alunos se tornem leitores dispostos a agirem na sociedade como seres críticos, investigativos e capazes de intervir nas próprias condições de existência, usando a língua a seu favor em um processo de

libertação pessoal e social, pois, [...] Ser leitor é a possibilidade de construção de um ser humano melhor, mais crítico, mais sensível; alguém capaz de se colocar no lugar do outro; alguém mais imaginativo e sonhador, alguém um pouco mais liberto dos tantos preconceitos que a sociedade vai impondo-nos a cada dia [...] (RITER, 2009, p. 35).

Para termos seres humanos melhores do ponto de vista humanitário e, conseqüentemente, alunos melhores, tanto as instituições de ensino quanto as atitudes leitoras de alguns profissionais que fazem essa instituição precisam mudar, pois algumas práticas ainda incidem em experiências leitoras desfavoráveis. A literatura trabalhada de forma significativa é de extrema relevância no currículo escolar para a efetiva formação do sujeito leitor, pois nela “(...) se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos” através dos quais a sociedade expressa e discute, de forma simbólica, seus impasses e seus desejos (LAJOLO, 2007, p. 106).

Para refletirmos sobre o letramento literário na escola, passemos a nossa próxima seção em que refletimos sobre o termo o termo letramento, suas especificidades e formas de efetivação, uma vez que a singularidade da linguagem literária, diferentemente de outros usos da linguagem humana, requer um leitor ativo, formado, desde cedo, não só pela leitura dos textos literários, mas também para uma educação literária.

2.2 LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: DA NECESSIDADE AO DESAFIO DE FORMAR LEITORES.

É necessário assegurar que o aluno, no espaço escolar, possa ter acesso ao processo de letramento. De acordo com Magda Soares (2014) no livro *Letramento um tema em três gêneros*, o termo letramento aparece nos estudos acadêmicos em meados dos anos 1980, no livro de Mary Kato (1986), em que a autora não define a palavra, apenas cita-a para enfatizar sua crença de que a “língua falada culta é consequência do letramento” (KATO, 2010, p. 7).

Na referida obra, Soares explora os significados e expansão do letramento nos gêneros: verbete, texto didático e ensaio. No ensaio, Soares (2014, p. 66) diz que “o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais.” Desta forma, não é fácil conceituar esse termo de maneira precisa e que agrade a todos sem que outros autores também o tentem definir.

As novas concepções do termo letramento estão associadas às mudanças ocorridas na sociedade após as revoluções tecnológicas e informacionais. Isso exige novas práticas sociais e estas se organizam com base na língua e envolvem leitura, produção e escrita. Para Soares (2014, p. 36), “quem aprende a ler e a escrever passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição”. Assim, um indivíduo “letrado” muda sua condição de estar no mundo, pois o percebe com maior desenvoltura e pode melhor atuar nele.

Kleiman afirma que para se conceituar com maior propriedade o termo letramento é necessário primeiro dizer o que ele não é. Inicialmente, a autora afirma que letramento não é um método, apesar de muitos fazerem essa confusão na ânsia de transformar cada novo estudo em métodos a serem aplicados em sala de aula. Portanto, não existe um “método de letramento”, o que deve ocorrer é “a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 9). Letramento também não é alfabetização, mas a inclui em associações que se complementam, pois a alfabetização está para o letramento como etapas planejadas para o trabalho com as letras, palavras, frases e outras estruturas da língua, etc. A alfabetização é uma prática (dentro do letramento) que ocorre na escola a partir de um tempo pedagógico guiado pelo professor. Por último, letramento não é uma habilidade, embora envolva muitas delas, pois as práticas sociais exigem atuações cada vez mais diversificadas que, conseqüentemente, os sujeitos atendem de acordo com as suas necessidades.

Depois dessa exposição sobre o que não é letramento, Kleiman (2005) defende que a literatura especializada usa esse termo para fazer referência “a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém” (KLEIMAN, 2005, p. 21). Rangel (2003) reafirma essa noção de letramento, abarcando toda a sua amplitude e complexidade, entendendo-o como uma palavra técnica que elege e articula entre si três ordens diferentes de fatores ligados à linguagem escrita. Para o autor, letramento é:

[...] o conjunto das formas pelas quais uma determinada cultura ao mesmo tempo dá uma existência social e se serve da escrita, atribuindo-lhe diferentes sentidos e diferentes funções; os valores – inclusive éticos e estéticos – em nome dos quais a escrita participa da vida social, assim como os diferentes graus de intensidade dessa participação; os padrões diferenciados de distribuição social da escrita; os diversos padrões e a intensidade variada com que a escrita participa do cotidiano e do imaginário dos sujeitos (RANGEL, 2003, p. 130-131).

Essa noção de letramento, segundo o autor, permite se chegar à materialidade cultural e histórica do ato da escrita e, portanto, da leitura. Nesse contexto, a leitura se articula à escrita numa associação intrínseca de valores, efeitos de sentido e implicações subjetivas para os sujeitos leitores que, a toda hora, estão imersos na cultura letrada.

Consoante Cosson (2011, p. 282), com a ajuda de Graça Paulino, a definição de letramento literário como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” nos faz perceber que o letramento é um processo, que inclui a ideia de continuidade e de movimento, iniciando-se na infância, com as cantigas infantis e outros brinquedos poéticos e que perdura por toda a vida, com as práticas de leitura e escrita. Além disso, esse processo é de apropriação, incluindo a ideia de pertencimento, de identificação, de “interação permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida” (COSSON, 2011, p. 283). Muitas vezes, nos modificamos a partir de leituras feitas ou por intermédio da escola, de um professor ou outras ocasiões em que nos permitem interagir com o texto literário. De acordo com Cosson (2011), não se trata apenas do conhecimento sobre a literatura ou de um tipo de texto literário, mas de interações verbais que:

[...] diferentemente de outras que constituem os usos mais ou menos correntes da linguagem humana, caracterizam-se pela intensidade, porque feita de palavra pela palavra, e pela liberdade absoluta de ser e viver, que conduz a uma forma única de experiência de mundo e de nós mesmos – a construção literária de sentidos (COSSON, 2011, p. 283).

Cosson continua a argumentar que algumas ocorrências são fundamentais para que o letramento literário ocorra significativamente na prática pedagógica. A primeira é que deve haver o contato direto do leitor com a obra literária para que o aluno interaja e experimente diversas possibilidades de significação do texto. A segunda característica passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, ou seja, um espaço de partilhamento de leituras, de circulação de textos e atenção aos interesses dos alunos, levando em conta ainda suas possíveis dificuldades na leitura das obras. Um terceiro ponto essencial é ter o objetivo de ampliar o repertório literário dos alunos. É preciso que eles acessem as mais variadas manifestações culturais nos diversos suportes e meios. Por último, é relevante que se ofereçam atividades sistematizadas, contínuas e regulares, focadas em desenvolver a competência literária dos alunos para, assim, cumprir o papel da escola de formar leitores literários.

Para Cosson (2014, p.49), o letramento literário está ligado ao saber literário e, neste caso, é útil que se saiba que a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem:

- a. A aprendizagem da literatura que consiste, essencialmente, na experiência de leitura dos textos, que inclui modos de ler ensinados pela escola;
- b. A aprendizagem sobre literatura, a qual envolve os conhecimentos históricos, teóricos e críticos em torno da literatura, por meio de currículos e algumas práticas escolares;
- c. A aprendizagem por meio da literatura, relacionada aos saberes que ela pode proporcionar aos seus leitores.

Tanto a aprendizagem da literatura (e sua amplidão histórica), quanto à aprendizagem por meio da literatura (e todos os temas sociais, culturais, ideológicos, políticos e filosóficos tratados nos textos literários) seriam essenciais à formação do leitor literário. Apesar disso, a escola ainda insiste em preocupar-se, excessivamente, com questões teóricas e históricas e isso, como já foi dito, limita o universo de inumeráveis interpretações dos novos e possíveis leitores.

Atualmente, algumas manifestações de peso estão se mobilizando em defesa da leitura literária, como o “Manifesto por um Brasil Literário”, assinado pelo Instituto C&A, pela Associação Casa Azul, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, pelo Instituto Ecofuturo e pelo Centro de Cultura Luiz Freire, pela defesa do direito à leitura literária como instrumento de libertação e de cidadania para todas as pessoas. Há também documentos oficiais que asseguram o acesso aos textos literários, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução n. 7/2010 do Conselho Nacional de Educação), que preceitua, no artigo 30, parágrafo segundo, aos professores:

[...] adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades (BRASIL. MEC, 2013).

Assim sendo, não podemos perder de vista ações tanto governamentais quanto não governamentais de incentivo à leitura literária, de forma a “tornar o mundo compreensível

transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2014, p. 17). Por isso que precisamos defender uma escolarização adequada da literatura pautada em estratégias metodológicas embasadas na interação constante entre todos os envolvidos, para que essa literatura cumpra seu papel humanizador e constituidor de sujeitos ativos e cidadãos, aqueles capazes de uma transformação pessoal e comunitária uma vez que ao ser modificado pela leitura os sujeitos também podem modificar o seu próximo.

Para desenvolver um trabalho consistente com a leitura literária, vista como processo de interação, Cosson (2014) propõe, didaticamente, a divisão dessa atividade em três etapas: a antecipação, a decifração e a interpretação. A primeira etapa, “consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto” (COSSON, 2014, p. 40). Nela o leitor pode levantar hipóteses sobre o que o texto diz e como ele se constitui, posto que lemos de forma diferente ao mudarmos o gênero, a disposição gráfica ou o propósito de nossa leitura. Na segunda etapa, a decifração, é o momento em que se decodifica letras, palavras, sintagmas, orações e outras estruturas linguísticas. Para o leitor iniciante essa etapa pode requerer um bom tempo na decifração, diferentemente do leitor proficiente que apresenta maior agilidade nessa etapa. A interpretação, por sua vez, depende tanto do que possivelmente disse o autor, quanto do que entendeu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade, pois “por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2014, p. 40-41). Para Cosson, interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Dessa forma, o contexto tanto é o que está no texto, que vem com ele e, também, aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura. Dessa maneira, a leitura como processo interativo tem no contexto o apoio e a ativação de conhecimentos e que esse deve estar em concordância com o que está dito no texto.

Para tanto, é indiscutível o papel da escola na empreitada de formar o leitor literário, aquele que se deixa embelezar pelo texto e cai, por vontade própria, em suas armadilhas num constante exercício ético e estético intrinsecamente ligado à sala de aula. Freire (1996) endossa essa ideia ao afirmar que toda formação ética deve andar ao lado da estética. Para esse autor, beleza e decência precisam andar de mãos dadas, uma vez que toda “prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza” (FREIRE, 1996, p. 33). A escola defendida e pretendida aqui é aquela que reivindica e assegura o direito ao prazer do texto literário em toda a sua complexidade, beleza e ludicidade, pois lidar com o texto literário é entrar em jogo de idas e

vindas num constante ganhar, pois a presença da leitura na vida das pessoas é um fato importante e até imprescindível em muitos contextos.

No ambiente escolar, por exemplo, a habilidade leitora é requisito essencial para prosseguir com êxito nesse espaço pedagógico. E dentre as leituras escolares, a literária tem sido motivo de vários estudos, os quais sugerem metodologias de trabalhos e formas de lidar com a literatura na sala de aula. Assim, o acirramento de debates sobre o lugar que essa literatura tem ocupado e, principalmente, que lugar ela precisa e deve ocupar dentro da escola, caracteriza muitos estudos na defesa da arte literária como instrumento de preservação e troca de ricas experiências. Conforme Compagnon (2009, p. 47), a literatura “oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que difere de nós por suas condições de vida.”

Muitos autores têm se debruçado sobre esse assunto e apontado os embates e proposições em relação à leitura literária. Os documentos oficiais como os PCNs, desde 1998, têm colocado em pauta a especificidade do texto literário. Logo na primeira parte, esses documentos declaram que o texto literário apresenta-se como um espaço de força criativa e estética, não se constituindo apenas como um exercício lúdico sobre os sentidos da linguagem. Parece óbvio que a especificidade desse texto requeira um olhar mais do que utilitário, pois a leitura literária na escola requer estratégias significativas que permitam aos discentes a ampliação da sua visão de mundo e o desenvolver de habilidades cognitivas e estéticas para melhor experimentar a literariedade que é inerente aos textos poéticos.

Ainda consoante os PCNs (1998, p.26), o texto literário é uma representação que permite particularizar as experiências humanas sem necessariamente estar limitado ao que se testemunha, nem às categorias que determinam os padrões de observação da realidade, muito menos aos conceitos que explicam os diversos planos da realidade, dado que o texto literário “ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis.” Aqui, cabe pensar se a escola está receptiva e preparada para esse trabalho com o texto literário e até onde aproveita essa transgressão para explorar os sentidos com seus alunos.

Para formar leitores proficientes, a escola precisa afastar de suas práticas os equívocos sobre a literatura e seu ensino, os quais mais atrapalham do que formam leitores do texto literário. Quem chama atenção para algumas concepções enviesadas da literatura na escola básica é Soares

(1999) que argumenta com propriedade sobre a escolarização da literatura infanto-juvenil a partir de duas perspectivas. Na primeira perspectiva, a autora afirma que a escola se apropria da literatura e a pedagogiza como qualquer outro saber escolar, sem levar em conta sua natureza artística. Na segunda, a escolarização estaria associada à literatização da educação infantil. Esta última acontece quando a literatura é produzida para atender aos objetivos da escola, principalmente, no que tange à alfabetização dos alunos mediante um repertório de textos literários.

Segundo Soares (1999, p. 47), uma escolarização inadequada é aquela que “(...) deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao leitor” (SOARES, 1999, p. 47). Entre as práticas que deturpam o texto literário, a autora destaca o uso de fragmentos de textos literários em vez do texto completo, a adulteração da forma, seja pela transferência do suporte do livro literário para o livro didático, seja na transformação em texto didático, objeto notadamente utilizado como pretexto para o aprendizado gramatical ou ensinamentos morais. Nesses e em outros casos de escolarização inadequada da literatura, passam despercebidos os recursos de expressão do texto, o uso estético da linguagem e a semântica profunda que nos ajudam a entender a vida e o mundo em que vivemos se trabalhados de forma apropriada.

Ao contrário desse tipo de conduta, a escola deve promover práticas significativas entre os alunos, despertando-lhes a atenção para a riqueza do texto literário e da experiência literária. É preciso que se saiba que a literatura está diretamente ligada à vida e não existe apenas em função da escola, embora seja só neste espaço que muitos alunos têm acesso a ela. Assim, é urgente que tanto o professor quanto o aluno tenham a nítida consciência da relevância que a leitura literária assume na construção subjetiva e social do sujeito. Conforme Lajolo (1982, p. 43), a leitura literária transmite um efeito que “não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala de representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporando como vivência, erigindo-se em marco do percurso da leitura de cada um”.

Pereira (2008), ao fazer referência aos estudos de Candido, afirma que:

A arte, notadamente a literatura, é um direito extensivo a todos os seres humanos, conforme ressaltou Cândido (1989); e nós, professores, que já usufruímos desse bem, necessitamos atuar como defensores dessa causa, especialmente no âmbito da escola pública brasileira, cuja trajetória é permeada pelo signo da negação, procedimento que se manifesta em várias instâncias, sobretudo em relação ao acesso aos bens culturais (PEREIRA, 2008, p. 56).

Candido (1989) explica que vivemos uma época de barbárie e infelizmente essa barbárie é cada dia mais atual, mesmo com as grandes transformações sociais, ideológicas e informacionais do mundo. Isso porque essas transformações não se desenvolveram em paralelo com o desenvolvimento das consciências. Assim sendo, é comum, ainda hoje, vermos o ser humano desrespeitar os direitos mais básicos à vida de seus semelhantes.

Candido nos ajuda a refletir a respeito de nossas atitudes em relação ao outro, fazendo-nos entender a seguinte ideia: aquilo que reivindicamos como direito para nós deve ser extensivo ao próximo. Esse fato não tem ocorrido porque, conforme o autor, sofremos de obnubilação, isto é, de escurecimento de pensamento e só enxergamos o que é favorável aos nossos direitos e interesses. Nesse sentido, entendemos que a literatura pode ajudar a formar consciências para um mundo mais justo.

Para Candido, é fundamental que desde cedo se promova à conscientização a respeito dos direitos do ser humano:

Do ponto de vista individual, é importante a consciência de cada um a respeito, sendo indispensável fazer sentir desde a infância que os pobres e desvalidos têm direito aos bens materiais (...), assim como as minorias têm direito a igualdade de tratamento. Do ponto de vista social é preciso haver leis específicas garantindo este modo de ver (CANDIDO, 2004, p. 173).

A literatura, por ser um bem incompressível, termo cunhado pelo sociólogo francês Louis-Joseph Lebret, não pode faltar ao ser humano, pois ao ser concebida como um bem básico à vida, sua ausência pode acarretar prejuízos, como acontece com a falta de alimento, de moradia, de roupa, etc. Em outras palavras: são bens incompressíveis não só os que ratificam a sobrevivência física decentemente, mas também os que propiciam a integridade espiritual. São também incompressíveis “o direito à crença, à opinião, ao lazer e, porque não, à arte e à literatura” (CANDIDO, 1989, p.174).

A literatura, para Candido, é um bem incompressível devido à necessidade humana de fabulação, pois ninguém consegue passar um único dia sem ficção, sem ouvir e/ou contar fatos/histórias, sem mergulhar no universo dos sonhos, da utopia e da poesia. Talvez não haja equilíbrio individual e social sem a literatura, sendo essa um instrumento que pode promover a educação dos sentimentos, o desenvolvimento do intelecto e a construção do ser social. Conforme o autor, “ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua

humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e inconsciente” (CANDIDO, 1989, p.175).

Por isso, fica impossível não concordar com o ensino da literatura nas escolas básicas, uma vez que ela é o caminho mais promissor para um projeto de transformação social, além de permitir que a humanidade inerente ao ser humano seja despertada e ampliada, o que é benéfico na construção de uma sociedade humanamente saudável, logo a relação que precisa ser estabelecida entre literatura e escola é de entrecruzamento de fazeres em que uma não sobreviva nem caminhe sem a outra.

Para que esse potencial humanizador da literatura seja posto em prática na escola é necessário que a atividade de leitura literária seja significativa para o leitor, tendo claro o ideal de sujeitos queremos formar. Logo, não se pode contar apenas com improvisações, mas fazer planejamentos sérios que vislumbrem a leitura como processo e como objeto de interação social, como prática que dialoga com os interesses e necessidades dos alunos, sendo necessários cuidados tanto em relação à seleção dos textos de leitura, quanto às abordagens metodológicas, de modo a dinamizar o contato entre autor, textos e leitores.

Para que o ensino básico proponha e dissemine um verdadeiro letramento do texto literário é preciso ir além da simples leitura e enfrentar práticas deturpadas e falsificadas da literatura e ainda combater quatro sofismas que, de acordo com Cosson (2014), envolve o pensar sobre esse tipo de letramento. O primeiro pressuposto, que atrapalha o trabalho com a literatura, segundo Cosson, é que os livros falam por si mesmos ao leitor, pois se fora da escola lemos com prazer, essa instituição não precisaria ocupar-se de tal ato. Para desconstruir essa ideia negativa é necessário esclarecer que “nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler” (COSSON, 2014, p. 26). A escola deve oferecer aos alunos caminhos para exploração da literatura como lócus de conhecimento. Concordamos com Cosson quando diz que os livros e os fatos não falam por si mesmos, precisando, portanto, que a escola ofereça aos alunos mecanismos interpretativos para desvendá-los e poder melhor atuar nos meios em que vivem. Aqui não há a pura defesa de que a escola é a única via para a leitura literária, pois há os autodidatas, como lembra Cosson, que não devem ser menosprezados, mas a escola como agência de letramento deve postar-se como sistematizadora da formação literária.

O segundo pressuposto colocado por Cosson diz respeito à concepção de leitura como um ato solitário e, por isso, a escola não deve perder tempo com a leitura. Essa alegação

desconsidera outras formas de leitura, como a coletiva, a colaborativa e a oral que são atos que exigem o outro, visto que a voz se estende a outros ouvidos e atinge o próximo, abrindo portas entre os interlocutores. Dessa forma, a leitura feita com nossos próprios olhos é um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário, uma vez que “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2014, p. 27). Desse modo, abrir-se ao outro e toda a sua complexidade para entendê-lo, ainda que isso implique em não aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto.

Há também um terceiro sofisma baseado na “ideia de que é impossível expressar o que sentimos na leitura dos textos literários” (COSSON, 2014, p.28), visto que esse tipo de texto é tão inefável que verbalizar o que foi sentido empobreceria o próprio texto e a experiência inarrável da leitura. Trata-se de uma concepção de leitura literária como ato sobrenatural e intraduzível. Para refutar esse argumento, Cosson destaca que mesmo as experiências mais sublimes vividas por algumas pessoas são transmitidas verbalmente porque, se assim não o fossem, teríamos que assumir o fracasso da própria linguagem que nos faz humanos. Além disso, “nada mais lógico do que transformar em palavras aquilo que foi provocado por palavras” (COSSON, 2014, p. 28). Esse pressuposto perde credibilidade quando verificamos que o efeito reverberante do texto literário em nós está associado as nossas vivências, a nossa relação necessária com o outro e, ainda, que nos tornamos mais interativos quando compartilhamos verbalmente nossas boas experiências com o próximo.

Conforme o quarto pressuposto, apontado por Cosson, a leitura literária praticada pela escola, também chamada de análise literária, destrói a magia e a beleza da obra ao revelar aos leitores os seus mecanismos de construção. Tal conjectura concebe o texto poético como expressão única que devemos apenas contemplá-lo, mudos e extasiados, para não quebrarmos sua aura mística. Em contestação a esse sofisma, é preciso ter em mente duas posições. A primeira deriva da ideia de que uma atitude sacralizadora da literatura lhe faz mais mal do que bem, uma vez que tal atitude afasta a literatura do leitor, destruindo a possibilidade de interação do leitor com a obra e a interpretação desta de diferentes maneiras. Para Cosson, “é só esse intenso processo de interação se efetivar que se pode verdadeiramente falar em leitura literária” (2014, p.29). A segunda posição se desenvolve a partir da premissa de que ninguém nasce sabendo ler literatura e esse aprendizado é construído, bem ou mal, nas escolas. Segundo Cosson (2014, p. 29) “a análise literária, quando bem

realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade”, argumento que desconstrói a ideia problemática do quarto pressuposto.

Essas ponderações nos fazem refletir sobre o grande desafio que se apresenta para a escola básica no trabalho com a literatura, sendo necessário abolir esses pressupostos e investir em um ensino do texto literário que seja profícuo, adequado, solitário, solidário e que instigue o aluno leitor, preenchendo-o na sua incompletude enquanto ser humano e ser social. Segundo Cosson:

[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante (COSSON, 2014 p. 29).

Defendemos que o ensino de literatura na escola é, portanto, essencial, sobretudo porque a formação do gosto pela leitura literária exige esforço, treino, regularidade e sistematização, funções inerentes à escola, a qual deve adotar uma concepção de leitura centrada no sujeito leitor e na leitura como processo e como objeto de interação. Pensamos que, dessa maneira, as experiências de leitura com o texto literário podem ser capazes de atrair os alunos de hoje tão afeitos aos processos de interação do mundo virtual e eletrônico e assim as relações entre literatura e escola podem se tornar cada vez mais significativas.

2.3 AÇÕES DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Na sociedade atual, parece oportuno tratar da leitura literária feita na e pela escola. Esta instituição de ensino deve ter ciência do relevante papel na formação de leitores, entretanto, ainda vemos, com frequência, muitas práticas errôneas e inadequadas quando o assunto é educação para a literatura. Nessa agência de letramento, muitas barreiras se interpõem caracterizadas por um fazer pedagógico problemático que deixa o trabalho com a literatura à margem e assim os discentes não têm, muitas vezes, a oportunidade de experienciar o poder da arte literária.

Uma das maiores barreiras é quando a escola precisa dispor de estratégias, metodologias e condições para inserir o jovem no campo literário, pois esse fazer exige leituras, preparos e bastante disposição por parte dos docentes que, em muitas situações, se encontram passivos e resistentes ao novo. Sabemos que esse letramento não é tarefa fácil, no entanto ele é um fator

necessário para que os processos escolares cumpram com o propósito de formar os sujeitos afeitos à literatura, sendo o papel do professor determinante nesse processo. Conforme Perrone-Moisés (2000, p. 350), a “(...) leitura literária não apenas pode ser ensinada como necessita de uma aprendizagem, e é por isso que os professores de literatura ainda existem.”. Aqui, entende-se que compete ao professor fazer os devidos encaminhamentos para que seus alunos tomem posse do seu direito aos bens culturais fundamentais para exercer a sua cidadania.

Para Cosson (2010), a literatura tem um papel essencial a ser cumprido na sala de aula, mas para que isso aconteça é necessário que seja ensinada de forma adequada, pois:

É papel do professor ajudar o aluno a fazer essa passagem, questionando, relacionando e analisando os mecanismos literários com os quais o texto foi construído. O espaço da literatura em sala de aula é, portanto, um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno (COSSON, 2010, p. 59).

Isso demanda um conjunto amplo de habilidades por parte do docente que vai da condição de ler, interpretar bem e fazer ótimas escolhas do que será trabalhado até as formas de como os alunos vão ter contato com essa arte. Desse modo, o espaço que deve ser assegurado para a leitura literária na escola precisa ser rigorosamente pensado e garantido a todos.

Lajolo (1998) faz uma explanação sobre a capacidade que os leitores podem desenvolver ao entrar em contato com o texto literário, desde que já dominem regras, saberes e expectativas inerentes a esse tipo de texto, uma vez que esse tipo de leitura apresenta convenções e protocolos que não podem deixar de ser compreendidos pelos leitores. A esse respeito, a autora afirma que:

Protocolos e convenções não são criações individuais. Só se formulam, se sustentam e mesmo se alteram no contexto social, onde se sela o pacto, tacitamente firmado e aceito, entre escritores, leitores, professores, críticos, pesquisadores de literatura etc. Este pacto ajusta e regula o funcionamento da instituição denominada literatura (LAJOLO, 1998, p. 92).

Cosson (2010) aponta três espaços que priorizam a experiência direta do aluno com a leitura: o espaço do texto, do contexto e do intertexto. Para o primeiro espaço, Cosson (2010, p. 59) defende que “explorar o texto literário significa discutir sua compreensão e, a partir dela, promover a interpretação por meio das mais variadas atividades”. Já no que diz respeito ao espaço do

contexto, o autor argumenta que toda e qualquer literatura apresenta mensagens mais ou menos explícitas que precisam ser apreendidas no momento da leitura, citando Mangueneau (1995), diz que o contexto “não é o que está em volta da obra, mas, sim, as inferências de mundo que ela traz consigo, o que vem com o texto” (COSSON, 2010, p. 62).

O terceiro espaço explicitado por Cosson é o do intertexto que consiste na ideia de que todo texto é resultado de muitos diálogos com tantos outros textos que existem. O autor delimita dois aspectos que definem o intertexto: a intertextualidade externa e a intertextualidade interna. A primeira “refere-se as relações que o leitor estabelece entre dois ou mais textos” (COSSON, 2010, p. 64), a segunda é estabelecida dentro do próprio texto e “precisa de uma referência no texto para ser identificada como tal” (COSSON, 2010, p. 64).

A escola precisa tomar posse do valor expresso nesses três espaços para formar, com eficiência, o sujeito leitor dos textos literários. Para Cosson (2010), são esses os eixos fundamentais para um trabalho mais efetivo com a literatura, pois:

Na sala de aula, a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura (COSSON, 2010, p. 67).

Se a escola entender esses espaços como constituidores de práticas efetivas, talvez cumpra com maior leveza o seu papel de legitimadora do letramento literário. Afinal, ainda consoante Cosson, o mundo é construído com palavras e para aqueles que sabem ler, todo texto se constitui como uma letra com a qual escrevemos e, por conseguinte, anunciamos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser.

Assim, se a intenção da escola for promover a educação literária, ela precisa desfazer alguns equívocos como o de pasteurizar a literatura reduzindo-a ao pragmatismo em que professores veem essa arte como oportunidade para transmitirem ensinamentos, lições e/ou instrumentos para o trabalho com a gramática da língua. Mesmo após estudos e grandes mudanças no cenário pedagógico, essas práticas teimam em fazer parte do dia a dia das escolas básicas e, assim, a tarefa de desenvolver habilidades literárias se perde na superficialidade de algumas ações. Para romper com esse viés que reduz o leitor a um mero ouvinte é preciso compactuar com Elias (2013) e imprimir nas escolas a concepção de leitor que é visto como:

[...] estrategista e, desse modo: i) se posicione responsivamente diante do texto; ii) produza inferências para o preenchimento de lacunas; iii) siga as orientações do autor manifestadas na materialidade linguística do texto; iv) estabeleça a relação entre o verbal e o não verbal; v) defina um objetivo para a leitura e construa um sentido para o texto (ELIAS, 2013, p. 181).

Nesse contexto, a escola deve agir como patrocinadora de bons questionamentos provindos de diversificadas obras e autores, oportunizando aos alunos o acesso a acervos variados. Essa agência de letramento deve também promover fazeres sólidos e consistentes com as obras escolhidas para a leitura em sala. Para que isso ocorra a contento, o docente precisa estar motivado e munido de repertório em um constante processo de análise do material que será disponibilizado aos discentes.

Cabe à escola e seu grupo de profissionais entender que o texto literário não se permite a interpretações fechadas, didatizadas e constituídas dentro dos limites pessoais do professor, que não detém a única interpretação possível para o texto. Se faz necessário levar o aluno a ler os silêncios, os não-ditos do texto, a entender que a linguagem literária é fruto de escolhas e exclusões feitas pelo autor e que o leitor deve se colocar responsivamente diante do texto. Conforme Hansen (2005):

Para que uma leitura se especifica se especifique como leitura literária é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica de destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento, o leitor deve coincidir com o destinatário do texto para receber a informação de modo adequado (HANSEN, 2005, p. 19-20).

É dessa forma que aprimoramos o gosto e despertamos as vontades dos alunos para a obra literária, pois quando se estimula a prática de posicionar-se no lugar do outro, se desenvolve a alteridade e o melhor conhecimento de si. Cosson afirma que:

A experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido. (COSSON, 2009, p. 69-70).

O literário abrange a pluralidade, as vias de acesso a tantos mundos aos quais nos permitirem nossa imaginação e criatividade. A construção dos sentidos se faz empreendendo ao texto questionamentos para descobrir quem, o que e como diz o que está dito nos diálogos presentes nas obras. Nesse contexto, é pertinente que a escola reconheça o muito ainda que precisa ser feito para inserir o aluno no âmbito da educação literária.

3 O POEMA – LEITURA E ESPECIFICIDADES

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM POÉTICA

É preciso refletir sobre os percursos que devem ser trilhados para se constituir o sujeito leitor de poesia na escola uma vez que, conforme Pinheiro (2002), o texto poético tem sofrido problemas de adequação, formas de leitura, procedimentos metodológicos, além de uma abordagem superficial feita pelo docente que, no geral, “não procura despertar o senso poético no aluno, não se interessa por uma educação da sensibilidade” (PINHEIRO, 2002, p. 17).

Pensar no trabalho com a linguagem poética, especialmente no poema, implica em atentar para o rico processo de interação entre os envolvidos no ato de ler, visto que esse tipo de texto apresenta características diferenciadas, exigindo do leitor um maior esforço de interpretação devido a sua carga de linguagem simbólica. Para Bosi (2003, p. 461) as palavras na literatura não são diretas e transparentes, mas “densas até o limite da opacidade” e isso requer do leitor um esforço consciente para colher nas várias possibilidades um caminho de interpretação que nunca pode ser considerado o único.

De acordo com Bosi, interpretar é eleger, é escolher nas infinitas possibilidades semânticas aquelas que levam a entender o que o texto quis dizer ou o que o leitor quer dizer do texto, lembrando que o texto poético pode dizer uma coisa e significar outra, exigindo do leitor o movimento constante de suas experiências e vivências em um comungar ininterrupto de sentidos.

Nessa construção simbólica e, ao mesmo tempo, concreta de entendimentos, Jouve (2002, p. 65), afirma que “o texto, em geral, contenta-se em dar indícios; é ao leitor que cabe construir o sentido global da obra”. No texto literário, a insuficiência textual o torna inacabado, cheio de lacunas que necessitam ser preenchidas pelos leitores no momento da leitura. Na performance do leitor, os sentidos do texto vão sendo decifrados, partindo de estruturas mais simples para as mais elaboradas.

No gênero poema, esse leitor deve prestar atenção também à estrutura sonora e às especificidades gráficas, assim como na forma complexa de arrumação entre as palavras e seus jogos semânticos, para assim decifrar seus enigmas ou deixar-se envolver por eles em um incessante jogo de encontros e desencontros. Gebara (2002), a esse respeito, afirma que a linguagem poética é única, pois se renova e se constitui a cada texto. Para a autora, isso não

significa restringir a compreensão do objeto poético, mas sim fazer as intersecções entre o uso comum da língua e seu uso poético levando o leitor de todas as idades a recuperar e promover o movimento de encontros.

Para que o leitor preencha os implícitos deixados pelo texto poético é importante que ele aprenda a interpretar os símbolos inseridos no poema em todas as possibilidades de significação, explorando também o que pode estar sugerido nas entrelinhas do texto. É mister, portanto, que o professor possa motivar os diálogos dos leitores com o texto em um permanente processo interativo e criativo para, assim, ajudar a formar o leitor de poesia na escola.

De acordo com Salvatore D’Onofrio (2005), para se ler um poema é preciso levar em conta vários aspectos, como, por exemplo, os seus elementos estruturais que são de extrema relevância na construção de significados. Esses elementos são: o gráfico, o fônico, o lexical, o sintático e o semântico. Segundo D’Onofrio (2005, p. 20), “a poesia é feita de palavras e a literariedade de um texto reside no uso específico que delas se faz”. Para esse autor, no extrato gráfico, o leitor entra em contato com o texto através do seu aspecto visual, da distribuição das palavras, dos versos e das estrofes na página, esse aspecto linguístico integra a significação ampla do poema em comunhão com os outros extratos.

Do extrato fônico tem-se a percepção da musicalidade pela construção métrica e a acentuação das sílabas no texto além das figuras de som, como rimas, aliterações, assonâncias, ritmos as quais enriquecem e ampliam a sensibilidade. Quanto ao aspecto lexical, o autor coloca que “a tendência funcional da linguagem poética é falar não ao nível dos conceitos, mas ao nível de realidades, presentificando os objetos denominados e mostrando-os sob um aspecto novo e surpreendente” (D’ONOFRIO, 2005, p. 21) e para isto faz-se uso do léxico em todas as possibilidades e variabilidade de escolhas para simbolizar. Já o extrato sintático consiste no modo como as palavras organizam as frases e como a organização sintática das classes de palavras promove a expressividade. Por último tem-se o nível semântico, o “mais importante da análise poemática” (D’ONOFRIO, 2005, p. 32) e para o qual todos os outros níveis devem convergir. O leitor deve buscar captar as significações possíveis na leitura do texto poético explorando todos os níveis.

Assim como D’Onofrio propõe os extratos para melhor se chegar ao poema é preciso que concordemos com Snyders (1993) quando argumenta que é necessário ensinar aos alunos o

“amor” ao texto poético, à poesia, preparando-lhes não apenas para uma análise mais apurada do texto, mas ao que a poesia tem para nos acrescentar em nossa vida afetiva, emocional e existencial.

Cortez e Rodrigues (2005, p. 58) sinalizam que entrar em contato com a poesia tanto com vistas à fruição espontânea quanto com um propósito analítico requer “(...) um ajuste do espírito e da inteligência para uma experiência emotiva e intelectual específica, intensificada. Que ativemos a intuição, que elaborem a sensibilidade”.

A elaboração dessa sensibilidade perpassa ações didáticas devidamente voltadas a um leitor em formação que está susceptível a gostar ou não do universo literário em que a linguagem diferencia-se do prosaísmo ao qual está imerso. A linguagem poética assume uma natureza específica, distinguindo-se da linguagem prosaica e cotidiana, exala poesia em sua assustadora força de significar, uma vez que,

Toda linguagem tem seu quê de poesia. Mas a poesia é onde o quê da linguagem está mais em pauta. A poesia brinca com a linguagem. Chama atenção para possibilidades de sentido. Explora significativamente coincidências sonoras entre palavras. Fabrica identidades por analogia, através das imagens ou metáforas: mulher é flor, rapaz é rocha, amor é tocha. Nuvem é pluma. Pedra é sono (MORICONI, 2002, p. 8).

O poema apresenta-se para o leitor, inicialmente, em sua configuração gráfica. Neste momento, se os olhos do leitor forem bem direcionados, perceberá a plasticidade e organicidade de suas partes, versos, estrofes e espaços em branco que também detém os seus sentidos. A pontuação, ou a falta dela, é outro elemento gráfico que exerce função essencial no poema. Dessa configuração gráfica parte-se para outros estratos do texto poético, como o fônico, o lexical, o sintático e o semântico. Para perceber a forma do poema é só olhar a configuração de suas estrofes, podendo esse gênero se apresentar como soneto, canção, rondó, quadrinhas, entre outras.

O poema é capaz de conter em sua estrutura toda a grandeza e simplicidade da vida e de transmitir seus paradoxos em múltiplas imagens que, ao serem lidas, vagueiam em nossa mente em busca de refúgio para aquietar-nos ou perturbar-nos. Portanto, a leitura de qualquer poema na escola deve apresentar, inicialmente, um propósito de fruição para não afastar os novos leitores e deve, também, sanar as dificuldades inerentes à sua interpretação sendo imprescindível ao leitor o reconhecimento dos elementos da linguagem que o texto coloca em movimento para, desta forma, aproveitar ao máximo a literariedade do poema.

3.2 O LIVRO DIDÁTICO E A LEITURA DO TEXTO POÉTICO

O livro didático é um mediador do processo de ensino e aprendizagem e um dos instrumentos mais presentes no contexto escolar. Esse aporte de apoio ao professor tem sido, muitas vezes, o único incentivador de leitura dos alunos da escola básica. Cabe, nesse contexto, algumas indagações como: Que papel o livro didático desempenha na formação ou não do leitor? Que contribuição tem dado ao letramento literário? De que maneira trata o poema na formação do leitor desse gênero? Esses e outros apontamentos serão refletidos, mesmo que de forma pouco aprofundada, nesta seção.

Inicialmente, é válido lançarmos algumas considerações acerca das características e funções do livro didático de português (doravante LDP) de acordo com as pesquisas de Lajolo (1996) e Soares (2006). Em seguida, apresentamos uma abordagem sobre como o poema é tratado neste suporte a partir de Pinheiro (2003) e Averbuck (1991).

Para iniciarmos nossas reflexões é importante dizer que o livro didático é um instrumento de extrema relevância para o ensino formal. Muitas vezes se constitui até como principal material utilizado por professores para decidir o que e como ensinar e, também, um dos aportes, talvez o único, para muitos alunos, em que se dá o acesso ao texto literário, uma vez que muitos deles só têm a oportunidade de entrar em contato com a literatura por meio deste material didático. Lajolo (1996) esclarece que tanto os livros didáticos quanto os não-didáticos são essenciais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, inclusive pelos saberes que são de responsabilidade da escola. A autora explicita que:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina (LAJOLO, 1996, p. 4).

Essas decisões do como e o que se ensina acompanham o livro didático (LD) desde a década de 30, época de seu surgimento, e, desde então, se constituiu como produção editorial específica para o ensino e para a aprendizagem. Com o passar do tempo, o LD vem sofrendo modificações em virtude de transformações sociais e culturais, assim, tanto seu crescimento na

produção editorial quanto sua consolidação como material de apoio ao professor deu-se devido às demandas da democratização do ensino na década de 60.

Mesmo com as modificações e melhoras significativas que os LDs e, em especial, os de língua materna, têm sofrido ao longo do tempo, duras críticas ainda são feitas por especialistas e professores que os adotam, principalmente quando o assunto é literatura. Soares (2006) considera quatro principais instâncias em que os livros didáticos de português incorrem em erros na composição do material de leitura a ser disponibilizado ao aluno. São elas: a questão da seleção dos textos em gêneros, autores e obras; a seleção do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado; a transferência do texto de seu suporte literário para um suporte didático e, finalmente, as intenções e objetivos da leitura e estudo do texto.

A autora discute cada um desses aspectos com exemplos de coleções de livros didáticos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, adotados na década de noventa. O que não invalida assegurar que isso também ocorre, na atualidade, em livros do ensino fundamental II e do ensino médio. Em relação à primeira questão, Soares (2006) afirma que há uma nítida predominância de textos narrativos e poemas, havendo a exclusão de outros gêneros, como os dramáticos, por exemplo. Embora o poema entre na seleção, ele é descaracterizado e se configura como pretexto para exercícios de gramática e ortografia. Portanto, a intenção lúdica e estética do poema é perdida. Quanto à seleção de autores e obras, há uma recorrência dos mesmos autores canônicos e mesmas obras, sem falar na ausência de critérios apropriados para essa seleção. Essa restrição cria no aluno a falsa ideia do que é literatura, conceito circunscrito àqueles autores e obras selecionadas pelo LDP. Essa condição tem sido mudada ao longo das décadas, mas ainda assim há muitas repetições e valorizações do que está posto como literatura consagrada.

Em relação à seleção do fragmento que constituirá o texto, em geral, são excertos de textos maiores, numa clara evidência da quantidade em detrimento da qualidade. Muitas vezes, o próprio autor do livro didático forja “textos”, ou seja, “pseudotextos”, não para trabalhar leitura, mas com o intuito de desenvolver atividades sobre a língua. Tal postura pode ser ainda verificada em muitos manuais que fazem parte dos acervos das escolas de ensino fundamental.

Outra questão colocada pela autora está relacionada à transferência do texto do seu suporte literário para a página do livro didático, o que tem contribuído para a escolarização inadequada da literatura, uma vez que ao sofrer inevitavelmente transformações, muitas vezes, as características essenciais da obra não são respeitadas. Na maioria dos casos, a literariedade do texto

é ferida com modificações de parágrafos, estruturas linguísticas, vocabulário e até mesmo do título, além de mudanças nas configurações gráficas e “alteração do gênero do texto: poemas se transformam em textos em prosa, textos literários são interpretados como textos informativos, textos jornalísticos como literários...” (SOARES, 1999, p. 41). Isso, evidentemente, contribui para a não formação do leitor literário na escola.

Em relação às intenções e objetivos de leitura, os livros didáticos privilegiam exercícios para estudo do texto e não conduzem à análise do que é essencial neles, pois o texto literário deixa de ser um texto para emocionar, sensibilizar, divertir e dar prazer, e torna-se um texto para ser estudado e avaliado. Ao entrar em contato com um texto literário “devem-se privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à formação de um bom leitor de literatura” (SOARES, 1999, p. 43), conhecimentos esses que vão levar o aluno a preencher as lacunas do texto, ler os não-ditos e a perceber sua literariedade, os recursos de expressão, o uso estético da linguagem e seus motivos para emocionar, divertir e dar prazer.

Um grupo de pesquisadores e professores da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal da Paraíba (Campus Campina Grande) decidiu investigar sobre tendências teóricas e metodológicas adotadas por 25 coleções destinadas ao Ensino Fundamental, publicadas ou reformuladas entre 1996 e 1999. Esse estudo, embora antigo, serve de parâmetro para algumas considerações ainda hoje.

Dentre os temas de pesquisa, Pinheiro (2003) tratou da abordagem do poema. O autor aborda as reclamações históricas sobre a utilização de poemas em manuais escolares, embora as razões destas reclamações, hoje, sejam diferentes, pois “os manuais não ostentam um número significativo de poemas de caráter moralista, presos a ensinamentos de regras de boas condutas e nem patriotismo ufanista” (PINHEIRO, 2003, p. 62), os poemas, muitas vezes, ainda são usados como pretexto para aprendizagens de conteúdos escolares. Pinheiro assevera que “os autores de LDP e os professores precisariam propor uma experiência de leitura significativa para tentar convencer o leitor jovem do valor da poesia” (PINHEIRO, 2003, p. 63). O autor ainda justifica dizendo:

No currículo do ensino fundamental não há unidades específicas sobre a leitura literária e, mais particularmente, sobre o trabalho com o poema. Nos LDP destinados ao terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, a presença de poemas é uma constante, mas o modo como são utilizados apresenta problemas sérios (PINHEIRO, 2003, p. 63).

Dentre os problemas relacionados ao trabalho com o gênero poema pelos livros didáticos de português, podemos citar o seu uso problemático, que serve como pretexto para estudo da gramática, a qualidade estética dos textos e, ainda, a rasa adequação ao leitor. Há, ainda, conforme Pinheiro, pouca importância dada à leitura oral do poema que, geralmente, nem sequer é levantada pelos manuais didáticos. Conforme Pinheiro (2003):

Embora o valor atribuído à realização oral do poema não seja consenso entre os estudiosos da poesia, acredito que uma leitura expressiva, que realce, por exemplo, o ritmo, a sonoridade e andamento do poema é um instrumento didático-pedagógico da maior importância (PINHEIRO, 2003, p. 64).

Diante disso, cabe à escola e, especialmente, aos professores, minimizarem esses problemas, levando propostas extras de leitura, incluindo novos textos, que possam contribuir para a formação do ser poético na escola. Segundo Drummond (1994):

O que pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas, e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que identifica basicamente com a sensibilidade poética (DRUMMOND, 1994, p.16).

Aproximar o aluno da leitura de poemas é muito mais do que apenas apresentar-lhe textos de qualidade. Consoante Averbuck e Pinheiro, o primeiro e inquestionável quesito para isso estaria no professor: que este demonstre entusiasmo pela literatura e que ele seja um leitor de poemas, para que se torne o porta-voz desta comunicação especial. Que ele possa se inserir no “exercício de dizer e ouvir poemas” sentir-se cúmplice do poeta, “no arcabouço do poema, na identificação de seu material poético” (AVERBUCK, 1991, p. 70), transformando a leitura de poemas numa experiência significativa na sua vida e na dos leitores.

Assim sendo, responderíamos ao questionamento feito no início deste texto de que é possível ler o poema no livro didático, bastando, para isso, esse material didático adotar propostas significativas e produtivas de leitura literária, desfazendo equívocos e alimentando os leitores com textos completos, que trabalhem a literariedade e tratem a literatura com a relevância necessária.

3.3 ABORDAGEM DO POEMA NO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS LINGUAGENS DESTINADO AO 9º ANO

A presente seção tem como propósito descrever e analisar como o poema é tratado no volume 4 do Ensino Fundamental II da coleção Português Linguagens, dos autores William Cereja e Thereza Cochar, da Editora Saraiva, 2015, destinado ao 9º ano do EF. O motivo que nos levou a tal empreitada é devido a nossa escola ter adotado a citada coleção no PNL 2014 e, portanto, fazer uso quase que exclusivo desse material, além de nossa proposta de intervenção ser direcionada para a leitura do texto poético no 9º ano.

O livro didático aqui mencionado é acompanhado de um Manual do Professor. O referido material traz uma introdução defendendo sua qualidade e apresentando uma proposta de trabalho voltada para a leitura, a produção de textos e os estudos gramaticais, sob uma mesma perspectiva de língua, a enunciativa, que tem a língua como meio de ação e interação social, segundo afirma o manual.

Nesse suporte há uma explanação sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam a obra, além de uma boa abordagem sobre o trabalho com a oralidade, o ensino de língua, os recursos complementares e como o material deve articular as outras áreas do conhecimento para uma prática eficaz. Há, ainda, uma vasta bibliografia para consulta e aprofundamento teórico. Ao todo são quatro projetos, através dos quais são disponibilizadas situações concretas de produção e recepção de textos, momentos em que os discentes passam por todas as etapas de produção com vistas a atender ao interlocutor real numa situação real de comunicação. É válido salientar que toda a obra, segundo o manual, é pautada na concepção de avaliação como processo em que todos podem aprender e avançar nas aprendizagens.

O Manual também traz uma explicação sobre como se estrutura a obra e que metodologia ela adota, sendo cada volume composto de 4 unidades temáticas, cada uma subdividida em três capítulos, totalizando 12 capítulos por volumes. Para cada unidade há um projeto de finalização, que é uma espécie de seção extra em que se culmina tudo que foi apresentado na unidade. No volume do 9º ano, que segue essa mesma estrutura, as seções essenciais são: “Estudo do texto”; “Produção de texto”; “Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade”; “A língua em foco” e “De olho na escrita”.

De acordo com o Guia de livros didáticos, PNLD 2014, Língua Portuguesa (BRASIL, 2014, p. 35), em referência ao livro Português Linguagens, “O Manual do professor cumpre adequadamente suas funções de constituir um suporte consistente ao uso da coleção e oferece orientações didáticas e metodológicas claras, funcionais e detalhadas ao docente”.

O volume 9, do aluno, apresenta as unidades “1- Caia na rede”, “2- Amor”, “3- Ser Jovem”, “4-Nosso tempo”. Nessas unidades há uma boa variação de gêneros textuais: textos jornalísticos (reportagens, editoriais, artigo de opinião, debate regrado); textos literários (contos, crônicas, poemas); textos híbridos (tirinhas, charges, HQs, cartuns, cartazes) etc.

Ao abrir cada unidade, o aluno é inserido no universo juvenil com imagens e textos chamativos, além de indicações de livros, filmes, músicas e sites, que tentam apresentar ao usuário a temática da unidade, chamando sua atenção com o colorido da página e com a escolha dos textos.

Cada capítulo inicia-se com o “Estudo de texto” ou com a “Produção de texto”, seções que variam dependendo do capítulo. A primeira é voltada para o eixo de leitura e a segunda para o da produção textual, que envolve tanto a oralidade quanto a escrita. Já o eixo dos conhecimentos linguísticos envolve as seções intituladas “A língua em foco” e “De olho na escrita”.

Nessas seções, percebemos uma diversidade textual que contempla a formação do leitor de textos diversos e com competência para interpretá-los com proficiência, no entanto, sentimos falta de uma formação do leitor de poesia, uma vez que a obra aborda o poema de maneira ainda distante daquilo que consideramos adequado para inserir a clientela jovem no universo do poema.

Para melhor analisarmos a maneira como o gênero poema é tratado no volume, é necessário que façamos, inicialmente, uma visualização da quantidade de poemas ou fragmentos desse gênero em cada seção, conforme tabela abaixo. Ao todo aparecem, no LD do 9º ano, 30 poemas (entre fragmentos e poemas completos) de escritores consagrados, como Vinícius de Moraes, José Paulo Paes, Roseana Murray e Ulisses de Tavares, entre outros, e de alunos de 3º ano do EM.

Tabela 1 – Quantidade de poemas no livro de Português Linguagens

| Seções e partes do LD Português Linguagens | Total de produções completas e/ou fragmentos |
|---|--|
| Poemas em aberturas de unidades/capítulos | 4 |
| Produção de texto | 0 |
| Estudo de texto | 0 |
| Para escrever com expressividade/coerência/coesão | 4 |
| A língua em foco | 20 |
| De olho na escrita | 2 |
| Divirta-se | 0 |

Fonte: Elaborada pela autora.

Pelo que está exposto no quadro acima, podemos observar que este material de apoio ao professor prioriza uma abordagem gramatical do poema, pois a presença dele é voltada para a aprendizagem de conhecimentos linguísticos, como mostram as seções “A língua em foco” e “De olho na escrita”, que constituem cerca de 73% do total de uso de poemas em toda a obra. Isso demonstra um olhar predominantemente estruturalista do gênero.

Nas aberturas das unidades e/ou capítulos aparecem fragmentos de letras de músicas, como “Pela internet” de Gilberto Gil, na unidade 1; “Soneto de fidelidade” de Vinícius de Moraes, no capítulo 2 da unidade 2, que traz como tema o amor e, mesmo assim, explora o texto com questões de reescrita, as quais pediam para os alunos trocarem ideias entre si e reescreverem os dois primeiros versos do poema, colocando-os na ordem direta, sem explorar o que essas inversões causariam de efeito de sentido para o texto. Ainda aparecem, no início da unidade 2, o poema “Amor”, de Carlos Drummond de Andrade, sem uma única indicação para pensar o texto, e, na abertura da unidade 3, o texto “A hora da verdade”, de Carlos Queiroz Telles, para tematizar o “ser jovem” desta unidade.

Nas seções “Produção de Texto”, as atividades de escrita situam essa ação no uso social da linguagem, pelo fato de as propostas trabalharem com diferentes práticas de letramento cujo objetivo é o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais. A escolha desses gêneros que são estudados na obra pretende levar em conta o trabalho com diversificadas situações de escrita. No entanto, em algumas situações, prioriza-se a produção e a circulação apenas no contexto escolar e em todas essas seções não há nenhum poema para ser trabalhado e/ou produzido pelos alunos.

Quando verificamos as seções intituladas “Estudo de texto”, encontramos exercícios que resgatam o contexto de produção e o contexto histórico no qual o texto foi produzido; percebemos também um trabalho voltado para o gênero, o veículo de publicação, a função social ou a finalidade dos diferentes textos, além da identificação das esferas discursivas ou o suporte e uma

preocupação com o público-leitor. Também há atividades que levam o aluno a considerar os recursos linguísticos presentes e os efeitos de sentido que produzem. Outras atividades propõem, ainda, apreciações estéticas, éticas e ideológicas e aqui seria a oportunidade ideal para fruição de muitos e bons poemas de vários autores e épocas, entretanto, mais uma vez não encontramos nesta seção uma única produção desse gênero.

A seção “Para escrever com expressividade/coerência/coesão” varia de acordo com o que é estudado e trata de assuntos ligados à textualidade, recursos gráficos, informatividade e aspectos estruturais como a versificação. O volume leva tão a sério esses valores que perde a oportunidade de enriquecer a prática docente com propostas de leitura e interpretação de poemas.

Vejamos como ficou o poema no LDLP em questão:

Figura 1 – Poema: Amor é fogo que arde sem se ver de Luís de Camões

(Continua)

Para escrever com expressividade

O VERSO E SEUS RECURSOS MUSICAIS

É comum em poemas o emprego de recursos como metáforas, metonímias, polissíndetos, anáforas, antíteses, etc. Outros recursos também presentes com frequência em poemas são a métrica, a rima e o ritmo. O procedimento de compor um texto em versos é chamado de **versificação**.

Leia este poema, de Luís de Camões:

Amor é fogo que arde sem se ver

Amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer;

É um não querer mais que bem querer;
É solitário andar por entre a gente;
É nunca contentar-se de contente;
É cuidar que se ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?



(In: Vera Aguiar (coord.). *Poesia fora da estante*. Porto Alegre: Projeto, 2002. p. 83.)

(Conclusão)

1. **Estrofe** é um agrupamento de versos. Quando um poema tem mais de uma estrofe, elas se separam visualmente por um espaço em branco. Quantas estrofes tem esse poema?
Quatro.
2. Cada estrofe apresenta um grupo de **versos**, ou seja, de linhas poéticas. Quantos versos há em cada estrofe desse poema?
Nas duas primeiras, quatro versos; nas demais, três versos.
3. Ao ler o poema, você provavelmente fez uma pausa no final de cada linha ou verso. Essa pausa se acentua pela **semelhança sonora** que há entre finais de versos, como **ver** e **doer** e **sente** e **descontente**. Que outros pares de palavras de final de versos apresentam semelhança sonora?

querer e perder, gente e contente, vontade, lealdade e amizade, vencedor, favor e Amor.

Para saber mais

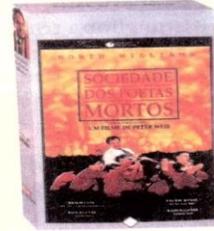
Para o leitor que se interessa pelo fazer poético, sugerimos os livros: *Cartas a um jovem poeta*, de Rainer Maria Rilke (L&PM); *A poesia — Uma iniciação à leitura poética*,

de Armindo Trevisan (Uniprom); *O que é poesia*, de Fernando Paixão (Brasiliense); *Poesia não é difícil*, de Carlos Felipe Moisés (Artes e Ofícios); *Poética — Como fazer versos*, de Vladimir Maiakovski (Global); *A poesia pede passagem — Um guia para levar a poesia às escolas*, de Elias José (Paulus); *Como ler poesia*, de José de Nicola e Ulisses Infante (Scipione). E também os filmes *Sociedade dos poetas mortos*, de Peter Weir; *O carteiro e o poeta*, de Michael Radford; e os sites:

- www.jornaldepoesia.jor.br
- <http://www.antoniomiranda.com.br/poesia-brasis/poesia-brasis.html>
- <http://www.algumapoesia.com.br/index.htm>
- <http://www.poesiaconcreta.com/>



Cena de *O carteiro e o poeta*.



Touchstone Pictures/Silver Screen Partners IV

Fonte: Português linguagens, 9º ano / William Cereja, Thereza Cochar. v. 4, 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

Percebemos na abordagem desse poema que a intenção em trabalhar a estrutura é boa, no entanto a riqueza do texto é perdida em função da forma não ser explorada como elemento de sentido. Todas as questões são voltadas para a definição de estrofe, verso e rima, numa clara visão estrutural do gênero poema, sem levar em conta a sua linguagem expressiva e metafórica e seus possíveis sentidos. A lógica que impera nesse tipo de questão é aquela em que o aluno não precisa pensar muito para responder, muito menos despertar a curiosidade para explorar as camadas mais profundas do texto.

Especialmente nesse texto, o autor opta por um posicionamento silogístico, que não é explorado pelo LD, em duas premissas – maior (universal) e menor (particular), as quais levam, através da dedução, a uma conclusão inegável e, com esse raciocínio, o poeta encerra as suas contradições em uma tentativa de ordenamento de ideias para entendimento do eu. Essa interpretação é despercebida pelos autores do LD, que optam por indagar aos alunos sobre a quantidade de estrofes que o texto possui. Não explora nem os conhecimentos prévios dos alunos, pois se eles conhecessem o que é um soneto, não precisariam responder a esse tipo de questão.

Nas seções “A língua em foco” e “De olho na escrita”, voltadas ao trabalho com os conhecimentos linguísticos, segue a ordem costumeira do estudo gramatical. Aqui o volume traz atividades que consideram a produção de sentidos dos textos, mas também há muitos exercícios

tradicionais de fixação e classificação gramatical. Nessas duas seções há a maior quantidade de poemas e fragmentos de poemas, 22 no total, em uma clara intenção de trabalhar conteúdos linguísticos destinados ao 9º ano do ensino fundamental.

Figura 2 – Poema: Receita de acordar palavras de Roseana Murray

EXERCÍCIO

Leia integralmente o poema abaixo e a seguir reescreva-o, fazendo a devida concordância das palavras entre parênteses. *lisas, ásperas, leves, densas, las*

Receita de acordar palavras

palavras são como estrelas
 facas ou flores
 elas têm raízes pétalas espinhos
 são (liso) (áspero) (leve) ou (denso)
 para acordá- (lo) basta um sopro
 em sua alma
 e como pássaros
 vão encontrar seu caminho

(Roseana Murray, *Receitas de olhar*.
 São Paulo: FTD, 1997. p. 10.)



167

Fonte: Português Linguagens, 9º ano / William Cereja, Thereza Cochar. v. 4, 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

Verificamos que o poema de Roseana Murray serve de pretexto para o trabalho gramatical, especificamente sobre concordância nominal. Nesse pequeno poema, há recursos como comparações e metáforas que estão a serviço do sentido e deixam de ser explorados em favor de um aspecto estrutural da língua.

O objetivo da leitura de qualquer poema deve está voltado para a formação de um leitor proficiente que saiba apreciar o discurso poético e, diante disso, não podemos esquecer que muitos dos nossos alunos só terão acesso à leitura do texto poético nos espaços escolares. Trabalhar questões envolvendo definições de estrofe, de versos, rimas e conteúdos gramaticais não forma esse tipo de leitor.

A nossa pesquisa no LDP, mesmo incipientemente, constata que há uma boa quantidade de poemas presentes nesse manual, no entanto a grande maioria serve apenas para trabalhar preceitos gramaticais em uma clara intenção de trabalhar os aspectos linguísticos sem levar em

conta os múltiplos sentidos veiculados por esses aspectos e pelos recursos poéticos inerentes a esse tipo de texto. Em suma, podemos dizer que neste volume, o poema é trabalhado de forma pouco adequada para a formação de leitores competentes desse gênero, deixando de ser um texto rico em encanto e em possibilidades interpretativas.

3.4 METODOLOGIAS PARA A LEITURA DE POEMAS NA ESCOLA

Nessa seção, iremos refletir sobre como o trabalho com o poema em sala de aula pode nos render leitores afeitos à poesia. Já notamos um esforço positivo de especialistas e publicações de pesquisas que avaliam como a literatura e, especialmente, os textos poéticos, têm sido tratados na metodologia docente, apesar de muitos professores ainda insistirem em marginalizar tal gênero com justificativas negativas sobre sua relevância e priorizarem outros textos. Dessa maneira, a leitura de poemas na escola está sempre em desvantagem em relação ao texto em prosa.

O poema é negligenciado em sala de aula, por isso torna-se importante que pensemos em proposições metodológicas para trabalhar esse tipo de texto no ambiente escolar. Essa tarefa, conforme dito anteriormente, é desafiadora, mas edificante, pois já contamos com experiências que sinalizam para resultados esperançosos, pois conforme Gebara (2002, p. 13), ao tratar sobre o uso do poema na escola, “(...) é raro encontrar alguém que afirme não gostar de poemas”.

Apesar do vislumbrar de uma ampla receptividade do poema, falta ao docente do ensino fundamental se apropriar das formas por meio das quais o discurso poético se manifesta, além da estruturação de outros aspectos gráficos, lexicais e semânticos para significar, para não cair na tentação de analisar o poema apenas em seu conteúdo gramatical como faz a maioria dos livros didáticos.

Para Cosson (2006), não basta só ler o poema nas aulas para fazer elogios ou apreciações superficiais, é preciso que se analise e interprete-o, sem necessariamente excluir o prazer do texto, já que a construção dos sentidos mais profundos se dá pela análise cuidadosa e fundamentada em que o docente deve apoiar-se.

Para que esse trabalho de análise se dê com êxito, é imprescindível algumas condições. A leitura do texto poético, por exemplo, carece de um cuidado ainda maior que o texto em prosa, pois este já é muito trabalhado pelos docentes. Para uma melhor leitura e fruição de poesia pelos

alunos faz-se indispensável que o docente planeje cada ação considerando desde a atitude a ser tomada até a escolha do poema para desfrute dos alunos.

Pinheiro (2002, p. 24), defende que para trabalhar com o poema “a primeira condição indispensável é que o professor seja realmente um leitor” e muito mais do que isso o docente deve sensibilizar-se ao que o gênero veicula e conhecer as peculiaridades dessa linguagem, pois “Um professor que não é capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, com o ritmo de determinado poema, dificilmente revelará na prática, que a poesia vale a pena, que a experiência simbólica condensada naquelas palavras são essenciais em sua vida”. Nesse sentido, fazem-se necessários estudos, leituras, trocas de vivências e diálogos constantes para incentivar o docente a defender e garantir o direito à poesia em sala de aula.

Uma segunda via de acesso para que o professor garanta esse direito é a pesquisa sobre os interesses dos alunos pelo poema, pois conhecendo seus gostos, poderão ofertar esse gênero de modo a atender suas carências e prender a atenção.

Outra condição também indispensável para que o poema não desapareça da escola é o ambiente proposto a essas experiências, segundo Pinheiro (2002, p. 26) deve-se criar um “ambiente adequado, sobretudo, nos primeiros anos de estudo, favorece o interesse e o gosto pela poesia. Ir ao pátio da escola para ler uma pequena antologia, pôr uma música de fundo enquanto se lê, são procedimentos que ajudam na conquista do leitor”.

Essas são condições que se dispensadas podem lacunar o trabalho com o poema na escola básica. Nesse contexto é preciso que os profissionais da educação conheçam bem o aluno com o qual convivem, quais suas expectativas, interesses e desejos, para assim facilitar o acesso à poesia e consolidar o trabalho com a leitura de poemas na sala de aula. O professor, portanto, deve ser um leitor exemplar, disponibilizar um ambiente propício à aprendizagem e pesquisar metodologias eficientes para desenvolver um trabalho que proporcione aos alunos acesso a variados e significativos poemas.

Conforme Gebara (2007), no texto: “O poema, um texto marginalizado”, a abordagem do poema em sala de aula deve, necessariamente, passar por quatro grandes momentos. Antes disso, considera que para ensinar literatura não basta só apresentar conceitos operatórios que tragam em si receitas de como fazer algo, visto que a poesia não serve para se fazer algo, mas para enriquecer nossas experiências humanizadoras.

A exposição de Gebara sobre como chegar ao poema está posta no texto em quatro momentos: o primeiro é o da leitura fruição-prazer, na qual todas as impressões, a emoção estética, afloram, sensibilizando o leitor para a próxima etapa; no segundo momento, sugere-se a elaboração de uma paráfrase, pois isto auxiliará os alunos na localização de indícios importantes para a análise. Após isso, é relevante que o professor situe autor e obra, além da relevância do livro no qual está o poema e, também, organize os indícios surgidos das paráfrases já em preparação ao próximo momento; o terceiro momento é o da análise, isto é, da decomposição dos vários níveis do poema como o visual (da composição do poema no espaço); o fônico (assonâncias, aliterações); o lexical (termos usados como neologismos, arcaísmos etc); o morfossintático (classes de palavras, combinações, coordenações) e semântico (efeitos de sentido, figuras de linguagem); no quarto momento deve ocorrer a síntese. Aqui, todos os constituintes do poema permitem uma interpretação crítica e, portanto, mais aprofundada do texto.

Em aproximação a essa proposta de Gebara, Rildo Cosson, em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*, também sistematiza uma proposta de sequência básica e outra expandida em que o “objetivo é apresentar duas possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de literatura do ensino básico” (COSSON, 2014, p. 48). O autor expõe que a sequência básica é composta por quatro passos:

Motivação – esse primeiro passo consiste em preparar o aluno para entrar no texto, segundo Cosson (2014, p. 55) “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”;

Introdução – aqui deve ocorrer a apresentação do autor e da obra. Essa apresentação não pode tomar muito tempo, devendo privilegiar informações básicas sobre o autor e, se possível, ligados ao texto a ser lido. Na apresentação da obra deve-se fazer uma exposição breve visando despertar a curiosidade do leitor para a leitura;

Leitura – o professor, ao indicar o texto, precisa negociar com os alunos o tempo necessário para que todos realizem a leitura,

Interpretação – essa etapa, para Cosson (2014, p. 64), “parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”.

Tanto Gebara, com os quatro momentos para análise do poema, quanto Cosson, com a sequência básica, explicitam sugestões metodológicas que podem ser apreciadas, adaptadas e propostas como alternativas eficazes para se trabalhar o poema no ensino fundamental e, mais especificamente, em turmas de 9º ano, que é o intuito da nossa atuação com uma proposta de intervenção. Para isso, explicitaremos na nossa metodologia sobre delimitação do corpus, o tipo de pesquisa, os sujeitos a serem atendidos e os procedimentos metodológicos. Para melhor visualizarmos o que foi dito, passemos ao próximo tópico.

4 PERCURSOS DA PESQUISA – METODOLOGIA

Fazer pesquisa se configura como atividade de extrema relevância na compreensão de fenômenos e processos. Deve ser tomada como oportunidade para agir sobre uma realidade e melhorá-la naqueles aspectos que precisam de intervenção. Para Pádua,

Tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações (PÁDUA, 1996, p. 29).

Nesse contexto, pesquisar é uma atividade de elaboração de conhecimento e, portanto, uma atividade que deve fazer parte do cotidiano de todos os profissionais e, principalmente, dos que fazem educação na ponta do processo que é a sala de aula, pois se as mudanças de atitudes e práticas não chegarem a este ambiente muito dificilmente avançaremos na educação.

Nossa proposta de pesquisa foi desenvolvida em etapas. A primeira delas foi a inquietação e constatação por parte da pesquisadora de que no ambiente escolar a leitura do texto poético é desvalorizada e marginalizada pela maioria dos professores. Em seguida, foi feita uma revisão bibliográfica para embasamento teórico sobre a temática em questão para procedermos à pesquisa-ação.

Para Franco (2005) quando se opta por este tipo de pesquisa é porque existe a convicção de que tanto a pesquisa quanto a ação devem caminhar juntas quando se pretende a mudança da prática com vistas a melhores resultados. No entanto, para a pesquisa-ação o eixo de caracterização é o sentido e intencionalidade dessa mudança. Segundo Thiollent (apud GIL, 1999, p. 46), a pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores (...) estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo”.

Assim, nosso trabalho se configura no cerne desse tipo de pesquisa por considerá-la de suma relevância no nosso contexto interventivo. A seguir, descreveremos os procedimentos metodológicos levando em consideração os sujeitos envolvidos na pesquisa, os poemas que fizeram parte das aulas e como se processou a escolha dos textos e autores.

4.1 SUJEITOS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os sujeitos da nossa pesquisa foram 23 alunos da turma de 9º ano do ensino fundamental do turno vespertino da escola pública municipal da cidade de Salitre – Ce. Tais sujeitos apresentam idades entre 14 e 17 anos e estão em um momento delicado da vida em que as descobertas e transformações corporais influem em comportamentos e atitudes cotidianas.

A construção da identidade é um componente que deve ser considerado ao lidar com esses jovens nesta faixa etária, através de vivências que possam contribuir para a formação destes sujeitos em conflitos que, muitas vezes, apresentam uma representação de si distorcida e alquebrada, precisando, assim, de leituras instigantes e que ajudem na reconstrução e valorização de suas personalidades. Procuramos levar esses aspectos em consideração na construção de nossa proposta de intervenção.

Planejamos nossas sequências básicas para atender a uma carga horária total de 24 horas de aulas que ocorreram nos meses de setembro e outubro do ano letivo de 2017. Essa carga horária representou o equivalente a doze aulas geminadas de 50 minutos cada, ocorrendo duas vezes por semana, conforme horário já trabalhado pela pesquisadora.

A sequência básica de Rildo Cosson sugere quatro passos para trabalhar a leitura literária em sala de aula: motivação, introdução, leitura e interpretação. A partir das ideias de Cosson, planejamos atividades pautadas no propósito de ‘motivar’ o aluno para interagir com os poemas em cada aula, lembrando que, na motivação, podemos recorrer a outras linguagens como anúncios, memes, músicas, etc. A segunda etapa de cada atividade é chamada de introdução e o nosso objetivo aqui foi trazer à tona aspectos relacionados à vida e à obra dos autores escolhidos, de forma breve. Já no terceiro passo de cada sequência, ocorreram as leituras dos gêneros escolhidos, o que foi feito de forma cuidadosa e em três momentos: uma leitura silenciosa para familiarização com o texto; uma leitura em voz alta para que os discentes pudessem se envolver com o modo de dizer do poema, entonações e ritmo e, por último, outra leitura observando a mensagem e o porquê de cada extrato (lexical, sonoro, semântico, gráfico...). Para fechar as etapas das sequências, os alunos foram convidados a proceder à interpretação em que elaboramos questões pertinentes e significativas para cada poema estudado de modo a explorar o entendimento do mesmo. As perguntas promoveram um diálogo com outras linguagens, primando pela construção coletiva dos sentidos permitidos pelos textos. Os alunos ainda foram desafiados a participar de uma extrapolação

em que foram sugeridas atividades ligadas às temáticas dos poemas trabalhados, mas que avançassem para além deles, como recriação em paródias, produções escritas, desenhos, declamações, dramatizações etc.

A análise dos dados ocorreu a partir de observações sistemáticas da interação dos alunos com as atividades propostas e registradas em portfólios individuais depois da aplicação de cada sequência básica, investigando os níveis de interpretação do poema em sua estrutura significativa, verossimilhança e descrição interna, sonoridade, ritmo, imagem, temas e motivos trabalhados nos elementos estruturais: gráfico, fônico, lexical, sintático e semântico, conforme descreve D’Onofrio (2005). Levamos em conta também os pressupostos preconizados por Cosson (2014) e por Bosi (2003) para a leitura literária, entre outros autores.

4.2 CORPUS DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO

Diante da imensidão de poemas que estão disponíveis em muitos suportes, ficamos em dúvida quanto à escolha dos poemas para a elaboração das propostas de intervenção. A princípio pensamos em selecionar os poemas presentes no próprio livro didático adotado pela escola, no entanto mudamos de ideia quando nossos alunos resolveram opinar, instigados por nós, sobre os textos que gostariam que trabalhássemos nas aulas. Depois de leituras e discussões em grupos, resolvemos que nossos poemas para as aulas seriam:

- Para a primeira aula: “A poesia tem tudo a ver”, de Elias José; “A palavra”, de Lenilde Freitas; “Do poeta tudo se espera”, de Alice Ruiz; “Os poemas”, de Mário Quintana e “Barulho”, de Ferreira Gullar.
- Para a segunda aula: “Mariana e os elefantes”, de Sérgio Capparelli.
- Para a terceira aula: “Quando” e “COMPUnaves”, de Sérgio Capparelli.
- Para a quarta aula: “Poema XVI – Por onde fores”, de Sylvia Orthof e “Procura-se um equilibrista”, de Roseana Murray.
- Para a quinta aula: “Mulata exportação”, de Elisa Lucinda.

A escolha desses poemas e a elaboração das atividades nos fizeram refletir sobre como desencadear nos discentes um processo leitor de caráter frutivo e interativo de modo a não estreitar

visões nem ampliar a ponto de nos perdermos nos entrelaçados poéticos. Primamos por planejar os momentos para acolher e motivar todos os envolvidos a participarem, com entusiasmos em todas as etapas. Cuidamos para que os múltiplos sentidos que poderiam ser atribuídos pelos aprendizes aos poemas fossem estimulados a todo tempo, pois a interpretação não pode se dar de qualquer forma, sem um planejamento cuidadoso e detalhado dos processos.

A partir de uma perspectiva de leitura para o deleite e a interação, elaboramos, para cada um dos poemas das sequências destinados à intervenção pedagógica, questões que exigem do leitor um pensar sobre seus aspectos gráficos, fônicos, lexicais, sintáticos e semânticos, fatores a serem explorados nas atividades de leitura.

É conveniente expor aqui que nem todos esses pontos são explorados em todas as propostas de intervenção, uma vez que cada texto pede olhares específicos e os conhecimentos prévios dos alunos, muitas vezes, não alcançam determinados aspectos do texto poético, cabendo a nós explicações pormenorizadas para um melhor entendimento. Tivemos também o zelo por não desmotivar nossos alunos com atividades muito longas e/ou deixando-os ociosos em algum momento, assim, preenchemos todo o tempo das aulas com atividades que envolveram vídeos, músicas, memes, dramatizações, entrevistas, leituras coletivas e debates.

Refletir sobre a escolha do material de leitura a ser explorado em sala de aula é papel do educador comprometido com a sua prática docente e avaliá-lo constantemente é fundamental para desenvolver, nos discentes, as capacidades exigidas para a compreensão, interpretação e inferência de significados não expressos pelo texto literário. Diante disso, para oportunizar aos alunos do 9º ano do fundamental o acesso a poemas e autores renomados, pensamos em uma proposta interventiva de caráter lúdico e que pudesse promover uma experiência significativa de leitura, de modo a contribuir para a formação de leitores capazes de reconhecer e compreender “[...] as singularidades, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1998, p. 27), num diálogo com as próprias vivências dos alunos.

Assim, o principal motivo para a escolha dos textos poéticos e dos autores incide no fato de que os mesmos se aproximam dos jovens pela atualidade e temática a que se referem. Os alunos tanto opinaram quanto manifestaram alegria ao serem informados sobre os poemas. Outro motivo está na possibilidade de os discentes refletirem sobre temas do cotidiano abordados na poesia, de forma lúdica, construindo o saber, ampliando o conhecimento da diversidade, redimensionando as perspectivas de mundo e da realidade, numa função social da poesia. A linguagem poética no texto

pode funcionar como um artifício para comunicar os não ditos, ampliar a imaginação, desenvolver a fantasia e a criatividade, expressando a poesia que existe dentro de cada um.

4.3 DISCURSOS DE COMPREENSÃO SOBRE OS POEMAS ESCOLHIDOS PARA A INTERVENÇÃO

Inicialmente é válido salientar que havíamos escolhido cinco poemas para a primeira aula, mas em virtude do tempo não trabalhamos todos, ficando assim apenas três que foram *A palavra*, de Lenilde Freitas, *A poesia tem tudo a ver*, de Elias José e *Os poemas*, de Mário Quintana, todos com viés metalinguístico para justificar o tema da aula que é a própria poesia se apresentando.

A aula de abertura tem o propósito de apresentar, pelo próprio poema, numa linguagem metalinguística, o que é a poesia e suas diferentes facetas e formas de expressar ideias, beleza e encantamento. Os textos de Lenilde Freitas, Elias José e Mário Quintana nos oportunizaram essa abordagem sobre a temática em questão. No poema *A palavra*, a poetisa utiliza as metáforas para definir a palavra “rédea” e “lâmina”, sugerindo que o palpável pode ser percebido poeticamente. O poema se constitui numa criação metapoética, uma vez que indica tanto os procedimentos que a poetisa lança mão para pensar a poesia quanto às dificuldades na busca pela expressão que defina o objeto. Este viés de expressão metalinguística também é visto em *A poesia tem tudo a ver*, de Elias José, em que o sujeito poético afirma que a poesia está em todas as circunstâncias da vida, estando no pulsar das pessoas, dos animais, nos objetos etc. Quintana reforça essa ideia em *Os poemas* sugerindo que a poesia está ligada a um estado de êxtase que habita o sujeito quando lê um poema, sendo ela livre para alçar voos e alcançar outros sujeitos.

Construído em versos curtos, o poema de Lenilde Freitas parece simbolizar em sua construção visual a imagem de um instrumento cortante, penetrante. O eu lírico se define como “tantas/e tão sem arte” (FREITAS, 2001, p.9) e esta diversidade se revela fértil na procura da palavra e revelador da produção de quem o enuncia. Pinheiro (2014, p. 20) afirma que “o poema coloca o leitor diante de uma das funções da poesia: trata-se de uma arte que, lançando mão das palavras, coloca o ser humano diante de uma suspensão”.

O poema de Lenilde Freitas está no livro *Grãos na eira* (2001). Lido metaforicamente pode-se pensar como a imagem da poesia se espalha nos mais diversos espaços, pois ‘eira’ é um pequeno espaço de terra usado para secar cereais e outros alimentos. O grão que representa a poesia

está pronto para a degustação ou em estado de depuração. O livro é um convite à leitura porque essa poesia-grão pode ser recolhida nos mais diversos espaços, tempos e situações, portanto, torna-se parte constitutiva do nosso processo de significação. Para muitos autores, inclusive Pinheiro (2014, p. 12), esse livro de Lenilde é o ponto alto de sua trajetória de viés metalinguístico e reflexivo.

No poema de Elias José há acontecimentos poéticos a serem experienciados pelo leitor atento e voraz. O autor enfatiza a poesia pelas possibilidades de ser e de existir, por isso fala de pessoas, animais, sentimentos objetos, de tudo. Assim, o poema pode representar mais de uma maneira de dizer o que precisa ser dito a partir de um olhar especial e poético que deve ser compartilhado com os leitores. Nesse contexto é que o eu poético, em *Tem tudo a ver*, inclui planta, gente, animais e todas as coisas do dia a dia para apresentar descobertas e constituir a poesia.

A quarta estrofe faz uma síntese, indicando que a poesia “tem tudo a ver com tudo”, essa poesia está em tudo que desperta sentimentos de qualquer natureza (solidão, alegria, tristezas, saudades etc) e pode ser uma experiência estética com a palavra em um estilo lúcido e brincalhão a que o autor recorreu para construir o seu poema.

Já o poema de Quintana, numa linguagem simples, começa pelo título em que o leitor é convidado a ampliar os horizontes de expectativa, quando o eu-lírico relaciona o poema a pássaros, levando a crer que há uma relação de contiguidade entre eles, de forma que o canto (sonoridade) e a leveza e liberdade dos pássaros também habitam a poesia e o sujeito que a lê.

A imagem dos pássaros que alçam voos e pousam no livro dá a impressão de um descanso da visão em certos versos para decifrar/acolher os seus múltiplos sentidos, afinal na leitura do texto literário, conforme Zilberman (2009, p. 17), “o leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra com o intelecto”. Por isso, é relevante que o leitor esteja motivado a acolher/decifrar os versos-pássaros porque senão eles partem em busca de outros leitores.

Além desses, outros aspectos dos textos escolhidos para esta primeira aula podem ser levantados durante a leitura interpretativa de cada verso e de seus aspectos linguísticos e semânticos. Os aspectos lexicais, gráficos e fônicos são os responsáveis pela construção dos múltiplos sentidos desses textos e são capazes de suscitar muitas discussões entre os jovens na sala de aula.

O poema “Mariana e os elefantes” de Capparelli, texto da nossa segunda sequência básica, faz parte do livro *Restos de arco-íris* em que apresenta poemas voltados ao público infanto-

juvenil. A escolha desse texto se deu pelo fato de que o mesmo apresenta elementos de uma literatura voltada ao leitor jovem que vivencia transformações de natureza biológica e psicossocial, conflitos e desilusões amorosas e paixões platônicas, próprias da juventude.

O poema em questão é composto por 14 estrofes e apresenta um eu lírico numa situação de desespero em busca do sono que não vem, pois a imagem de Mariana, a amada, é onipresente e avassaladora, perturbando até o limite do improvável e não permitindo que o sono aconteça. Logo na primeira estrofe, há a repetição da palavra “dormir” por três vezes, ação que é recorrente em todo o poema, algo inatingível devido à interposição constante da imagem de Mariana na mente do eu lírico. A cada estrofe, são tentadas novas alternativas para fazer as pazes com o sono, como lembrar a tabuada, saber que a família está incomodada, pois as luzes não são apagadas para que todos durmam, além das exigências desesperadas para que Mariana deixe o garoto dormir e desapareça da sua noite. No entanto, mais uma vez a imagem dela retorna como a martirizá-lo.

Novas imagens surgem do seu terrificante quadro mental e em vez de ovelhas conta elefantes que estabanadamente, adentram o quarto a perguntar por Mariana e o eu lírico, desesperadamente, a denuncia talvez numa última tentativa de livrar-se daquela imagem atordoante e o caos se instala, pois o quarto afunda ou serão os sonhos do garoto que se desfalecem numa alusão ao pesadelo de uma paixão não correspondida em que está mergulhado?

A família mais uma vez se envolve devido o menino continuar, ainda aquela hora, acordado e possivelmente por ele não compreender tamanha confusão em que está imerso e não saber explicar o que ocorre consigo, uma vez que não consegue dormir pelo fato de Mariana não sair da sua mente por um único instante e ainda esnoabar da situação, conforme está disposto na última estrofe em que ela permanece sentada à janela morrendo de tanto rir. Tudo isso pode ser conferido pela leitura desse poema de Capparelli.

Para nossa terceira aula selecionamos os poemas “Quando” e “COMPUave, do livro 33 ciberpoemas e uma fábula virtual, de Sérgio Capparelli (1996). Trata-se de uma produção poética que associa a linguagem da informática e da cibercultura à linguagem dos afetos e do coração.

Há, nessa obra, múltiplas vozes e um constante diálogo entre eu lírico e o leitor. Este precisa se esforçar para adentrar a linguagem metafórica e as mais variadas maneiras de dizer em que corpo e máquina, memória e bite se confundem em textos cujo lirismo explode em cada verso e página, atingindo uma simbiose entre o sujeito e máquina, como é o caso dos versos “Quando você

me clica – meus caracteres esvoaçam / Quando você me conecta – meus parágrafos se acendem”.
Para Pinheiro,

a grande sacada de Capparelli está em que todo o universo da computação foi recolhido para expressar experiências afetivas, desejos, anseios, pulsões eróticas. Ou seja, o mundo da técnica como que foi humanizado pelos sentimentos de um lírico que se expõe. (PINHEIRO. 2000: 22)

Ao escrever o poema, o poeta sensibiliza, provoca o leitor a sair do senso comum e mergulhar numa outra atmosfera que é a do mundo da poesia, usando vocábulos do universo tecnológico como “clica”, “conecta”, “printa” etc. Assim, há a sugestão de que o tema amoroso seja tratado na perspectiva do universo virtual e o material sonoro dos versos contribui para a criação desse sentido, pois todo o poema se organiza em uma atmosfera tecnológica e amorosa. Capparelli, no poema “Quando”, trata de forma bem criativa sobre o tema das relações amorosas que é de interesse dos jovens leitores e também apresenta, pela linguagem literária, uma nova forma de o jovem traduzir o que sente.

No poema “COMPUnaves”, Caparelli também usa as palavras de forma poética e exige do leitor uma participação efetiva na construção de sentidos do texto. Novamente há uma simbiose entre corpo e máquina, numa forma bem singular de falar sobre os sentimentos amorosos e o erótico, numa estrutura bem flexível, pois podemos combinar perfeitamente versos de estrofes diferentes, de forma as mais variadas, mantendo o sentido.

Os conflitos tematizados relacionado ao amor, ora singelo, ora sensual, leva o jovem leitor a se identificar com os poemas, pois, no geral, este vive no cotidiano o embate amoroso atualizado para o contexto das relações virtuais e metaforizado na linguagem tecnológica do computador. Os versos, nestes dois poemas, mobilizam diferentes espaçamentos na página e dispõem as letras de modo a recuperar visualmente ações, sensações e sentimentos na constituição do sentido do texto.

Para nossa quarta aula, selecionamos os poemas “Procura-se um equilibrista”, do livro Poemas para ler na escola, de Roseana Murray e “Poema XVI”, do livro Adolescente poesia, de Sylvia Orthof.

Sylvia Orthof é dona de uma linguagem poética com marcas da oralidade, fato que aproxima os leitores de seus textos e os fazem se sentir parte desses.

Conforme Stringuetti (2016, p. 6), o livro *Adolescente poesia*, de Sylvia Orthof, traz como temática a individuação como processo de liberdade. É composto de um único poema, dividido em dezesseis partes, algumas dessas partes com uma ou duas estrofes. Cheio de palavras sensíveis, voltadas para o universo adolescente, a autora trata das emoções e comportamentos juvenis como a rebeldia, os sonhos, as ilusões, a descoberta da sexualidade e os temores providos dela, as dúvidas sobre a existência e o amor, os desejos de liberdade, etc. A obra reflete a alma humana. Já na capa do livro percebemos uma atmosfera onírica representada em fundo azul escuro que nos remete à hora do sono, ao sonho, em que se vê a lua com asas no céu e uma janela escancarada, pela qual se projetam essas imagens. Assim, a capa convida o leitor à liberdade de expressão e ao devaneio. Sua quarta capa reforça essa ideia e, com fins publicitários, antecipa para o leitor o conteúdo do poema, numa abordagem capaz de seduzir o jovem leitor: “Uma viagem, vários caminhos e um adeus visíveis neste *Adolescente poesia* deixam no leitor um ar nostálgico e uma mensagem exaltada e lírica repleta de sentimentos comuns aos corações juvenis: rebeldia, sonhos, ilusões, dúvidas, amor e um grande desejo de liberdade. Em cada palavra, verso, estrofe, uma autora por inteiro deixa em todos a certeza de que ‘os sonhos não envelhecem’” (QUARTA CAPA, In: ORTHOF, 2010, s/p).

Roseana Murray é uma das poetisas mais respeitadas da literatura contemporânea brasileira para crianças e jovens. Em sua poesia, percebemos assuntos do cotidiano que abordam temas universais, como a vida, o amor e a morte. O que encanta esta autora é a beleza da natureza do sol, dos girassóis, das pequenas joaninhas, dos rios caudalosos, das frutas que são colocadas nas árvores para atrair passarinhos. Tudo é matéria de poesia. Seus versos rejeitam imposições normativas e falam às crianças, jovens e adultos por diferentes olhares.

Na apresentação do livro *Poemas para Ler na Escola*, Hebe Coimbra, já antecipa a tamanha emoção que o leitor sentirá ao ler esse livro composto de poemas pequenos que não buscam a objetividade, mas o turvo e o subjetivo. O livro tem linguagem simples e aborda assuntos variados, como a natureza e objetos do cotidiano. A autora traz uma visão sensível e um olhar poético sobre o mundo.

No poema “Procura-se um equilibrista”, vemos a possibilidade de pensar em um classificado poético, pois se inicia pelo termo “procura-se” e vai descrevendo todas as características daquilo que é procurado. Baseia-se no formato tradicional do classificado do jornal,

mas o que é anunciado ultrapassa os limites da vida real e adentra o mundo da poesia, se constituindo em poema.

Em cada verso deste texto o leitor é convidado a fazer uma reflexão sobre os atributos exigidos pelo eu lírico para o equilibrista e pensar, por exemplo, o que seria “caminhar na linha” e “carregar nas mãos um fino pote de fantasia?” Como se constrói “ilhas de poesia?” E também a pensar na vida simples de todo dia, suas tristezas, alegrias, decepções e vitórias e ser tentado a descobrir aquilo que procura. Tudo isso foi explorado no universo das questões propostas na etapa da interpretação em nossa intervenção.

Para nossa última aula escolhemos o poema *Mulata exportação*, de Elisa Lucinda, retirado do livro *O semelhante* (2003), livro em que a autora revela que nasceu do fato de viver entre um recital e outro, por todo o Brasil, ressaltando que escreve porque não tem jeito ou porque é o jeito: “Minha atriz empresta à palavra sua força de nascida, de porque foi evocada. Me ajuda a tocar a diversificada orquestra das intenções. Para que possa servir à poesia. Estar à sua mercê, de tanto o público reclamar do vento ligeiro desse dizer; das escapulidas da palavra dita, de querer ir embora com elas, sabe Deus para onde”. (LUCINDA, 2003, P. 10)

O poema *Mulata Exportação* traz à tona a questão da violência e do preconceito sofridos pela mulher negra na sociedade brasileira desde tempos antigos. Fala de um cotidiano opressor para as mulheres negras, da sua erotização e objetificação a serviço do colonizador branco. Se observarmos a sociedade brasileira, veremos uma composição machista e cruel com as mulheres, principalmente as negras. É fato que as mulheres brancas também sofrem com o machismo, mas, diferentes das negras, ainda cabe, de certo modo, à dignidade do casamento como algo respeitável e honroso, mesmo nós sabendo que o casamento também é recheado de opressões. Já às mulheres negras cabe o fetiche de ser apenas objeto de desejo e mecanismo de prazer: “Vem nega, vem ser minha desculpa, Vem que aqui dentro ainda te cabe, Vem ser meu álibi, minha bela conduta”. Aqui vemos essa mulher tratada como brinquedo sexual. O poema é uma crítica à tradição escravocrata secular que transformou a mulher negra em peça colocada à disposição do mercado, sobretudo o externo, por ser carne mais barata e gostosa.

O pensamento de tratar o amor de forma não oficial é repetido ao longo dos séculos, pois a mulher negra servia como escravas sexuais e por que não continuar esse serviço tão caro aos homens brancos dominadores? A “história contundida” e a “memória confundida” servem de pretexto aos sem pudores e preconceituosos da atualidade. Lucinda revela e denuncia, com seu

poema-protesto, as mazelas e desrespeitos que se dão em torno da vida das mulheres negras, tidas como mulatas exportações.

Outra crítica inteligente desta autora, neste texto, é quando afirma que o negro só é importante para o branco quando serve de análise para as suas teses e dissertações: “vem ser minha tese sobre nego malê”. Fora isso, o negro deve ser visto como sempre foi apesar de muitas mudanças já terem ocorrido ao longo dos tempos.

Essas poucas mudanças já podem ser visualizadas na voz da própria Lucinda, mulher negra que aparece combativamente e imprime valor ao seu discurso, abrindo espaço para que um eu lírico também feminino e negro tenha voz, numa postura de combate às opressões étnico-raciais e de gênero.

4.4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Diante das discussões teóricas feitas até aqui, observamos a necessidade de repensar o trabalho com o poema nas turmas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, ressaltando sua importância para o desenvolvimento social, cognitivo e também emocional dos alunos, e pautando a construção de uma ação pedagógica mais atrativa e de um espaço educativo de vivência e apreciação das diversas formas de criação e expressão.

É necessário praticar a leitura literária como fonte de fruição e de beleza e não apenas como via de conhecimento, nutrindo a necessidade do sujeito de ficção e de encantamento. Na escola, é preciso oportunizar também experiências de partilha das leituras para que se desenvolvam, nesse espaço, comunidades de leitores de textos literários, abertas ao diálogo e ao desejo de aprender amorosamente com o outro, como afirma Ferreira (2013):

Cada página literária vai preenchendo dentro do pequeno leitor/ouvinte uma arca de ideias, paisagens, ardis, singelezas, bondades, encantamentos, sustos, indignações, ternuras – os ingredientes da aventura humana na Terra. Cada página literária pega o leitor pela mão e o leva a passear, sem nada impor, pelo campo florido das questões fundamentais da humanidade – até mesmo dos erros, a coisa mais verdadeiramente humana dos humanos. A literatura enriquece pontos de vista; instiga a ouvir, a levar em conta e a dar valor à voz do outro; desperta a vontade de ultrapassar o próprio “mundinho” e alimentar-se de outras luzes. Um belo dia, quem sabe emergja uma percepção da vida ‘menos burocrática, mais amorosa’ (FERREIRA, 2013, p. 9).

Gostaria que nossos alunos pudessem preencher suas arcas de ideias, singelezas e bondades através da leitura de poemas. Nossa proposta de intervenção tem como foco contribuir

para esse letramento literário, especialmente para a leitura e deleite do poema. Para melhor explicitar o trabalho, relacionaremos, aqui, os poemas vistos em cada aula e o impacto de seus usos nas sequências básicas.

Apresentamos, a seguir, as atividades que foram realizadas seguidas de uma análise inicial para entendimento do texto de cada aula com o respectivo roteiro e questionário de cada uma das cinco aulas da intervenção pedagógica.

4.4.1 Sequência básica I – A poesia se apresenta

Inicialmente, expomos na sala de aula várias imagens poéticas (pinturas, paisagens, brincadeiras, esculturas etc), imagens que, de alguma forma, resgatam sensações inusitadas, criativas, deixando a sala de aula ambientada para a primeira aula. Em seguida, solicitamos aos alunos que assistissem ao vídeo “É um lindo dia e eu não posso vê-lo”! Fizemos alguns questionamentos orais sobre o vídeo, tais como: O que chamou mais atenção? Qual a primeira e a segunda mensagem escrita no cartaz? Quem modificou a primeira mensagem e por quê? Por que você acha que o cego passou a receber mais moedas? Que estratégia a pessoa usou para motivar quem passava?

Esse vídeo é sobre um cego que está pedindo esmolas, na rua, e, ao lado dele, está uma placa dizendo que ele é cego e precisa de ajuda. Muitas pessoas passam, mas poucas deixam algumas moedas caírem em sua latinha. Em um momento seguinte, passa uma moça, pega a placa e muda as palavras. A partir daquele instante as pessoas começam a colocar muitas moedas... ao final do dia, a moça novamente passa pelo cego e ele lhe pergunta o que ela escreveu na placa e ela responde: escrevi a mesma coisa só que com outras palavras. O que estava posto era: “Está um lindo dia e eu não posso vê-lo!”

Conversamos com os alunos sobre o teor do vídeo chamando a atenção para as estratégias do dizer, fazendo-os perceber que em muitas situações o mais importante não é o que se diz, mas como se diz, ideia também reiterada por uma das alunas ao se expressar sobre a sua compreensão do vídeo:

A5¹ - “Nisso não é o que dizer, mas o como se diz, é como você se expressa. Dizer por dizer nem sempre tocará o emocional da pessoa. Você tem que saber argumentar, palavras que venham tocar fundo, emocionar mesmo. E isso tudo se encaixa em um simples vídeo, de um significado enorme”.

Essa resposta nos dá margem para afirmar que nossa escolha do vídeo para iniciar a motivação foi acertada. Todos os alunos participaram da atividade com respostas interessantes sobre o vídeo e citaram exemplos acontecidos em suas casas com os pedidos de suas mães que, quando falam de maneira carinhosa, eles se esforçam para atendê-las, porém, quando se dá o contrário, continuam vendo televisão.

Depois os alunos demonstraram interesse em seguir para as próximas etapas. Foram suscitadas perguntas se eles conheciam Mário Quintana, Elias José e Lenilde Freitas, muitos só conheciam os dois primeiros, respondendo que nunca ouviram falar em Lenilde. Aproveitamos a oportunidade para apresentar um grande cartaz em que constavam as fotos e uma minibiografia dos três autores, com aspectos relevantes de suas vidas e obras.

Toda a sala demonstrou interesse e os alunos fizeram perguntas sobre os autores e ainda pediram os livros emprestados, pois levamos os volumes de onde retiramos os poemas que foram trabalhados na aula.

Nesta segunda etapa da sequência, em que fizemos uma breve apresentação dos autores e suas respectivas obras (Elias José e o livro Palavra de encantamento, Lenilde Freitas e Grãos na eira, e Mário Quintana e Esconderijo dos versos), tivemos o cuidado de frisar trechos da vida e da obra dos autores que significassem e ajudassem na compreensão dos poemas a serem lidos na aula.

Elias José, natural de Guaranésia, Minas Gerais, foi escritor, professor, romancista e poeta; escreveu vários livros marcados pela tendência do realismo mágico, em que as fantasias oníricas se juntam aos fatos do cotidiano para encantar seus leitores. Brincar com a palavra e dizer que poesia tem tudo a ver com tudo são marcas registradas nas obras desse escritor, sempre preocupado com questões de cidadania, ambiente, folclore, sempre com um viés lúdico. Quis mostrar a capacidade que as palavras têm de sugerir emoções e sensações, de fazer rir, sentir e pensar. O resultado disso é uma gostosa brincadeira. Na apresentação do livro Palavras de encantamento, de onde foi retirado o poema, Lajolo nos diz:

¹ Cada aluno da pesquisa será referido pela letra A seguida de um número, obedecendo a ordem da chamada no diário de classe.

[...] poeta é assim, descobre e faz poesia a propósito de tudo: de gente, de bicho, de planta, de coisas do dia-a-dia da vida da gente, de um brinquedo, de pessoas que parecem com pessoas que conhecemos, de episódios que nunca imaginamos que poderiam acontecer e até da própria poesia! Poesia não tem hoje nem ontem. Poesia é sempre (LAJOLO, 2001 p.6).

A poesia de Lenilde Freitas, segundo Helder Pinheiro, é uma das produções mais significativas da lírica contemporânea brasileira, especialmente por ela ter um estilo peculiar, conciso e lúcido. Lenilde consegue construir, com raro equilíbrio estético, uma poesia simples e profunda. O livro *Grãos na eira* (2001) é considerado por muitos críticos como o ponto alto de sua trajetória. O título é bem representativo e traz uma imagem de caráter rural – pois mobiliza uma definição de um espaço de terra (eira) usado para secar cereais e outras tarefas afins. Dessa forma, a leitura metafórica nos remete à imagem da poesia que se espalha nos mais diversos espaços e atinge as mais diferentes pessoas.

Nosso terceiro poeta é Mário Quintana que foi um importante escritor, de Alegrete (Rio Grande do Sul), trabalhou como tradutor de importantes obras literárias. Dono de um tom irônico, escreveu sobre as coisas simples da vida, mas buscando a perfeição técnica. Sua infância, marcada pela dor e solidão, levou o poeta a refletir e fazer o leitor também a pensar na simplicidade e efemeridade da vida. O livro *Esconderijos do Tempo* é considerado como expressão da maturidade desse autor, pois aprofunda as suas iluminações sobre a memória, a velhice, a morte e a própria poesia. Todavia, ao mesmo tempo, dá uma clara demonstração da juventude, do frescor que Quintana conseguiu preservar em seus livros ao longo de toda a sua trajetória.

Após o momento relativo à introdução dos autores e suas obras, prosseguimos para a etapa seguinte e neste ínterim foi colocada uma música instrumental e entregue à turma reproduções dos poemas para serem lidos. Foi proposto que os alunos fizessem primeiramente uma leitura silenciosa para, em seguida, fazer uma leitura expressiva, em voz alta. Cada poema foi lido em voz alta por um dos alunos. Este ato foi enriquecedor e a expressividade imposta ao poema de Elias José se sobressaiu em relação aos outros dois. Alguns alunos quiseram também fazer a leitura novamente e sugerimos, em virtude do tempo, que as próximas sequências trariam outros textos e todos disporiam da mesma oportunidade para leitura. Os poemas lidos foram os seguintes:

A palavra
(FREITAS, 2001, p. 9)

A Palavra

essa rédea
 me governa.
 A palavra
 essa lâmina
 me reparte.
 Ai de mim
 que sou tantas
 e tão sem arte
 é a que
 em um chão de sílabas
 se prosterna.
 Ai de mim
 que sou tantas
 a procurar-te
 palavra
 que não és
 e és eterna.

A poesia tem tudo a ver
 (JOSÉ, 2001, p.35)

A poesia
 tem tudo a ver
 com tua dor e alegrias,
 com as cores, as formas, os cheiros,
 os sabores e a música
 do mundo.

A poesia
 tem tudo a ver
 com o sorriso da criança,
 o diálogo dos namorados,
 as lágrimas diante da morte,
 os olhos pedindo pão.

A poesia
 tem tudo a ver
 com a plumagem, o voo e o canto,
 a veloz acrobacia dos peixes,
 as cores todas do arco-íris,
 o ritmo dos rios e cachoeiras,
 o brilho da lua, do sol e das estrelas,
 a explosão em verde, em flores e frutos.

A poesia
 - é só abrir os olhos e ver -
 tem tudo a ver com tudo.

Os poemas
 (QUINTANA, 1980, p.15)

Os poemas são pássaros que chegam
 não se sabe de onde e pousam
 no livro que lê.

Quando fechas o livro, eles alçam voo
 como de um alçapão.
 Eles não têm pouso
 nem porto
 alimentam-se um instante em cada par de mãos
 e partem.
 E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
 no maravilhado espanto de saberes
 que o alimento deles já estava em ti...

Seguimos para a quarta etapa da nossa sequência em que dividimos a turma em grupos e nossa intenção era que todas as equipes respondessem aos questionamentos preparados para os três poemas. Entregamos os textos e suas respectivas questões e propomos que lessem, debatessem e construíssem, juntos, as respostas para, em seguida, registrá-las nos portfólios e socializá-las para a turma.

Abaixo, estão elencadas as questões planejadas para os poemas lidos:

- Poema: A palavra – Lenilde Freitas

1. No poema “A palavra”, da paraibana Lenilde Freitas, há uma exaltação à arte de escrever. Relacione o título do poema a essa exaltação, justificando com elementos do texto.
2. Uma das primeiras ideias presentes no poema compara a palavra ao instrumento “rédea”. O que faz uma rédea e por que o sujeito lírico faz essa comparação?
3. Os versos: “A palavra/ essa lâmina/ me reparte” demonstram a consciência da escritora de sua condição de repartida, cortada pela palavra, no entanto, apresenta a coragem em procurá-la mesmo sem arte. O que isso representa?
4. Há outro poema de Lenilde Freitas (2009, p. 9), denominado “Cartilha”, em que diz:

A palavra está gasta
 A forma demais usada
 Escrevo então quase nada
 Que a lembrança dos meus gestos
 Ou a nitidez das letrinhas
 Faça com que possas ler
 O que dizem as entrelinhas.

Aqui, há um convite à leitura das entrelinhas e no poema ‘A palavra’ o eu lírico revela que a palavra é a que “em um chão de sílabas se prosterna”. De que maneira podemos compreender essa palavra que se coloca em atitude respeitosa (se prosterna) para ser lida nas entrelinhas? (Se esforcem para relacionar os dois poemas).

5. O sujeito lírico utilizou-se de metáforas para definir a palavra como ‘rédea’, ‘lâmina’ sugerindo algo corpóreo. Isso representa:

- a) As dificuldades na busca da expressão pela palavra
- b) Que a arte de escrever é uma atitude a que todos têm acesso
- c) Que tanto a lâmina quanto a rédea dificultam o ato expressivo
- d) O corpo dominado pela rédea não pode expressar-se

6. Carlos Drummond de Andrade escreveu que “Lutar com palavras é a luta mais vã. No entanto, lutamos mal rompe a manhã”. O sujeito poético de “As palavras” concorda com esses versos de Drummond? Justifique com elementos do poema.

7. A construção visual desse poema figura a própria imagem de um instrumento penetrante, cortante. Por que será que a autora escolheu essa disposição dos versos?

8. O eu lírico se define como “tantas e tão sem arte” como essa diversidade “tantas” se revela na procura pela palavra?

9. Para se lutar com palavras na eira da poesia é preciso educar os sentidos e ter sensibilidade. Ative agora a sua criatividade e se atreva a escrever um pequeno poema em que se visualize o trabalho com a palavra.

10. Vamos pesquisar!

Esse poema foi retirado do livro Grãos na eira. Pesquise um pouco sobre essa obra e sua autora Lenilde Freitas e esboce de que modo as inquietações postas no poema em estudo se revelam nesta obra. Apresente para seus colegas e professora.

- Poema: Poesia tem tudo a ver – Elias José

- a) Neste poema, o sujeito poético define a poesia como algo vivo em que cabem pessoas, animais, sentimentos, objetos, tudo... Por que você acha que ele definiu assim?
- b) Que versos no poema comprovam que a poesia tem a ver com as fases da vida em toda a sua plenitude e êxtase sentimental?
- c) Veja os versos: “a poesia tem tudo a ver com **tudo**”, a palavra em destaque tanto retoma ideias expressas anteriormente quanto extrapola essas ideias. A que mais faz referência esse tudo? Afinal, poesia tem tudo a ver com o quê?

- d) A poesia está em tudo que desperta sentimentos de qualquer natureza (solidão, alegria, tristezas, saudades etc) e pode ser uma experiência estética com a palavra. De que modo podemos usar as palavras para expressar nossos sentimentos e emoções?
- e) O que a expressão “tudo a ver” significa no senso comum?
- f) Nos versos: “com tua dor e alegria/ o ritmo dos rios e cachoeiras/ o brilho da lua, do sol e das estrelas/ a explosão em verde, em flores e frutos?”

As palavras em destaque foram usadas para:

- a) Ligar palavras entre si perdendo o encanto e conexão entre os versos.
 - b) Enumerar, numa sequência, ideias que se complementam enriquecendo o sentido.
 - c) Ligar ideias antagônicas e assim completar o que está sendo dito.
 - d) Destacar o uso de conectivos como elemento de construção de sentido.
1. Segundo o eu lírico a poesia revela sensações como alegria, tristeza, dor, alívio, indecisões, sonho, amor... Por que será que cabem esses sentimentos no poema? O que mais caberia?
 2. Além de diferentes pela sonoridade e disposição na página, os poemas representam uma forma original de dizer as coisas e enxergar o mundo. Como o sujeito lírico deste poema vê o mundo?
 3. Com quais palavras iniciais o poema se apresenta e isso ocorre por quais razões?
 4. O poema lido apresenta 24 versos em quatro estrofes. Destaque:
 - a) O verso ou estrofe que mais gostou...
 - b) Justifique com elementos do texto...

- Poema: Os poemas – Mário Quintana

1. Mário Quintana é o poeta da ternura, dos sonhos da fantasia, dono de uma linguagem simples, com versos livres e poesia tirada do cotidiano. No texto “Os poemas” há uma bela metáfora na 1ª estrofe. Identifique-a e aborde de que maneira ela embeleza o que está sendo dito.
2. O título do texto de Quintana suscita uma série de sentidos que já podem ser visualizados pelo leitor. Que imagens são construídas logo na primeira estrofe e por que o título está no plural?

3. Na segunda estrofe o eu lírico revela a imagem de um alçapão como a representar uma armadilha da qual os poemas livram-se, pois precisam voar. O que essa armadilha representa para os poemas e por que eles alçam voo?
4. Explique o verso: “Eles não têm pouso nem porto”.
5. Na construção poética: “alimentam-se um instante em cada par de mãos e partem”. O verbo ‘alimentar’, no texto, produz o sentido de que é o poema que se alimenta do leitor quando, na realidade, é o leitor que necessita do poema para alimentar sua alma sedenta de arte. Por que será que o poeta preferiu essa construção?
6. Qual a metáfora das mãos no poema? O que elas representam na construção do sentido? Por que ficam vazias no poema?
7. Pelo trajeto dos poemas no texto podemos inferir que o eu lírico vê o leitor como um poeta em potencial, pois alimenta e é alimentado pelos “pássaros poemas”. Como isso se dá no final do texto?
8. O ‘maravilhado espanto’ de que trata o poema faz referência a quem e o que pode nos dizer do todo do texto?
9. Ao comparar poemas com pássaros que simbolizam a liberdade, as alturas com sua possibilidade de bela visão, o sujeito lírico faz alusão à capacidade imaginativa sempre recriada pelas palavras. De que maneira o poeta dispõe sua criatividade para definir o que é o poema?
10. Sabendo que a linguagem poética/literária é carregada de sentidos e capacidade imaginativa, esboce alguns versos em que apresenta a sua visão do que seja o poema...

Enquanto os alunos estavam em grupos, fomos passando em cada equipe e dando os encaminhamentos necessários, dirimindo dúvidas e propondo mais questionamentos para que eles construíssem sentidos para os poemas. Apesar de alguns alunos estarem apáticos, a grande maioria estava envolvida nos diálogos e provocações levantadas em cada questão.

O processo da interação com os poemas e suas respectivas questões nem sempre foi muito satisfatório, pois lidamos, algumas vezes, com a apatia de alguns alunos em relação à atividade e, outras vezes, com o pouco entendimento da linguagem poética ou das questões elaboradas por nós para os poemas. O grupo de alunos que ficou com o poema de Lenilde Freitas, por exemplo, apresentou certa dificuldade no entendimento de algumas questões propostas por nós.

Felizmente isso não impediu a equipe de chegar a interessantes conclusões para os questionamentos propostos. Nas três primeiras questões referentes ao poema “A palavra”, de Lenilde, conforme está disposta no exercício anterior, os alunos responderam respectivamente, conforme disposto abaixo:

A1 – “Ai de mim/que sou tantas/a procurar-te/palavra/que não és/ e és eterna”. E mesmo sendo rédea, lâmina e cortante ela a procura.

A4 – A autora usa o título que é a palavra para escrever o poema a exemplo do verso: a palavra, essa lâmina me reparte.

A7 – A autora coloca a palavra que é o título como parte principal do poema. Exemplo: rédea que me governa.

Foi pedido que os alunos relacionassem o título do poema com a exaltação que o eu lírico faz ao ato de escrever e os discentes demonstraram entendimento justificando que mesmo sendo rédea ou lâmina cortante o eu lírico procura pela palavra para expressar. Na segunda questão solicitamos a interpretação da primeira ideia presente no poema, assim os discentes deveriam definir a palavra “rédea” e por que o eu lírico faz a comparação. As respostas:

A1 – Ela diz que a palavra a governa e que não tem um controle sobre ela, só escreve nas rédeas das palavras.

A4 – Rédea é um instrumento que governa o animal, no poema é a palavra que governa o poeta.

A7 – Rédea é instrumento que dá direção, da mesma forma que é a palavra que dá direção a autora na hora de escrever.

Na terceira questão, pedimos que se atentassem à condição de repartida e cortada em que o eu lírico estava e mesmo assim apresentava coragem em procurar pelas palavras para exprimir-se, os alunos responderam que mesmo sendo cortada pela palavra e machucada por ela o eu poético sente a necessidade de procurá-la e, mesmo não querendo, tem o dever de escrever. Isso indica compreensão do ato poético e das simbologias próprias dessa linguagem.

Na quarta questão do exercício, em que se pedia para relacionar e interpretar textos, os alunos não conseguiram entender a questão e limitaram-se a dar a ela uma resposta vaga, ao escreverem como resposta: “Que a palavra está disposta para o leitor para interpretar as entrelinhas” ou “As palavras estão aí para quem quiser ler” (A4).

Nossa expectativa de resposta centrava-se no entendimento do aluno em entender que a leitura das entrelinhas é perceber os não-ditos do autor em que é deixado para o leitor construir

significados e ampliar a visão do que seja o ato poético, além de perceber que pela palavra tudo é possível dizer, pois essa mesma está em atitude respeitosa para ser interpretada.

Na questão 6, os discentes demonstraram não compreender o que estava proposto o que foi necessário se fazer indagações sobre quais dificuldades para se chegar a um consenso. Depois de muito refletir, disseram não compreender bem o que dizia Drummond para poder relacionar com o que foi dito por Lenilde. Isso nos chamou a atenção para o fato de que nossa questão poderia estar mal elaborada ou que os discentes, ainda, não tinham consolidado a habilidade de relacionar textos. Para esse item os discentes responderam:

A1 – A palavra, essa lâmina me reparte.
 A3 – Não entendi bem essa questão.
 A4 – A palavra me governa.

Já nas questões 7 e 8, chamamos a atenção dos presentes para a construção visual do poema para expressar e como o eu lírico se define com tantas e tão sem arte na procura pela poesia. Os discentes apresentaram respostas significativas, conforme está explícito abaixo:

A1 – Os versos reforçam a ideia de que a palavra é dominante, cortante, fina como faca e como ela é tantas há sempre uma nova forma para a busca das palavras.
 A4 – Os versos dão forma ao que expressa a autora, o eu lírico se desdobra em muitas e assim vive em constante busca pela palavra.
 A7 – Procurando dar um efeito que também diz que a palavra é algo cortante e quando a autora se desdobra em muitas é buscando a melhor forma para apresentação dos seus poemas.

No item nove, dissemos que para se lutar com palavras na eira da poesia é preciso educar os sentidos e ter sensibilidade, nesse contexto os alunos deveriam ativar sua criatividade e escrever um pequeno poema em que se visualizasse o trabalho com a palavra, ao que vimos um tratamento especial dado à mesma:

A1 – A palavra
 É expressar
 Sentir
 Declarar...
 A4 – Nem toda palavra
 serve para dizer
 mas com todas elas
 falamos do nosso sofrer.
 A7 – A palavra nos dá rumo
 a palavra nos permite
 sem palavras somos silêncios,

mas também significamos...

Esses poemas construídos por alguns alunos nos revelam que é possível se expressar poeticamente sem necessariamente ser poeta e os alunos concordaram que a poesia está presente em todos os lugares, basta o sujeito ter um olhar atento e sensível.

No grupo de alunos que ficou com o estudo do poema A poesia tem tudo a ver de Elias José, os diálogos fluíram e foram bastante produtivos. Na segunda questão da atividade, que solicitava a comparação da poesia com as fases da vida, houve um intenso debate em que os alunos associaram a poesia desde o sorriso da criança que seria a fase inicial, até as lágrimas diante da morte que é a fase final, demonstrando que eles iam percebendo o poético em todas as etapas da vida.

No item em que se indagava: a poesia tem a ver com o quê? A partir de tudo o que já estava disposto no poema em questão, as respostas dos alunos foram ricas em detalhes enfatizando que a poesia tem a ver:

A5 – com os sentimentos, tem a ver com o amor, raiva, angústia, tristeza, tem a ver com o mundo, com tudo.

A6 - Com os sentimentos, natureza, mundo, cotidiano.

A11 – com os sentimentos, alegria, tristeza, prazer, dor. A poesia tem a ver com o mundo, com a vida, com a alma, tem a ver com tudo.

Essas respostas revelam uma compreensão aprofundada do ato poético além de um engajamento nas sensações causadas pela leitura do texto. Ao perceber que a poesia tem a ver com todos os nossos sentimentos, sensações boas ou não, aos discentes foi perguntado de que outras formas, além da palavra, poderíamos expressar tais sensações:

A5 – através de pinturas, imagens, músicas...

A6 – através da leitura, dança, escrita...

A11 – através da música, pintura, diálogos.

Assim, há a percepção de que a poesia não é expressa apenas pela palavra em poemas, ela vai muito além disso, sendo necessário olhos atentos e preparados para ver. Dessa forma é que procuramos explorar, através das questões, os extratos que significam como foi pedido no item seis que os discentes localizassem uma figura de linguagem nos versos com função de enumerar e sequenciar ideias complementando sentidos, ao que os discentes, pelo contexto, identificaram o uso

de polissíndetos. Indagados sobre o que mais caberia em um poema além do que o poeta já descrevera, os alunos disseram que caberiam opiniões, críticas, aversões, outras realidades.

No item que sugeria que os alunos falassem sobre como o eu lírico via o mundo, as respostas orais foram contundentes e houve o entendimento de que o poeta via o mundo cheio de sentimentos bons e ruins e tudo isso podia ser colocado em um simples poema. Na última questão, solicitamos que destacassem versos ou estrofes de que mais gostaram e justificassem. A nossa alegria se ampliou com as respostas dadas:

A5 – A poesia tem tudo a ver com tua dor e alegria, com as cores, as formas, os cheiros, os sabores e a música do mundo. Gostei dessa estrofe, ela me identifica e quando estiver triste, nossa tristeza vai ficar menos lendo poesia como essa.

A6 – A poesia é só abrir os olhos e ver, tem tudo a ver com tudo. Escolhi essa porque fico pensando que estava com os olhos fechado para a poesia e agora abri.

A11 – A poesia tem tudo a ver porque se cabe tudo em um simples poema.

Essas respostas nos alegram pela oportunidade de viver a experiência positiva da poesia em sala de aula e perceber isso reverberar nas falas dos alunos, pois o que mais chamou a atenção foi uma aluna dizer que quando estivesse triste, de agora em diante, ia ler poesia, pois certamente a tornaria melhor e mais equilibrada em suas emoções.

As outras duas equipes ficaram com Mário Quintana e Os poemas e suas respectivas questões. Na primeira questão foi solicitado que os alunos identificassem a metáfora que o eu lírico escolheu para tratar sobre o poema. Os discentes identificaram a figura e ainda defenderam a riqueza simbólica que é comparar o poema aos pássaros em virtude da leveza, liberdade, horizontes de expectativas que eles suscitam, conforme respostas abaixo:

A2 – A metáfora se dá quando ele compara os pássaros com poemas e estes são tão belos que expressa poesias.

A9 – A figura está na comparação dos poemas com pássaros e os dois inspiram liberdade.

A10 – A metáfora é quando ele compara os pássaros com poemas e tanto um como o outro são belos e leves.

Pedimos aos discentes que atentassem para o título do texto e vissem que o mesmo suscita uma série de sentidos e imagens que podem ser visualizados pelo leitor. A turma percebeu o teor da pergunta e deu respostas interessantes:

A2 – Pelo título o leitor amplia os horizontes de espera, pois pássaros veem grande, de cima, outros ares, imensidão e assim são os poemas.

A9 – Porque ele permite visão ampla, de cima, liberdade e leveza, pássaros são poemas.
 A10 – Porque ele permite vê de outro ângulo, numa nova perspectiva.

Ao ler a segunda estrofe alguns alunos perguntaram o que era alçapão e recorremos ao dicionário para dirimir a dúvida. De posse dos sentidos, os alunos chegaram à conclusão de que o poema deve escapar dos livros e alçar voos, alcançar outras leituras e novas liberdades em outros leitores. Isso não seria a verdadeira democratização do poema? Eles não têm pouso nem porto, isto é, a leitura flui sem hora nem lugar predeterminado, conforme afirmou a turma: “O leitor é capaz de ler o poema e já tem dentro de si o alimento/sentimento, mesmo que não saiba e é surpreendido quando descobre esse alimento que foi realimentado pela leitura do poema”.

A9 – Quando se fecha o livro, a liberdade acaba, segundo o poema, a leitura é a liberdade dos poemas e eles não podem ficar por isso alçam voos porque são importantes demais para ficarem trancados em livros.

Quando solicitamos que interpretassem o verso: “eles não têm pouso nem porto” os alunos chegaram a seguinte conclusão:

A2 – A leitura de um poema flui sem hora nem lugar de parar, ninguém se livra de um poema, ele nos persegue.
 A9 – A leitura de um poema é sem hora de parar como os pássaros que voam.
 A10- Ninguém é capaz de aprisionar um poema, quando ele é lido já dá vontade de espalhar.

No trato com o verso do poema de Quintana que diz: “alimentam-se um instante em cada par de mãos e partem”, os alunos foram desafiados a pensar no verbo “alimentar” como ação que alimenta o leitor de poesia ou que o leitor é quem alimenta o poema. Respondendo a pergunta “Por que o autor fez essa brincadeira”, eles disseram:

A2 – Porque o eu lírico quis fazer exatamente o leitor refletir, mas as duas estão corretas, um se alimenta do outro (tanto o leitor alimenta o poema como o poema alimenta o leitor)
 A9 – Para fazer o leitor pensar que é tão importante que alimenta o poema com sua experiência, mas mal sabe ele que é o poema que o alimenta.

Na questão que solicita o pensar do aluno em relação ao eu lírico que vê o leitor como um poeta em potencial, pois alimenta e é alimentado pelos pássaros-poemas, os alunos ratificaram que:

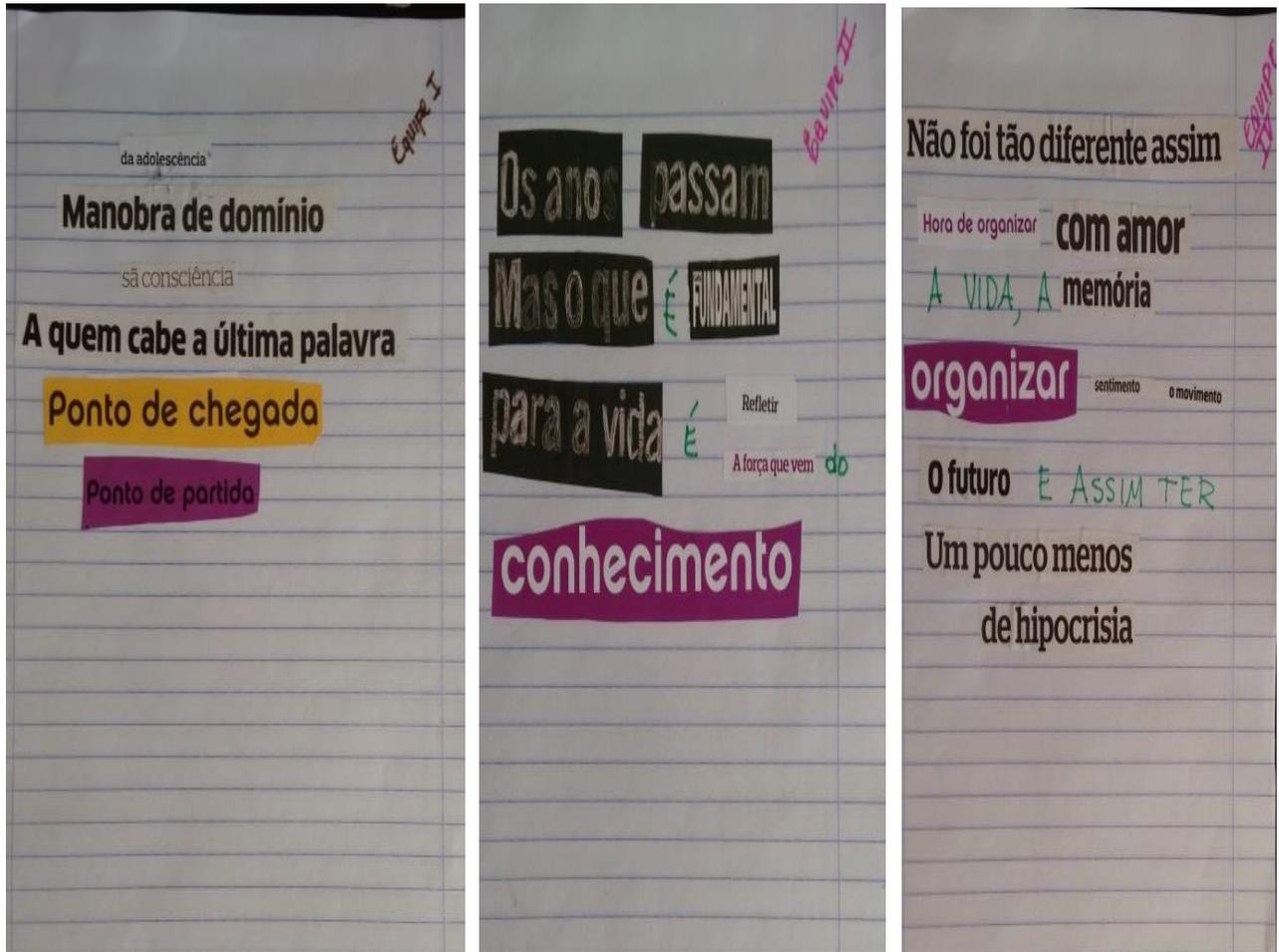
A9 - quando o leitor termina de ler o poema, ele se dá conta que também pode construir o seu próprio poema com os sentidos que foram remexidos dentro dele pela aquela leitura.

Foi de extrema importância para o grupo chegar a essas conclusões, mesmo com dificuldades, poucas leituras e déficit de aprendizagem. Se nossos alunos forem desafiados com os textos adequados e questionamentos atraentes, eles usarão de todas as estratégias para chegar a respostas criativas e interessantes.

Concluída a quarta etapa, fomos para a atividade externa ou extrapolação em que sugerimos para os grupos algumas atividades: dramatização do poema de Elias José, recriações poéticas a partir do poema de Mário Quintana e construção de poemas inusitados a partir de palavras aleatórias retiradas de envelopes. A equipe que ficou com a dramatização se organizou de forma interessante e chamativa, ocasião em que se dividiram por estrofes e à medida que iam recitando os versos, apresentavam carinhas em forma de emoticons que representavam as alegrias, tristezas, lágrimas, sorrisos. Neste momento toda a sala se envolveu e percebeu a emoção que a equipe desejava transmitir na dramatização.

A equipe responsável pela construção de poemas a partir de palavras sorteadas e anteriormente colocadas em envelopes foi de extrema criatividade uma vez que conseguiu envolver toda a sala na tarefa de inventar seus poemas e o resultado foi satisfatório conforme exemplos de poemas a seguir:

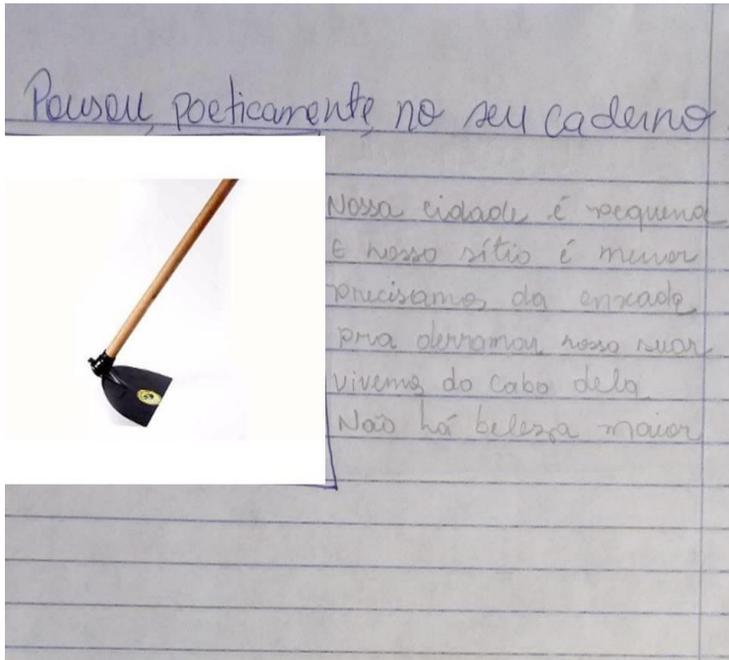
Figura 3 – Produção de poemas a partir de palavras soltas.



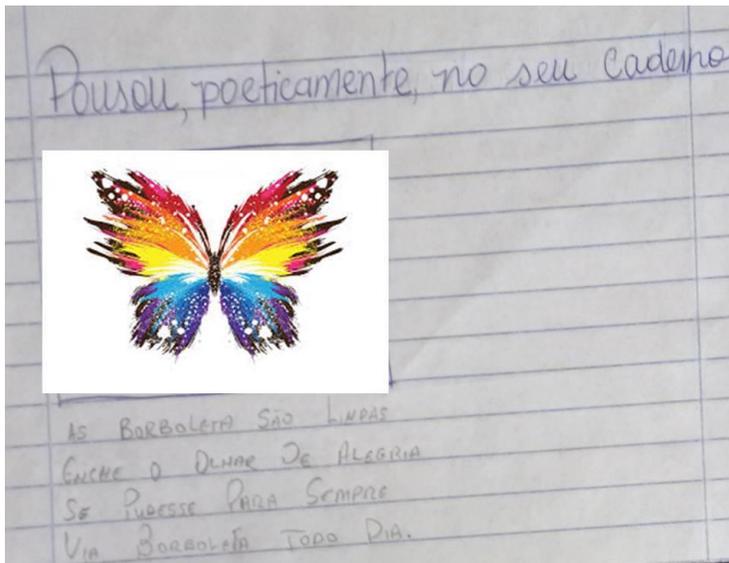
Fonte: Elaborado pelos alunos da escola Francisco de Assis Leite

Para os alunos do grupo 3 foram solicitadas recriações poéticas em que os poemas fossem comparados a outros seres/objetos que chegassem e pousassem no caderno de cada aluno que devia ser motivado a escrever sobre a experiência. Nossa impressão dessa atividade foi surpreendente, pois a medida que os membros da equipe iam distribuindo imagens como borboletas, sandálias, chapéus, animal, campo, machado, enxada, terra etc, os alunos eram convidados a pensarem que poemas escreveriam a partir daquela imagem e muitos textos foram produzidos, mesmo que pequenos, mas demonstraram envolvimento e encantamento pelo ato poético conforme podemos ver abaixo:

Figura 4 – Recriações poéticas a partir de objetos e imagens



Nossa cidade é pequena
E o nosso sítio é menor
Precisamos da enxada
Pra derramar o suor
Vivemos do cabo dela
Não há beleza maior



As borboletas são lindas
Enche o olhar de alegria
Se pudesse para sempre
Via borboleta todo dia.

Fonte: Elaborado pelos alunos da escola Francisco de Assis Leite

O que aprendemos com essa atividade está no depoimento abaixo que foi retirado do portfólio do terceiro grupo: “Nossa equipe comparou os poemas aos objetos da roça, enxada, foice, picarete, machado, arado, terra, amolador. Com esses instrumentos tiramos o alimento do corpo e com os poemas alimentamos nossa cabeça e nosso coração”.

Assim concluímos nossa primeira aula e nos encaminharemos para a segunda em que trabalhamos o poema “Mariana e os elefantes” de Sérgio Capparelli.

4.4.2 Sequência II – Mariana e os elefantes

Em relação à atividade de motivação com leitura de memes, houve uma grande participação de todos os discentes. Inicialmente, os alunos discutiram livremente e de forma calorosa sobre o sentimento amoroso suscitado pela leitura feita. Depois de um tempo, expusemos questionamentos à turma sobre o modo como o menino age nos memes e de que maneira a garota reage. Todos os alunos manifestaram os sentimentos do garoto em relação à menina e de como ela despreza e debocha das investidas recebidas. Conforme ilustração abaixo:

Figura 5 – Motivação com memes



Fonte: <https://me.me/i/sera-que-eu-tenho-chances-de-namorar-a-menina-mais>

Ao serem perguntados se já viveram ou não situações parecidas, todos manifestaram os seus desamores e afetos não correspondidos e houve um acirrado e rápido debate entre os meninos

que afirmavam ser muito mais desprezados pelas meninas do que elas. O debate seguiria por mais tempo não fosse os outros encaminhamentos.

Seguimos para nossa introdução, momento em que todos ficaram atentos e ansiosos para conhecer o autor que escrevera sobre uma temática tão instigante como o sentimento amoroso. Poucos foram os alunos que disseram conhecer Sérgio Capparelli. Demos a conhecer nosso renomado autor, mas foi a exposição sobre a obra que mais causou impacto entre os alunos, motivando a grande maioria a pedir emprestado o livro para ler em casa ou com a namorada.

Para nossa atividade de leitura, foi preciso uma intervenção de nossa parte, pois os alunos demonstraram pouco entusiasmo com o texto em mãos e quando foi pedido a uma aluna que lesse em voz alta foi que percebemos a falta do tom certo para dar vida ao texto. Assim, pedimos a atenção de todos e realizamos uma leitura oral do texto de forma enfática, o que chamou a atenção da turma e esclareceu vários aspectos ainda obscuros para muitos alunos.

Mariana e os elefantes
(CAPPARELLI, 2005, p. 45-47)

Dormir, dormir,
meu deus,
dormir.
E Mariana ali,
fecho os olhos
conto até dez, cem, mil,
conto até dez mil
E Mariana em dez mil rostos
me sorri
ai de mim!

Eu queria dormir
e ela ali
Relembro a tabuada,
somar, multiplicar, me dividir
entre o sono e Mariana.
Por fim, conto ovelhas:
saltam cercas
viram a cabeça,

piscam-me os olhos.
Os de Mariana?
Eu queria dormir
e ela, ali.
Menino, apague a luz,
gritam meu pai, minha mãe,
os meninos, as meninas,
grita o guarda da esquina
apague essa luz, menino!
Me desespero,

me escabela
 e não peço, exijo:
 Mariana, vê se me deixa,
 Sai logo da minha cabeça,
 some,

vê se me larga.

E no mesmo instante
 em vez de ovelhas
 conto elefantes.

__Onde ela está?
 Onde ela está?

__Ela está ali, não quer me deixar dormir.

O elefante se vira
 estabanado
 e tromba a tromba no abajur
 vai-se a luz –
 Tromba a perna no pé da mesa
 pula de lado, sai do rumo

e o quarto afunda.

Tarde demais!
 Papai acorda,
 bufa na sala
 E a mamãe, de camisola,
 Indaga:
 Menino, isso é hora ???!!!

E os vizinhos vêm pela escada
 com vovó, logo ela coitada
 que tinha morrido
 na semana passada.

Aumenta o zunzum, a zoeira
 e o que aconteceu aqui?,
 quer saber um,
 e minha cabeça estala,
 Nada, nada, bobeira.

E a danada da Mariana
 Continua na janela, sentada,

Morrendo de tanto rir.

Após a leitura, os discentes comentaram que a partir daquele momento de audição foi que compreenderam a voz do eu lírico masculino que falava o quanto Mariana estava perturbando o

jovem e inundando todos os seus pensamentos até o limite do improvável e que ele estava delirando em virtude dessa presença debochada.

A5 – O texto “Mariana e os elefantes” fala um pouco do que passamos na vida quando estamos com aquela pessoa na cabeça, pensando 24 horas nela, o sono vai embora, viajamos na imaginação com um futuro bem distante.

Essa fala demonstra entendimento do teor do poema de Capparelli. Prosseguimos para a quarta etapa da sequência com a atividade de interpretação. Entregamos a todos os discentes o questionário abaixo:

- 1 - Ao ler o título do poema, o que podemos inferir? Lembre-se que na leitura de poemas é preciso ultrapassar o limite da mimese, pois, muitas vezes, o texto diz uma coisa e significa outra.
- 2 – Na 1ª estrofe, a repetição da palavra “dormir” dá ênfase ao que o menino quer fazer. Por que ele não consegue dormir?
- 3 – Que sentimentos são expressos no verso que se repete “Eu queria dormir/e ela ali?”
- 4 – Por que a família do menino aparece na 4ª estrofe, de que forma isso acontece e em que outro momento isso ocorre?
- 5 – A extrema aflição do eu-lírico é provocada devido a onipresença da imagem de Mariana . Vocês já viveram alguma situação parecida?
- 6 – Na gradação “me deixa”, “some”, “me larga”. O que o eu-lírico expressa do seu estado de espírito?
- 7 – Que sentidos a imagem do elefante afundando no quarto suscita?
- 8 – O ritmo acelerado da 7ª estrofe nos dá uma imagem da situação do eu-lírico.
 - a) Que expressões resumem o seu estado mental?
 - b) Por que ele não consegue entregar-se ao sono?
 - c) O que seria um alto-falante para um elefante barrir?
- 9 – A imagem do elefante afundando o quarto metaforiza o despertar do garoto em vê seus sonhos “caírem por terra”. O verso “vai-se a luz” pode ser analisado metaforicamente também. Como seria faltar à luz na vida do garoto?
- 10- Interprete os versos: “O elefante se vira/estabanado/e tromba a tromba no abajur”. Podemos dizer que há humor? Justifique

11 – Leiam as estrofes 11 e 12 e responda. Por que o eu-lírico não sabe explicar o que ocorreu consigo?

12 – Na última estrofe, você acha que o garoto vai, finalmente, conseguir dormir? Por quê?

13 – Dizem os poetas que estar apaixonado é devanear e preencher a mente toda com a imagem da pessoa amada até perder os sentidos. Você acha que isso aconteceu com o garoto do poema? E você já se apaixonou de ficar assim?

Propomo-nos a um acompanhamento individualizado na realização da tarefa interpretativa, desde a leitura do texto, até para sabermos quais alunos necessitavam mais ou menos de ajuda, até a resolução e entendimento dos itens propostos para o poema.

Essa decisão nos mostrou o quanto a turma estava comprometida com a tarefa e se dedicou integralmente a elaborar respostas para o exercício preparado anteriormente. A partir da primeira questão que solicitava inferências sobre o título “Mariana e os elefantes”, as respostas variaram, mas todas mantinham algum nexos com o poema:

A1 – que há uma relação entre uma menina e um elefante.

A2 – que a menina tinha carinho por animais.

A3 – Mariana perturba os elefantes.

A4 – parecia ser uma paixão de uma menina e um elefante.

Na segunda e terceira questões, os discentes demonstraram uma compreensão satisfatória do que o poema expressa, pois indagamos sobre o porquê de o eu lírico não conseguir chegar ao sono e que sentimentos são expressos num verso que se repete no poema. A turma respondeu, em sua grande maioria, que Mariana não saía da cabeça do eu poético e por isso não dormia devido também à grande paixão despertada pela personagem; perceberam, assim, que já na primeira estrofe há certa agonia do eu lírico em querer dormir, mas não consegue devido a presença virtual de Mariana em sua cabeça.

A questão cinco da atividade perguntava aos alunos se eles já vivenciaram alguma situação parecida como a extrema aflição vivida pelo eu-lírico e provocada pela onipresença da imagem de Mariana. A classe respondeu de maneira monossilábica, com “sim” ou “não” e só então percebemos que a falta de um pedido de justificativa para a questão dificultou uma melhor partilha das experiências amorosas da turma. Já o item seis obteve respostas mais interessantes quando foi

solicitado que os alunos dissessem o que o eu lírico expressava na gradação: me deixa, some, me larga. Respostas:

A3 – ele está desesperado

A5 – que quer parar de pensar nela, mas não consegue

A6 – desespero, pois quer dormir e tirá-la da cabeça de certa forma ele expressa uma pequena raiva.

A7 – expressa paixão, solidão, sofrência.

Pedimos para os discentes descreverem as novas imagens que irromperam da mente do eu lírico, nisso, eles demonstraram certa dificuldade em decifrar as imagens que surgiam do quadro mental do eu poético, simbolizada pelos elefantes, ovelhas e a família que aparece, mas só na imaginação do eu lírico. A turma não consegue visualizar esses quadros conforme respostas abaixo:

A1 – que essas imagens levam o eu lírico acreditar que esqueceu Mariana.

A8 – que as imagens facilitaram para o esquecimento do eu lírico por Mariana.

A9 – que essas imagens não tem muito a ver do eu lírico ver no poema

A10 – A imagem da família e de Mariana. Ele tinha vontade de dormir só que o pensamento todo voltado em Mariana.

Após uma breve exposição sobre o quadro de perturbação vivido pelo personagem do poema, os alunos conseguiram compreender o que estava disposto na questão. Com relação aos outros itens tratados no exercício, a maioria dos alunos conseguiu fazer uma boa interpretação e dar respostas consistentes e contextualizadas, demonstrando domínio do gênero e empenho em executar as questões que lhes foram propostas, o que pode ser comprovado se considerarmos que, por exemplo, quando perguntados sobre quais expressões resumem o estado mental do eu lírico, eles responderam que “elefante entra a barrir”, “ela está ali” e o “menino não se entrega ao sono porque Mariana está na mente dele”.

No momento da socialização e discussão das respostas, provavelmente todas as dúvidas foram dirimidas e alguns alunos, que não haviam dado respostas adequadas às perguntas, tentaram modificar o que haviam escrito nos portfólios. Em relação a isso, dissemos que deixassem o que registraram anteriormente, pois o importante era a compreensão que se estabelecera após a discussão na turma.

Prosseguimos com nossa atividade de extrapolação e esse momento foi de grande relevância para a ampliação de conceitos, construção de metáforas, percepção de devaneios do eu

lírico, além da transposição do gênero poema em outro gênero textual: a criação de HQs sobre a figura dominadora de Mariana.

As equipes iniciaram os trabalhos após a orientação e todos os discentes se envolveram nas propostas e demonstraram uma compreensão aprofundada da temática suscitada pelo poema. A primeira equipe apresentou um cartaz em que palavras como delírio, divagação, loucura, desespero, depressão, exprimiam o devaneio do eu lírico em meio a imagens confusas e retorcidas para reforçar a ideia trazida à tona, conforme cartaz abaixo reproduzido em foto. Tudo isso foi exposto na hora da socialização para toda a turma.

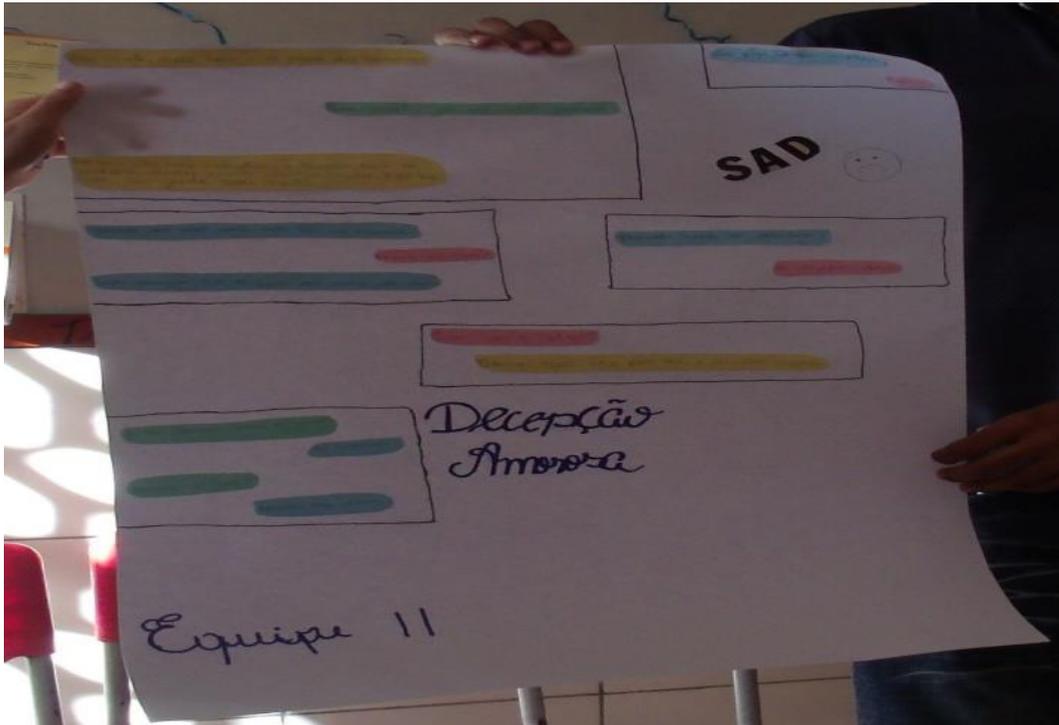
Figura 6 – Cartaz sobre o devaneio do eu lírico



Fonte: elaborado pelos alunos da escola Fco de Assis Leite

Para a equipe 2, foi sugerido um gênero do whatsapp em que se representasse conversas em que o tema da decepção amorosa fosse a pauta dos diálogos o que se deu de forma bem descontraída, uma vez que esse meio de comunicação faz parte constante do seu dia a dia. Os membros da equipe apresentou trechos de conversas descontraídas em que se reportaram a decepções que eles mesmos haviam sofrido como nos exemplos:

Figura 7 – Diálogos do whatsapp sobre decepção amorosa



Fonte: elaborado pelos alunos da escola Fco de Assis Leite

Diálogos do cartaz:

1º diálogo:

Boa noite, você que é a mãe da Bruna?

Boa noite sou eu sim Por quê?

Porque ela me iludiu e queria que a senhora pedisse pra ela voltar pra mim por favor, obrigado e boa noite!

2º diálogo:

Vai fazer o que amanhã?

Sofrer.

3º diálogo:

Garanto que você nunca mais vai me esquecer.

Kkkkkkk por quê?

Suas amigas vão te “zuar” o resto da vida.

4º diálogo:

Promete que nunca vai me abandonar.

Oi? Dormi.

5º diálogo:

E aí vamos ficar?

Vamos! Você fica por aí e eu por aqui!

Ao expor os diálogos em sala, a equipe defendeu que as decepções amorosas acontecem toda hora no universo dos jovens e que é preciso leveza para enfrentar e não cair em uma depressão e que Mariana pode ser qualquer um deles (menino ou menina) que já sofreu ou fez alguém viver uma paixão não correspondida. Houve um intenso debate sobre a temática: a turma demonstrou muito interesse e participou ativamente do processo.

A terceira equipe apresentou uma HQ em quatro quadrinhos. O primeiro apresenta o eu lírico em estado pensativo, numa cama, tentando dormir, no segundo quadrinho, já irrompe a imagem de um elefante, que estabranadamente, como no poema, confunde o menino que se desespera com a chegada da família no terceiro quadrinho e conclui com Mariana na janela, com cara de deboche para o garoto que, em desespero, não conseguirá dormir. A equipe demonstrou compreensão do poema e o representou em outro gênero de forma criativa e inovadora conforme exemplo abaixo:

Figura 8 – Criação de HQs sobre o poema Mariana e os elefantes



Fonte: elaborado pelos alunos da escola Fco de Assis Leite

A realização desta aula superou nossas expectativas e a avaliação que os alunos fizeram confirmou o sucesso de um trabalho bem planejado e que considera o universo dos jovens que estão no ensino fundamental, conforme depoimentos abaixo:

A1 - Amei o poema de Sérgio Capparelli, pois fala do que vivemos de sentimento com o nosso namorado.

A10 – Essa aula foi muito rica, amei falar de amor, pois é muito legal.

A8 – A avaliação que faço da aula Mariana e os elefantes é ótima, pois me fez recordar de muitas coisas alegres e triste que é o sentimento amoroso por alguém. Amei participar dos trabalhos.

Deste modo, concluímos nossa aula e já anunciamos a terceira com a temática do amor virtual.

4.4.3 Sequência básica III – Amor virtual

Para iniciar a terceira aula, sugerimos uma atividade que muito envolveu a turma a ponto de ser difícil sair da seara da motivação e avançar para a etapa seguinte. Nesta atividade inicial, foram dispostas numa mesa várias palavras (até estranhas ao universo dos alunos) retiradas dos poemas que seriam trabalhados. Em seguida, elas foram distribuídas aos alunos juntamente com um chocolate e solicitado que pensassem sobre possibilidades de sentidos e contextos para a palavra recebida.

Figura 9 – Palavras retiradas dos poemas de Caparelli



Fonte: elaborada pela autora

Alguns alunos apresentaram dificuldades em dizer qual o significado de palavras como encompassa, compunaves, tremeluz e borco, palavras novas para eles, por isso não se arriscaram a dizer nada sobre elas, mas palavras como printa, conecta, janelas, capítulos e programas, já conhecidas por eles, foram contextualizadas, como podemos observar abaixo:

- A4 – Você é o meu desatino. Faça um **print** da página e mande pra mim.
- A6 – **Ciberluas** são as luas virtuais que são lindas, mas não são reais.
- A8 – Abro todas as **janelas** da alma para nosso amor.
- A10 – Coração que **troveja** quando o amor passa.

Os alunos participaram da atividade de forma motivada, contextualizaram as palavras e seus usos, além de estarem ansiosos pela etapa que viria a seguir. Aproveitamos o envolvimento e retomamos algumas informações sobre o autor, que já havia sido apresentado na aula anterior, e apresentamos a obra a ser trabalhada, sua linguagem e seu contexto de produção, tentando motivar os alunos para sua leitura.

Durante a leitura dos poemas, feita por dois alunos, a atenção foi redobrada e os sorrisos apareceram quando os alunos identificaram as palavras estudadas na motivação. A leitura, portanto, foi feita de forma significativa, pois a experiência anterior contribuiu para a ênfase dada a ação feita nessa etapa da aula.

Notamos um desconforto no uso de palavras como sexovago, sexovia e preamar, por isso intervimos com exposições orais sobre os sentidos dessas palavras no texto e de como o eu lírico tomava posse da virtualidade para expressar todo um sentimento carnal no poema.

Quando

(CAPPARELLI, 1996, p.18)

Quando você me clica,
quando você me conecta, me liga,
quando entra nos meus programas, nas minhas janelas,
quando você me acende, me printa, me encompassa,
me sublinha, me funde e me tria:

Meus caracteres esvoaçam,
meus parágrafos se acendem,
meus capítulos se reagrupam,
meus títulos se põem maiúsculos,
e meu coração troveja!

COMPUnaves

(CAPPARELLI, 1996, p.10).

Muito louco, louco amor,
vou surfando no teu corpo
ondas vagas, ventanias,
tempestades, sexovias,
internauta de emoções.

Ah, amor,
teu corpo nu
tremeluz
(me tira o ar
na preamar

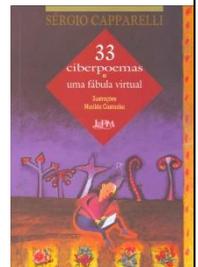
me tira a dor,
no preamor)

Muito louco, amor lobo,
Sexovago no teu corpo
Vagas luas, desatino,
Vou de barco, vou de borco
Compunaves, ciberluas.

Seguimos para a interpretação, na qual os discentes discutiram as questões e possíveis respostas para elas de acordo com o questionário abaixo:

Você vai responder algumas questões de leitura envolvendo dois poemas do livro de Sérgio Capparelli (2002) '33 ciberpoemas e uma fábula virtual'. Veja o boxe abaixo.

Esse livro é uma produção poética fantástica que desafia o público infanto-juvenil atual a integrar diferentes linguagens durante a leitura e com isso o leitor é convidado a sensibilizar-se numa associação entre o universo virtual e tecnológico em que a cognição e a corporeidade se misturam para evocar o sentimento amoroso.



1. Ao escrever um poema, o poeta utiliza-se da língua para inovar, sensibilizar ou provocar o leitor a sair do senso comum e mergulhar numa outra atmosfera que é a do mundo da poesia. No poema 'Quando', Capparelli instiga a curiosidade do leitor ao usar vocábulos do universo tecnológico como 'clica', 'conecta', 'printa'...
 - a) Por que a associação da palavra poética ao mundo tecnológico e virtual atrai tanto e seduz o jovem atual?
 - b) Logo na primeira estrofe do poema percebe-se que a linguagem verbal, ao recuperar o vocabulário específico da informática, aproxima o objeto livro ao suporte virtual. Que ações insinuadas na primeira estrofe confirmam isso?
 - c) Há a sugestão de que o tema amoroso será tratado na perspectiva do universo virtual e o material sonoro dos versos contribui para a criação desse sentido amoroso. Assim, todo o poema se organiza em uma atmosfera tecnológica. O que ocorre na segunda estrofe que é consequência do que acontece na primeira?

2. Capparelli, no poema ‘Quando’, trata de forma criativa do tema das relações amorosas que é de interesse dos jovens leitores e também apresenta, pela linguagem literária, uma nova forma de o jovem traduzir o que sente. O que expressa o verso: “e meu coração troveja!” na última estrofe?

3. O lirismo encorpado no poema ‘Quando’ faz uma simbiose entre corpo e máquina que resulta num enriquecimento da capacidade expressiva do homem que mais enobrece do que anula a arte. Assim poderíamos combinar perfeitamente os versos da primeira com os da segunda estrofe como:

‘Quando você me clica – meus caracteres esvoaçam
Quando você me conecta – meus parágrafos se acendem’

Que outros versos poderia ser combinados para ampliar os efeitos de sentido que forma a voz lírica masculina desvenda?

4. Ao ler um poema você já pode dizer se gostou ou não. No poema ‘COMPUnaves’ de Caparelli, há uma junção de fatores que contribuem para uma construção inusitada de sentidos. A sonoridade dos versos, o ritmo, as combinações inesperadas de palavras e a ideia traduzida nos leva ao universo virtual ao mesmo tempo em que nos remete também ao relacionamento amoroso. Vamos observar as combinações de palavras e versos para responder as questões a seguir.

a) Quais palavras provêm do ambiente eletrônico?

b) O que essas palavras expressam no contexto do poema?

5. Neologismo consiste na criação de uma palavra ou expressão nova, ou na atribuição de um novo sentido a uma palavra já existente a exemplo de ‘internetês’ que seria a língua da internet. Neste poema, o que a voz lírica quer expressar quando faz uso de uma linguagem tecnológica do computador e inventa ‘sexovias’, ‘preamar’, ‘preamor’, ‘sexovago’, ‘compunaves’, ‘ciberluas’?

6. A organização de um poema começa pela seleção de palavras e sua organização nos versos e estrofes para explicitar a intenção do poeta. A apropriação de vocábulos captados do ambiente

tecnológico (tais como sexovias, compunaves, ciberluas), ilustra o embate provocado pelo encontro entre o natural (humano) e o artificial (tecnológico). Destaque nesse poema versos em que exprimem o amor de uma forma inusitada.

7. Destaque as semelhanças e diferenças existentes entre os poemas “Quando” e “COMPUaves” de Capparelli e considere a forma como o sentimento amoroso é expressado em cada um. Com qual deles você mais se identificou? Justifique.

8. Releia os dois poemas e faça uma gradação do sentimento amoroso via computador do início ao ápice e tente lembrar suas experiências amorosas que ocorreram (ou ocorrem) pela internet. Converse com seus colegas sobre esses estágios amorosos (do primeiro clique as mensagens mais íntimas). Como o jovem deve se portar numa relação pela internet?

Permitimos diálogos acirrados porque os textos trouxeram à tona suas experiências amorosas, vividas no universo da virtualidade, o que foi suscitado também nas questões propostas, tendo em vista que a primeira pergunta do exercício já introduzia o aluno no mundo virtual e amoroso, fazendo-o pensar nas associações entre o poético e o ciberespaço, entre o livro físico e o livro no suporte virtual e, ainda, levando-o a refletir sobre a sonoridade dos versos para analisar a expressividade a que se propunham.

As duplas conversaram sobre cada ponto e expuseram opiniões valiosas:

A1 – “Porque essa linguagem é o que acontece no dia a dia e todos nós vivemos nesse mundo desde a hora que acordamos”.

“As ações de clicar, ligar, acender, printar fazem com que o personagem se apaixone”.

“A pessoa se apaixona loucamente por consequência da primeira estrofe”.

A5 – “Porque no amor virtual, você acaba conversando com a pessoa querendo conhecê-la e torna amor e a vontade de tá perto. O jovem acaba se seduzindo e tudo”.

“Quando você me conecta, me clica, me acende, printa e encompassa. São essas as ações”.

“Quando eles se conectam, se unem, se apaixonam, eles juntos se amam, se agrupam e vivem o amor”.

Essas e outras respostas da turma nos asseguram da compreensão, por parte dos alunos, dos enunciados propostos. Solicitamos que os alunos escrevessem o que entendiam do último verso: “e meu coração troveja!”, para verificarmos a percepção deles sobre o entendimento do uso da metáfora no poema. Constatamos, através das respostas, transcritas abaixo, que eles entenderam o uso desse recurso linguístico como uma forma de expressão poética do sentimento do eu lírico:

A5 – o meu coração se apaixonou

A8 – expressa que quando você me acende, me printa, me compassa, me sublinha, me funde e me tria, meu coração não aguenta e por isso bate mais forte.

A terceira questão desafiou os alunos a saírem da linearidade ao sugerir que eles reagrupassem os versos do poema Quando da maneira que quisessem, para, posteriormente, verificarmos se teríamos ou não outros efeitos de sentido para o poema. Foi um momento de criatividade em que os alunos pegaram versos da primeira estrofe e completaram com outros versos da segunda estrofe, conforme podemos observar nos exemplos a seguir:

A6 – Quando você me acende, me printa, me encompassa (4º verso da 1ª estrofe).

Meus capítulos se reagrupam (3º verso da 2ª estrofe).

A8 – Quando entra nos meus programas, nas minhas janelas, (3º verso da 1ª estrofe).

Meus títulos se põem maiúsculos (4º verso da 2ª estrofe).

Nessa questão os alunos compreenderam que poderiam mexer no texto, nos versos, reagrupar de diversas formas e, ainda assim, o poema não perderia o sentido geral apreendido anteriormente. Para o trabalho com COMPUnaves, segundo poema de nossa sequência, fizemos os discentes pensarem na sonoridade dos versos a partir das combinações de palavras e seus significados. Pedimos que eles anotassem quais expressões provinham do ambiente virtual, o que não causou dificuldades na turma que foi unânime em anotar palavras como internauta, compunaves, ciberluas, demonstrando, dessa forma, conhecimento do mundo virtual.

Ao tratarmos da organização do poema, feita para evocar sentidos e interagir com o leitor, pedimos que a turma escolhesse um verso em que o amor fosse expresso de forma inusitada. Identificamos que os alunos variaram nas escolhas demonstrando que, em se tratando de poesia, vale muito a leitura que o leitor está disposto a assumir:

A6 – Vou de barco, vou de borco,
Compunaves, ciberluas.

A7 – Ah, amor
Tem corpo nu
Tremeluz.

A8 – (me tira o ar
Na preamar
Me tira a dor
No preamor).

Para a atividade externa, os discentes foram desafiados a criarem um correio de voz, o que causou grande burburinho na turma. Foi proposto que escrevessem para amigos, namorados, família e ficassem também à vontade para não escreverem se não quisessem, todavia todos os presentes produziram seus textos e depositaram no correio:

Figura 10 – Correio de voz para mensagem



Fonte: elaborada pela autora

A turma demonstrou alegria com a atividade e o correio fez muito sucesso na aula. Por decisão da classe, os textos não foram entregues aos destinatários, pois, segundo os alunos, se declararam pelo efeito da aula e agora não gostariam que esse sentimentalismo fosse exposto. Exemplificamos abaixo, com dois excertos, todo o sentimento que eles disseram querer esconder:

A1 – Amor, o amor me perturba
 Dilacera meu coração
 Queria que você soubesse
 O quanto te amo, mas é
 Impossível o nosso amor
 E prefiro silenciar o meu coração.

A2 – XXXXX,
 Mesmo de longe, você
 Mesmo inconstante, você
 Mesmo sem motivo, sem aviso
 Mesmo sem porquê
 Prefiro você.

Com esses poemas, escritos pelos alunos, concluímos nossa terceira aula, que, segundo os alunos, foi “interessante”, “rica na linguagem” e “cheia de experiências felizes”, pois conseguiram “falar abertamente e sem preconceitos”. Dessa forma, consideramos que o poema desperta vontade de leitura e suscita fervorosos debates, merecendo que seja priorizado no trabalho em sala de aula no ensino fundamental.

4.4.4 Sequência básica IV – Desejos de liberdade

A turma estava organizada e ansiosa para a nossa quarta aula, na qual tratamos dos desejos mais pungentes que todos os alunos apresentaram que é o desejo de ser livre. Estabeleceu-se um debate a partir das frases feitas que entregamos aos discentes e muitos começaram a se incomodar ao perceberem que nunca tinham parado para pensar sobre a problemática da frase “Maria vai com as outras”. Alguns alunos assumiram que não eram livres porque a família não permitia isso.

A classe foi dividida em grupos que receberam desafios para dialogarem e posteriormente emitirem opiniões sobre cada um deles. As equipes se envolveram com as atividades e muitas ideias foram expostas para todos os desafios. Assim, conseguimos inserir a turma na temática que proporíamos com os textos de Sylvia Orthof e Roseana Murray.

Aproveitamos o envolvimento dos alunos e mostramos um vídeo da autora Roseana Murray em que ela se apresenta, fala de seus livros e textos, abordando também o processo de escrita dos seus poemas. Os alunos assistiram ao vídeo de maneira atenta e manifestaram o desejo de conhecer as obras que a autora apresentou no vídeo.

Para falarmos sobre Sylvia Orthof, trouxemos umas lâminas que resumiam sua biografia e liberdade no processo criativo de escrever prosa e verso. Os discentes perguntaram onde poderiam encontrar as obras em prosa da autora, sugerimos que eles procurassem na Biblioteca Municipal, uma vez que a escola não dispõe de sala de leitura, nem de biblioteca, indicamos, ainda, a leitura dos livros “Maria vai com as outras”, “Se as coisas fossem mães” e “Se a memória não me falha”, da referida autora, caso encontrassem na biblioteca.

Ao entregarmos os poemas da sequência para serem lidos, primeiro silenciosamente, em seguida em voz alta, alguns alunos disseram tratar de poemas “sem sentido”, pois eram pequenos demais, demonstrando a problemática ideia de que para falar muito sobre um texto, ele precisa ser grande. Isso nos levou a refletir sobre a relevância de falarmos sobre a linguagem poética, sua carga significativa, mesmo usando poucas palavras e que os espaços em branco na página também significam.

Pedimos, ainda, que ficassem atentos à leitura em voz alta e ao processo de interpretação, pois era o momento de construir sentidos para o poema, levando em conta os contextos do autor, do texto e do leitor.

Poema XVI

(ORTHOF, 2010, p. 41-45).

Por onde fores,
 ai,
 por onde andares,
 acenda o lume,
 faça a madrugada,
 calça navios
 nos teus pés marujos,
 viaja a vida
 antes que ela se acabe!

Por onde fores,
 ai,
 por onde andares,
 faça teus mares, tua navegança!
 Brinca nas ondas verdes, gira e dança,
 ai,
 planta a rosa que escreve os ventos!

Por onde fores
 Pinta os pensamentos,
 Aceita a brisa, faz nascer a lua,
 Vista a poesia que se astronauta.
 Esqueça o pouco que no muito falta!
 A vida é nua
 Quanto é verdade.

Por onde fores,
 ai,
 por onde andares,
 leva contigo
 a tua liberdade!

Procura-se um equilibrista

(MURRAY, 2011, p. 31).

Procura-se um equilibrista
 que saiba caminhar na linha
 que divide a noite do dia
 que saiba carregar nas mãos
 um fino pote de fantasia
 que saiba escalar nuvens arredias
 que saiba construir ilhas de poesia
 na vida simples de todo dia.

Proseguimos para a etapa da interpretação. As questões abaixo foram entregues aos alunos:

Leia os textos e responda as questões

Imagem 1 – A malabarista



Fonte: José Antônio da Silva

A malabarista, 1993 José Antônio da Silva (Brasil, 1909-1996) óleo sobre tela, 30 x 40 cm

Procura-se um equilibrista
(MURRAY, 2011:31)

Procura-se um equilibrista
que saiba caminhar na linha
que divide a noite do dia
que saiba carregar nas mãos
um fino pote de fantasia
que saiba escalar nuvens arredias
que saiba construir ilhas de poesia
na vida simples de todo dia.

“Confesso que sou artista puro e verdadeiro. Sou criador e tenho que pintar o mundo, goste ou não goste.sinto a minha alma mexer dentro de mim”

SILVA, José Antonio da. Maria Clara. São Paulo. Livraria Duas Cidades, 1990, p. 70.

A obra ‘A malabarista’ pintada por José Antonio da Silva representa o espírito circense de arriscar-se, mesmo que esteja em risco a própria vida, desde que o público fique extasiado diante de tal espetáculo.

Leia o poema ‘Procura-se um equilibrista’, a fala de José Antônio da Silva e a pintura acima e explique as relações de sentido que podem ser evidenciadas entre os textos.

- 1) Faça uma relação das características exigidas pelo eu lírico para o equilibrista. Agora reflita e responda:
 - a) O que seria ‘caminhar na linha’?
 - b) Como seria ‘carregar nas mãos um fino pote de fantasia’?

- c) Como se constrói ‘ilhas de poesia’?
- d) Das respostas dadas por você qual atitude é mais significativa para se adotar na vida simples do todo dia?
- 2) Você já ouviu falar ou sabe o que significa a palavra ‘Classificados’? E classificados poéticos?

VENDE - SE CASA TÉRREA
800m² terreno
3 suítes, 4 gars., escritório, copa,
cozinha, sala de jantar.
Ótima oportunidade.
Tel.: (11) 1111-1111

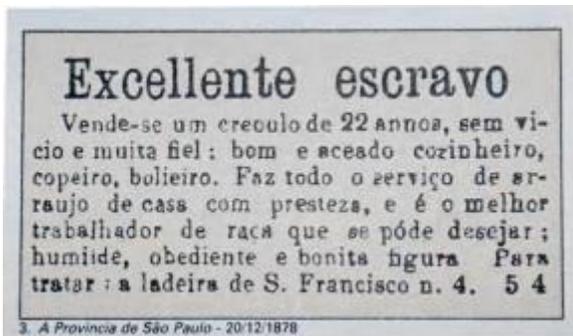
Os classificados são partes dos jornais, revistas e internet com o objetivo de anunciar, vender, trocar, alugar e etc.

“Vende-se uma casa encantada
No topo da mais alta montanha.
Tem dois amplos salões
Onde você poderá oferecer banquetes
Para os duendes e anões
Que moram na floresta ao lado.”

Classificados poéticos baseiam-se no formato tradicional do classificado do jornal, mas o que é anunciado ultrapassa os limites da vida real e adentra o mundo da poesia

Classifique o poema ‘Procura-se um equilibrista’ e justifique sua resposta com elementos do texto.

2. As informações presentes nos classificados fazem parte da realidade, já na poesia podem ser criadas situações inusitadas em que a brincadeira e o jogo de palavras prevaleçam. Assim, veja o classificado abaixo e use sua criatividade para ‘inventar’ um classificado poético.



- 3) Pense em sua vida simples de todo dia, suas tristezas, alegrias, desilusões e vitórias. O que você procura? Dá para vê poesia no contexto em que vive? Exemplifique.

Vamos ao nosso segundo poema desta sequência.

Adolescente Poesia é um livro de Sylvia Orthof que tem como temática a rebeldia, sonhos, ilusões, dúvidas, amor e um grande desejo de liberdade pelos jovens. Compõe-se de um único poema que é dividido em 16 partes. Vamos tratar aqui da última parte do poema, a décima sexta.

Vamos à leitura do poema para em seguida interpretá-lo observando a abordagem voltada para o universo adolescente repleto de emoções juvenis como, por exemplo, os desejos de liberdade.

Poema XVI – Sylvia Orthof
(ORTHOF, 2010, p. 41-45).

Por onde fores,
ai,
por onde andares,
acenda o lume,
faça a madrugada,
calça navios
nos teus pés marujos,
viaja a vida
antes que ela se acabe!
Por onde fores,
ai,
por onde andares,
faça teus mares, tua navegança!
Brinca nas ondas verdes, gira e dança,
ai,
planta a rosa que escreve os ventos!
Por onde fores
Pinta os pensamentos,
Aceita a brisa, faz nascer a lua,
Vista a poesia que se astronauta.
Esqueça o pouco que no muito falta!
A vida é nua
Quanto é verdade.
Por onde fores,
ai,
por onde andares,
leva contigo
a tua liberdade!

- 4) Na primeira estrofe o eu poético instiga seu leitor a assumir a própria existência vivendo-a com avidez e intensidade. Assim, defina com suas palavras e embase-se no contexto do poema. O que seria
- ‘acenda o lume’
 - ‘faça a madrugada’
 - ‘calça navios nos teus pés marujo’
 - ‘viaja a vida’
- 5) Em outro verso desse poema a autora diz: “adolescência é janela/que se abre em ventania”, revelando uma sensibilidade para essa fase da vida. Que desejos, vontades ou sonhos adolescentes podem ser desvendados na segunda estrofe? Que “ventanias” invadem um coração adolescente?
- 6) A delicadeza do eu poético, ao propor que o leitor, na 3ª estrofe, se disponha a ‘pintar os pensamento’, ou seja, dá cor e alegria a todas as ideias; a ‘aceitar a brisa’, isto é, acalmar a alma e elevar-se como pessoa aceitando também a frieza que pode vir do outro. O que você entende por ‘esqueça o pouco que no muito falta’.
- 7) O poema é finalizado com um conselho do eu poético na última estrofe “Por onde fores,/ai,/por onde andares,/leva contigo/a tua liberdade!
Aqui, há um desejo de libertação dos leitores por princípios emancipatórios e libertários. Como um adolescente deve emancipar-se considerando as orientações dadas em todo o poema?
- 8) Jean-Jacques Rousseau, filósofo francês do século XVIII, disse “o homem nasce livre, e, em toda parte, encontra-se acorrentado”. Daí surge três tipos de liberdade.
- “Ser livre de...” (restrições da sociedade que acorrenta com suas regras sociais opressivas que nos faz não acreditarmos em nós mesmos);

- “Ser livre para...” (fazer o que queremos fazer, nos livrarmos dos valores da sociedade e criarmos nossos próprios valores);
- “Ser livre para ser” (devemos ser o que move nossa vida de forma autêntica e aceitando conscientemente o prazer ou dor própria da existência humana sabendo que isso nos faz crescer)

A partir dessas considerações, avalie a proposta de liberdade emitida pelo poema. Qual ou quais dos tipos de ser livre acima ele defende e por quê? Justifique com elementos do texto.

Os discentes demonstraram interesse em “desvendar os mistérios dos poemas”, como disse uma aluna. Na primeira questão, solicitamos uma interpretação comparada entre três textos: um poema, uma tela e um depoimento, conforme escrito acima, sobre o processo de produzir arte. Os alunos, primeiramente, discutiram sobre cada texto, posteriormente interligaram os sentidos entre eles, encontrando um ponto comum. Pelas respostas, nós pudemos constatar que houve um avanço na habilidade de relacionar textos com a mesma temática, como podemos observar a seguir:

A3 – a vida só é legal com arte.

A7 – os três textos trazem a mesma ideia, eles querem tratar do espetáculo que é a arte para enfeitar a vida.

Identificamos nessas e em outras respostas dos alunos que eles já conseguem adentrar no universo de significados das composições artísticas e, principalmente, do poema, pois já dão respostas contextualizadas e que atendem ao que foi perguntado, como podemos observar, por exemplo, no segundo item, que sugere uma reflexão sobre expressões poéticas retiradas do poema de Roseana Murray como “caminhar na linha”, “carregar nas mãos um fino pote de fantasia”, “ilhas de poesia”, no qual os alunos responderam:

A1 – “Ser uma pessoa que desafia os limites, vive de aventura”, “pensar, imaginar, fabular” e “vivendo as coisas mais belas da vida”;

A2 – “seria andar no caminho certo”, “carregar os sonhos” e “construir um espaço para escrever sobre tudo. Amar as pessoas como se fosse o último dia, fazer as pessoas felizes com poesias”.

Nossa surpresa maior se deu em relação às colocações dos alunos quando perguntamos se eles viam poesia no contexto em que viviam, apesar das mazelas e dificuldades. Os alunos encheram o papel com bastante criatividade que pode ser constatada nas falas abaixo:

A2 – Vejo poesia na minha vida, na fala dengosa do meu namorado, no cantarolar da minha mãe.

A7 – Vejo poesia no sorriso de minha irmã a me ver quando acorda.

A10 – Vejo poesia nas matas, sol, natureza e vejo mais quando meu pai conta histórias.

Estas respostas nos confirmam que os discentes já compreendem que a poesia pode estar presente nas situações cotidianas, na paisagem natural, nas falas em família e na própria vida: basta dispor de olhos e sensibilidade para vê-la ou senti-la.

O outro poema desta sequência foi o de Sylvia Orthof. Os alunos se envolveram com a temática e houve uma intensa conversa entre eles sobre cada verso e estrofe. Foi necessário retomar à contextualização do início da aula, o que só enriqueceu o debate, assim, eles deram respostas interessantes ao primeiro item, que pedia para definir algumas expressões do texto como “acenda o lume”, “faça a madrugada”, “calça navios nos teus pés marujo”, “viaja a vida”, no qual eles responderam:

A6 – “abra os olhos e enxergue o mundo”, “sonhe, viva-os, faça acontecer”, “viaje, abra novos horizontes, adquira novos conhecimentos” e “saber viver, permitir-se, aproveite enquanto é tempo”.

A7 – “Ver, enxergar”, “sonhar realizar os sonhos”, “viajar e aproveitar” e “saber viver, permitir-se”.

Diante de tais repostas, constatamos que os alunos conseguiram ampliar os horizontes interpretativos do gênero em estudo, pois observaram que a palavra, no contexto do poema, pode significar além do senso comum e pode conter poesia. Na questão seguinte da atividade foi proposto que os alunos dessem uma opinião pessoal sobre a emancipação e liberdade pelas quais os jovens anseiam a partir do que sugeriu o poema. Nesse item, os discentes deram respostas vazias e pouco adequadas ao que esperávamos como tentativa de respostas, no entanto, isso se deu pelo não entendimento do que foi pedido ou pelo fato de eles acharem que, se era opinião, não precisava fundamentar com o que estava no texto:

A8 – Sim, porque muitas vezes os pais nos tira de muitas coisas ruins pelos conselhos que nos dão.

A10 – Sim, pois não devemos nos prender a algo.

Em conversa com a turma sobre as respostas vagas dadas a algumas perguntas, eles justificaram que não haviam compreendido bem o enunciado e, como era opinião, não quiseram pedir explicações e deram qualquer resposta.

A atividade de extrapolação ganhou um destaque extra, devido à sugestão de produzir e disseminar poemas pela cidade. A turma foi dividida em equipes e a cada uma foram dadas orientações para a produção dos poemas, quadrinhas ou outros formatos, os quais foram elaborados em meio a muita alegria e descontração.

Para a proposta de escrever uma quadra com o tema da liberdade juvenil, uma equipe escreveu:

Liberdade, liberdade
Sinceridade juvenil
Vivo e morro só por ti
Dona de amores mil.
(Grupo 3).

Figura 11 – Produção de quadras poéticas



Fonte: elaborada pela autora

Outro grupo ficou responsável em produzir um classificado poético em que estivesse presente a estrutura “procura-se”. O grupo escreveu o seguinte texto para inserir no material que iria para os balões:

Procura-se
 Uma moça na janela
 Com cabelos bem revoltos
 Alegria nos lábios e verdade
 No coração.
 Essa é para companhia!
 (Grupo 2).

Outra equipe escreveu um pequeno poema, tematizando as várias possibilidades de ser livre na juventude:

Figura 12 – Escrita de poemas pelos alunos



Fonte: elaborada pela autora

Que nada nos traduza
 Que nada nos derrube
 Que as travas sejam quebradas
 Hoje é dia de ser livre!
 (Grupo 4).

O último grupo escreveu algo que tratasse do sentimento amoroso na juventude:

Te amo muito, acho que até demais,
 Você é minha confidente, meu porto seguro
 Meu ombro amigo
 Minha joia rara
 Obrigado por fazer parte da minha vida.
 (Grupo 1).

Embora esse texto beire o lugar comum, com metáforas usuais no cotidiano, não podemos desconsiderar o fato de que habita nessa estrutura simples a lógica do fazer poético, em que se diz uma coisa, querendo dizer outra. Logo, entendemos que o grupo atendeu ao objetivo da atividade. O que consideramos de extrema relevância foi o fato de todos os alunos se envolverem em todas as etapas desta sequência, desde a motivação até o momento em que foram para fora da

escola soltar os poemas. Nesse momento, a alegria na participação foi contagiante e muitas pessoas do bairro onde fica a escola foram presenteadas, nesta tarde, com poemas escritos de forma simples, mas com alta carga significativa.

Figura 13 – Poemas nos balões



Fonte: elaborada pela autora

4.4.5 Sequência básica V – Negra sim, minha cor, meu orgulho

A etapa da motivação, em nossa última aula, iniciou-se com o passeio feito pelos alunos por toda a sala, onde havia uma exposição de arte negra em que tanto havia negras representadas em pinturas quanto produções de autores negros como Benedito José Tobias. Após o passeio, mais visual em virtude do tamanho do espaço, os discentes se organizaram em dois círculos, o de dentro ficou de frente para o de fora e, diante disso, se deu um caloroso debate a partir de três perguntas. A primeira foi: “Ser negro nos tempos atuais é conviver com preconceito? As duplas foram unânimes em afirmar que sim, principalmente se o indivíduo for negro e pobre. A segunda pergunta foi: O que é ser negro na sociedade atual? Algumas duplas responderam que é enfrentar preconceitos e olhares atravessados em muitos ambientes, embora isso já tenha mudado

bastante. Para concluir a motivação, a última pergunta lançada foi: Ser negra e mulher, na atualidade, há alguma diferença? O círculo chegou à conclusão de que todos os negros sofrem preconceitos, especialmente se for mulher, devido ao estereótipo de “fragilidade própria do sexo feminino”, pensamento este construído ao longo das sociedades patriarcais e que tem contribuído para o domínio e opressão do masculino sobre o feminino. Infelizmente, por descuido nosso, deixamos essa questão sem a devida atenção e aprofundamento que merecia no momento.

Figura 14 – Círculos concêntricos



Fonte: elaborada pela autora

Desfizemos o círculo e apresentamos a autora Elisa Lucinda. Nesta hora, todos os alunos a reconheceram das novelas de televisão e, ao apresentarmos a obra de onde retiramos o poema, os alunos se mostraram interessados em conhecê-la e solicitaram seu empréstimo.

Proseguimos com a leitura do poema “Mulata exportação”, da referida autora, e o que nos chamou a atenção foi o fato de os alunos manifestarem que não conseguiram compreender muita coisa na leitura silenciosa, afirmando que o texto era confuso, grande e que possuía muitas informações desconexas, bem como falas fora de contextos. Neste momento, solicitamos que todos os alunos acompanhassem a leitura oral a ser realizada por mim. Ao concluirmos a leitura, os discentes manifestaram alegria e disseram o quanto uma leitura no tom certo ajudava na compreensão, pois a partir dessa leitura é que eles conseguiram perceber as outras vozes presentes no texto e a intenção de cada uma dessas vozes. Isso nos fez pensar que é preciso trabalhar a leitura oral de poemas diariamente em sala de aula. Abaixo o poema:

Mulata Exportação

(LUCINDA, 2003, p.184-185).

“Mas que nega linda
 E de olho verde ainda
 Olho de veneno e açúcar!
 Vem nega, vem ser minha desculpa
 Vem que aqui dentro ainda te cabe
 Vem ser meu álibi, minha bela conduta
 Vem, nega exportação, vem meu pão de açúcar!
 (Monto casa procê mas ninguém pode saber, entendeu meu dendê?)
 Minha tonteira minha história contundida
 Minha memória confundida, meu futebol, entendeu meu gelol?
 Rebola bem meu bem-querer, sou seu improviso, seu karaquê;
 Vem nega, sem eu ter que fazer nada.
 Vem sem ter que me mexer
 Em mim tu esqueces tarefas, favelas, senzalas, nada mais vai doer.
 Sinto cheiro docê, meu maculelê, vem nega,
 me ama, me colore
 Vem ser meu folclore, vem ser minha tese sobre nego malê.
 Vem, nega, vem me arrasar, depois te levo pra gente sambar.”
 Imaginem: Ouvi tudo isso sem calma e sem dor.
 Já preso esse ex-feitor, eu disse: “Seu delegado...”
 E o delegado piscou.

Falei com o juiz, o juiz se insinuou e decretou pequena pena com cela especial por ser esse branco intelectual...

Eu disse: “Seu Juiz, não adianta! Opressão, Barbaridade, Genocídio nada disso se cura trepando com uma escura!”

Ó minha máxima lei, deixai de asneira

Não vai ser um branco mal resolvido

que vai libertar uma negra:

Esse branco ardido está fadado

porque não é com lábia de pseudo-oprimido

que vai aliviar seu passado.

Olha aqui meu senhor:

Eu me lembro da senzala

e tu te lembrás da Casa-Grande

e vamos juntos escrever sinceramente outra história

Digo, repito e não minto:

Vamos passar essa verdade a limpo

porque não é dançando samba

que eu te redimo ou te acredito:

Vê se te afasta, não invista, não insista!

Meu nojo!

Meu engodo cultural!

Minha lavagem de lata!

Porque deixar de ser racista, meu amor,
 não é comer uma mulata!

Depois desse momento, demos início à interpretação. Entregamos as questões propostas para o poema e pedimos que fizessem outras leituras do texto de forma atenta para responder ao que foi solicitado conforme exercício abaixo:

1. Pode-se, após a leitura do poema, deduzir que o eu lírico não está sozinho. Há mais vozes nesse texto. Pense e responda

a) De quem são as vozes que aparecem nesse poema e o que podemos deduzir delas? Justifique com elementos do texto.

2. No início do poema a figura da mulher negra é exaltada em dois momentos distintos. Indique como e em que versos isso ocorre.

3. Quando uma frase ou verso se inicia pela palavra “mas”, sabemos que em seguida virá uma oposição, ideia contrária ao que foi dito anteriormente. Neste poema, logo no primeiro verso vemos essa construção: “**M**as que nega linda”. Que sentido pode ser aí inferido? Você concorda com essa ideia?

4. Para cada sentido exposto abaixo relacione um verso do poema “Mulata exportação” de Elisa Lucinda,

(1) O dominador pede para que ela venha colorir o seu ‘eu’ no ato de amor

(2) A mulata, ao arrasá-lo com tanto furor, ele a levaria para se esbaldar em suas origens

(3) O negro serve para o branco também como estudo, objeto para ser analisado

(4) O dominador a elogia pela dança, gingado e ousadia que está representada no seu corpo

() Vem nega, vem me arrasar, depois te levo pra gente âmbar

() Vem ser meu folclore, vem ser minha tese sobre nego malê

() Rebola bem meu bem-querer, sou seu improviso, seu karaokê

() Vem nega, me ama, me colore

5. Assinale a alternativa em que há uma revolta explícita expressada pelo eu lírico e relacionada à coisificação a que foram submetidas às mulheres negras ao longo dos tempos.

a) “Minha tonteira, minha história contundida”

- b) “Vem que aqui dentro ainda te cabe, vem ser meu álibi”
- c) “Meu nojo! Meu engodo cultural! Minha lavagem de lata!”
- d) “Este branco ardido está fadado, não é com lábia de pseudo-oprimido...”

6. No verso: “Em mim tu esqueces tarefas, favelas, senzalas, nada mais vai doer”. A repetição do fonema “s” cria, no plano fonético, um efeito de sentido que emite o esforço investido pelas negras nos trabalhos braçais. No plano semântico, o que esse verso expressa?

7. Marque a opção em que está clara a ideia de amor clandestino, não oficial em que as mulheres negras servem de meras escravas sexuais dos senhores brancos

- a) “Vem, nega, vem me arrasar, depois te levo pra gente sambar.”
- b) “(Monto casa procê mas ninguém pode saber, entendeu meu dendê?)”
- c) “Porque deixar de ser racista, meu amor, não é comer uma mulata!”
- d) “Rebola bem meu bem-querer, sou seu improvisado, seu caraoquê”

8. Nos versos: “Imagem: Ouvi tudo isso sem calma e sem dor.” Há a sinalização de que a mulher negra vivenciou toda a opressão social

- a) De maneira agradável e piedosa com toda calma em relação ao sofrimento e isso indica bondade
- b) De forma impaciente, porém, contraditoriamente, sem reunir nenhuma amargura em seu coração e isso indica que foram tão massacrados que perderam a noção de humanidade
- c) De forma revoltada e rebelde e isso indica que estavam certos, pois ninguém deve ser submetido a tratamento desumano.

9. No poema vemos uma menção à sociedade moderna quando faz referência ao assédio sexual, que mostra que por conta de sua investida sobre a mulata, o homem branco foi levado à justiça, ficando aos cuidados de autoridades como o delegado e o juiz. Nessa situação o que ocorre ao assediador e por quê?

10. O preconceito existente entre brancos e negros originou-se na escravidão e vem sendo mantido nas várias relações de trabalho, distribuição de rendas, bens culturais etc. Mesmo na atualidade, depois de tantas informações, leis e demais ganhos e mudanças os negros ainda continuam sendo rotulados no imaginário social como “seres inferiores”. Por que isso continua ocorrendo e o que você sugere como mudança para esse cenário?

Essa tarefa precisou de um tempo a mais em virtude da quantidade e complexidade das questões.

A questão 1, de teor polifônico, solicitava que os discentes identificassem as vozes presentes no poema, o que só não gerou problemas devido à leitura oral feita anteriormente.

A5 – versos 1 a 16 – fala do homem branco, cantados para a mulher; 17 a 23 – fala da negra e sua revolta; 24 a 29 – fala da autoridade, apoiando o homem branco; 30 a 43 – fala da negra, resistente.

A10 – sim, da negra, do delegado, do branco, um diálogo entre todos.

Na segunda questão, que solicitava aos alunos a indicação dos versos em que a mulher negra é exaltada e qual o teor dessa exaltação, a turma conseguiu identificar que a mulher negra estava sendo chamada de “linda”, “pão de açúcar”, mas todo esse elogio era para tirar vantagem e saciar os desejos sexuais dos homens brancos. Isso nos envaidece, pois percebemos que os alunos estavam conseguindo fazer inferências mais complexas e ler nas entrelinhas.

Na terceira questão pedimos que os alunos inferissem o sentido da palavra “mas” no início do verso: “Mas que nega linda”. Diante da pergunta, os discentes deduziram que a frase poderia significar que “os negros são feios, mas aquela era desejada e, por isso, a chance era chamar de linda” (A7), “aquela tinha uma beleza fora do normal” (A10).

Já na questão em que o aspecto fonético previa ser explorado como elemento de significação, no caso o uso do “s” no verso “em mim tu esqueces tarefas, favelas, senzalas, nada mais vai doer”, pedimos que os alunos explicassem o que entenderam desse verso, no entanto, eles demonstraram não entender a questão e responderam com outro verso, sem conseguir ligar os contextos e explicar o teor da construção, como neste caso: “Meu nojo! Meu engodo cultural! Minha lavagem de lata!” (A3).

Nas questões seguintes, após conversas, debates, leituras repetidas, idas e voltas ao texto, os discentes conseguiram, em sua maioria, adentrar o poema e construir sentidos para o

mesmo, fazendo uma melhor contextualização e nos convencendo de que este é um dos caminhos para fazê-los gostar desse tipo de texto que não lhes são estranhos, mas também não são visibilizados conforme merecem.

A última questão foi representativa de tudo que foi vivenciado nessa última aula. Os alunos foram desafiados a responder à pergunta: Por que o preconceito ainda teimava em reinar na sociedade atual e como isso poderia ser verdadeiramente combatido? Entre as respostas dos alunos, destacamos:

A1 – Porque o preconceito vem de geração a geração e para minimizar devemos nos reeducar com relação a isso, pensarmos que somos todos iguais, sentimos os mesmos sentimentos, o sangue é da mesma cor, entre outros.

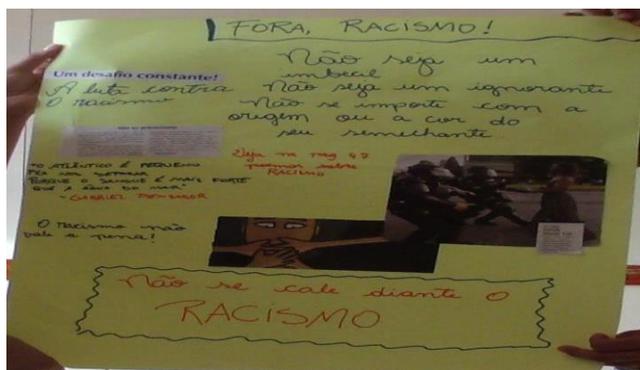
A2 – Ele continua porque ainda tem pessoas idiotas que não veem que somos todos iguais, que todos somos capazes de realizar o que desejamos. As pessoas devem se conscientizar e perceber que somos todos iguais, que ninguém é melhor que o outro.

A3 – Isso acontece pela hipocrisia dos homens, todos devem se respeitar e amar o próximo.

Verificamos nessas respostas que os alunos reconheceram que há preconceito contra as pessoas negras, preconceito enraizado na nossa história e que precisamos de sensibilidade, respeito e empatia para combatê-lo.

Para a etapa de extrapolação, sugerimos que a turma, dividida em pequenos grupos, produzisse, sob a nossa mediação, gêneros diversos que abordassem a temática do preconceito racial. O grupo I, por exemplo, ficou responsável para criar a capa do jornal da cidade com destaque para a matéria sobre racismo, com citações de canções e de poemas que abordam a temática. A atividade foi satisfatória, feita com presteza e atenção, conforme ilustração abaixo:

Figura 15 – Capa do jornal



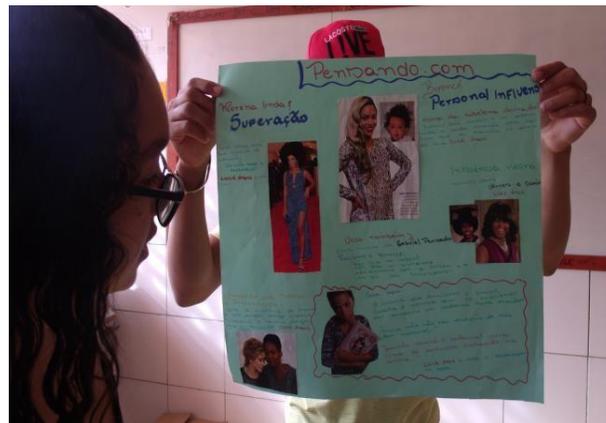
Fonte: elaborado pelos alunos da escola Fco de Assis Leite

Figura 16 – Capa do blog

Fonte: elaborado pelos alunos da escola Fco de Assis Leite

O grupo II ficou responsável por produzir a capa de um blog com matéria em defesa das mulheres negras. A tarefa foi realizada com muito zelo pelos estudantes, os quais pesquisaram sobre o gênero blog para melhor embasar sua produção e capricharam no “pensando.com” com imagens e chamadas de celebridades que passaram do “lixão para as passarelas”. Além disso, citaram nomes de pessoas influentes, como Michelly Obama, e fizeram a matéria de destaque do blog a partir da saga de uma menina negra brasileira que se emocionou ao ganhar um caderno para estudar, fato que sensibilizou boa parte do povo brasileiro. Vale ressaltar aqui que não fizemos essa capa no computador porque a escola não dispõe de laboratório, mas a equipe ficou motivada a fazer essa tarefa em casa com os recursos que dispunha.

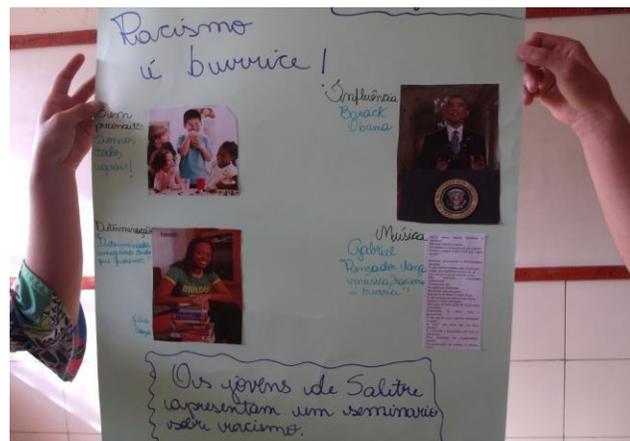
Figura 17 – criação da capa de uma revista



Fonte: elaborado pelos alunos da escola Fco de Assis Leite

A equipe III criou a capa de uma revista também tratando sobre racismo. Intitularam-na de “Dialogando”. Esta foi feita com imagens e pequenos textos abordando a temática:

Figura 18 – criação de uma campanha em favor das negras



Fonte: elaborado pelos alunos da escola Fco de Assis Leite

O grupo IV que criaria uma campanha em defesa das mulheres negras não conseguiu chegar a um consenso se faria faixa, folders ou outro gênero e não conseguiram concluir a atividade, o que nos entristeceu. Possivelmente não possuía no momento motivação interna suficiente para realizar a atividade proposta.

4.5 AVALIAÇÃO DO MINICURSO

No último encontro do minicurso, nós reservamos o tempo final para que os alunos fizessem a avaliação das aulas de leitura. A partir dos comentários dos alunos, ficamos com o sentimento de que atingimos o nosso objetivo central quando planejamos o minicurso com poemas: contribuir para a formação de leitores do texto literário no ensino fundamental II. Entendemos que a proposta de sequência básica de Rildo Cosson para se trabalhar o letramento literário na escola foi um dos fatores preponderantes para o resultado satisfatório do minicurso.

Entre os depoimentos dos alunos, que reforçam nossa avaliação positiva das atividades de leitura na sala de aula, destacamos:

A5 - Bom, com as aulas nós aprendemos muito, tem a questão do namoro virtual, desejos de liberdade e tais... é uma experiência inovadora, inspiradora, que despertou um novo olhar para o poema. Muito gratificante. Amei!

A7 – Foi legal, eu aprendi que a forma de ler, falar, faz a diferença na interpretação e no que a pessoa vai entender. Aprendi que a poesia está em tudo, principalmente nas pequenas coisas como no nascer do sol. Só tenho a agradecer por tudo!

A8 – Nestas aulas pude ver que um poema, uma poesia pode ser além de um simples texto emotivo, mas sim um mundo de descobertas. Podemos dizer que estas aulas foi “um fino pote de fantasia”... pois fez um grande bem para nossa mente, momento de pura imaginação que fez minha visão de mundo mudar...

A10 – O que eu achei desse minicurso? Achei maravilhoso que poderia ter mais dias e dias. Sabe o que eu achei de mais interessante? Que assim, antes eu não conseguia interpretar um poema e eu agora sei ler um poema e saber como é maravilhoso cada verso, cada estrofe que o autor soube fazer. Vamos dizer agora sei desfrutar de um lindo poema.

Os depoimentos avaliativos dos alunos nos motivam a continuar trabalhando a leitura literária na sala de aula, garantindo ao estudante da escola pública o direito à literatura, fundamental para uma vida mais plena, tanto no âmbito individual quanto na esfera da vida em sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os percursos trilhados nesta pesquisa não foram nem um pouco fáceis, porquanto pesquisar e ser professora, concomitantemente, são atividades de difícil conciliação, sobretudo no nosso país e no nosso estado em que os professores sofrem os males de uma política educacional que não valoriza a escola pública e o profissional da educação básica, incluindo aí os péssimos salários, o sucateamento das escolas e a falta de investimento na formação continuada do professor, até mesmo quando este se insere nos projetos de pós-graduação custeados pelo MEC, oferecidos para professores do ensino fundamental que estão na ativa, como é o caso do PROFLETRAS/UECE. Para realizar estas formações em nível de mestrado, muitos professores, entre os quais me incluo, fazem um verdadeiro jogo de cintura para conciliar as atividades de ensino nas escolas e as aulas e os trabalhos na universidade, muitas vezes, sem direito à redução de carga-horária na escola.

Resistimos e este trabalho final é o produto mais significativo dessa luta, que entendemos não ter sido vã em nenhum momento, negando a ideia drummondiana em que “Lutar com palavras é a luta mais vã” (DRUMOND,1992, p. 84-85). A despeito disso, o poeta acrescenta: “Entanto lutamos mal rompe a manhã”. Essa tem sido a nossa rotina, desde que ingressamos na escola pública como docente de língua portuguesa, atividade intensificada com a nossa inserção no PROFLETRAS/UECE.

Pensar essa luta com as palavras através de estudiosos da leitura e estendê-la aos nossos alunos, através da leitura do texto literário, foi-nos algo bastante satisfatório nesse percurso.

Com essa pesquisa, pudemos refletir sobre o letramento literário, na perspectiva da interação, à luz de Cosson (2014), Geraldi (1997) e Jouve (2002), entre outros, para quem a leitura literária, longe de ser uma atividade passiva da parte do leitor, é um processo dialógico de construção e reconstrução de sentidos para o texto e para o leitor.

Nessa interação, o leitor aciona seus conhecimentos prévios, articula informações textuais e extratextuais, suas vivências e horizontes de expectativas, numa negociação entre o que o leitor tem a dizer com as “estratégias do dizer”, aprendidas na escola.

Escolhemos trabalhar com o poema na formação de leitores porque, entre todos os gêneros literários, a escola tem dado parca atenção para esse gênero, considerado de difícil leitura.

Se é na escola que aprendemos os modos de ler os textos, pensamos que é necessário investir mais nesse tipo de educação.

Através de uma pesquisa bibliográfica na área, concluímos que a leitura do poema em sala de aula pouco tem contribuído para a formação de leitores por conta de alguns equívocos na escolarização da literatura. Um dos equívocos é largamente consubstanciado pela abordagem do poema proposta pelo livro didático de língua portuguesa. Este, geralmente, não tem considerado a interação texto-leitor e a (re)construção de sentidos da interlocução solidária entre ambos, para priorizar modelos de leitura orientados para a exploração da estrutura da língua e do texto, sem uma conexão com os sentidos produzidos pelo texto, procedimento que afasta os leitores do texto poético e sua apreciação lúdica, estética e social.

Para propiciar o letramento do texto poético na escola, entendemos que é fundamental a adoção de métodos de leitura que favoreçam a interação texto-leitor. A esse respeito, destacamos a sequência básica de Rildo Cosson, que orientou nossa pesquisa de intervenção na escola. Com esse método, pudemos fazer um trabalho mais significativo com o poema, voltado para a sua compreensão como estrutura que evidencia múltiplas possibilidades de significação a serem exploradas de forma mais interativa, reflexiva e crítica, mediante propostas didáticas, minuciosamente planejadas, desde a motivação inicial até a extrapolação final, buscando despertar e alimentar o interesse discente para a leitura do poema, numa interação com outras linguagens.

Deste modo é que a intervenção pedagógica que realizamos, em forma de minicurso, comprovou a eficácia de um ensino de leitura do poema em que o leitor tenha papel ativo. Nas nossas aulas de leitura, cinco ao todo, totalizando 24h/a, pudemos verificar o quanto os alunos se envolveram nas atividades, desde o momento inicial, a motivação, até a extrapolação, quando fizeram produções diversas a partir dos textos poéticos trabalhados. Além disso, pediam-nos os livros de poemas emprestados para leitura em casa, assumindo o gosto por esse gênero textual.

Os nossos resultados com a sequência básica apontam para a eficácia desta metodologia, aliada a uma seleção de textos que dialogue com os interesses dos alunos. Na interpretação dos poemas, os alunos se sentiram produtivos, preenchendo as lacunas dos textos, os seus pontos de indeterminação, respeitando o caráter aberto e plurissignificativo do texto poético, captando os sentidos numa interação com suas vivências próprias.

Acreditamos ter contribuído, com nossa intervenção pedagógica, para a formação de leitores do texto poético na escola, despertando no aluno o interesse pelo poema, como fonte de

prazer e saberes diversos, afinal no poema/poesia pulsa a vida em sua complexidade. Como disse Elias José em Palavras de encantamento (2001, p.35):

A poesia
tem tudo a ver
com tua dor e alegrias,
com as cores, as formas, os cheiros,
os sabores e a música
do mundo (...)

Julgamos importante o amplo acesso aos poemas e outros textos literários a professores e alunos e o uso de metodologias apropriadas à leitura desses textos, para que possamos corrigir algumas distorções inerentes ao letramento literário na escola. A escola que pretendemos é aquela que reivindica o direito ao prazer do texto, que entende o conhecimento como algo inacabado, que o saber está sempre em construção e que, acima de tudo, tem os discentes como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Valter Araújo de. **Formação leitora e gêneros literários em livros de EJA: metodologia, análise e intervenção**. 2015. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

_____. **A educação do ser poético**. São Paulo: Arte e Educação, 1994.

_____. A educação do ser poético. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, set. 76.

Disponível em: <<http://www.ccsa.ufrn.br/5sel/v2/pdf/minicurso>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

AVERBUCK, Ligia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre: [s.n.], 1993.

BOSI, Alfredo. **Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideológica**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Livros Didáticos. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2014: Língua Portuguesa : ensino fundamental: anos finais**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997, p. 29-30.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 1998.

_____. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de Nove Anos. **Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2007.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In.: FESTER, A. C. Ribeiro et al. **Direitos humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: USP, 1996.

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2004, p. 169 -191.

CAPPARELLI, Sérgio. **33 ciberpoemas e uma fábula virtual**. Ilustrações de Marilda Castanha. Porto Alegre: L&PM, 2002.

_____. **Restos de arco-íris**. Porto Alegre: L&PM, 2005.

CEREJA, William Roberto. **Português Linguagens: 9º ano**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CORTEZ, Clarice Zamonaro; RODRIGUES, Milton Hermes. Operadores de leitura da poesia. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá, PR: Eduem, 2005.p.57-89.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Letramento literário: educação para vida. **Vida e Educação**, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006a.

_____. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coords.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. Letramento Literário. In: _____. **Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Belo horizonte: UFMG: 2015. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

_____. A prática do letramento literário em sala. In: GONÇALVES, Adair; PINHEIRO, Alexandra S. (Orgs.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto 2: teoria da lírica e do drama**. São Paulo: Ática, 2005.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

FERREIRA, Jeane Fróes de Freitas. **Leitura de poesia e cordel na escola: uma proposta pedagógica para a experiência da literatura como humanização, memória e pertencimento**. Santo Antônio de Jesus: UNEB, 2015.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

FERREIRA, Maria Betânia. Literatura desde o berço. In: _____. **Pra que serve a literatura?** 2. ed. São Paulo: Instituto Ecofuturo, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Lenilde. **Grãos na eira**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

_____. **A casa encantada**. São Paulo: Scortecci Editora, 2009.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Portal FNDE**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>. Acesso em: 03 dez. 2013.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **O ensino singular dos gêneros poéticos: reflexões e propostas**. 2009. 269 p. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O poema, um texto marginalizado. In: BRANDÃO H. et al. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 2007.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GULLAR, Ferreira. **Barulhos**. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

HANSEN, João Adolfo. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK (Orgs.). **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas: Mercado das Letras; Associação de leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 2005. p. 13-44

ISER, Wolfgang. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. v. 1.

JOSÉ, Elias. **A poesia pede passagem:** um guia para levar poesia às escolas. São Paulo: Paulus, 2003.

JOUVE, Vincent. **A leitura.** Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2010. 144 p.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar Letramento?** Não basta ensinar a lê e a escrever? São Paulo: Cefiel; IEL; Unicamp, 2010.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Palavras de encantamento.** São Paulo: Moderna, 2001.

_____. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, jan./mar. 1996.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN (Org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 51-62

_____. **Usos e abusos da literatura na escola.** Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual:** alternativas de renovação. Pelotas: Educat. 1999. p. 13-37. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/perspec.htm>>. Acesso em: 09 nov. 2004.

LUCINDA, Elisa. **O Semelhante.** 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MORICONI, Italo. **Como e por que ler a poesia brasileira do século XX.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). **Leitura e construção do real:** o lugar da poesia e da ficção. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MURRAY, Roseana. **Poemas para ler na escola.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

ORTHOF, Sylvia. **Adolescente poesia.** Rio de Janeiro: Rovel, 2010.

PÁDUA Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 1996.

PALAVRAS de encantamento: Antologia de poetas. São Paulo: Moderna, 2001 (Literatura em minha casa: v.1).

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura:** velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PENTEADO, Heloisa Dupas de Oliveira; GARRIDO, Elsa (Org.). **Pesquisa-ensino:** a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010.

PEREIRA, Jaquelânia Aristides et al. (Orgs.). **Literatura e formação de leitores.** Campina Grande: Bagagem, 2008.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Consideração intempestiva sobre o ensino de literatura. In: _____. **Inútil poesia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PINHEIRO. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Livro Didático de Português:** múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

_____. **Poesia na sala de aula.** 2. ed. João Pessoa: Idéia, 2002.

_____. **Poemas para crianças:** reflexões, experiências, sugestões. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

POUND, Ezra Loomis. **A arte da poesia:** ensaios escolhidos: São Paulo: Universidade de São Paulo, 1976.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. **Portal MEC.**

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13658&Itemid=984>. Acesso em: 03 dez. 2013.

QUINTANA, Mário. **Esconderijos do tempo.** Porto Alegre: L&PM, 1980.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária:** O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Pesquisa-ação: princípios e métodos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

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

STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais da poética**. Tradução de Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1975.

STRINGUETTI, M. V. G.; FERREIRA, E. G. R. **A poesia na biblioteca escolar: uma análise da obra adolescente poesia, de Sylvia Orthof**. Assis, SP: UNESP, 2016. p. 523-535.

TEZZA, Cristovão. Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo. In: ENCONTRO DO CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E APOIO À PESQUISA, 2., 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura de literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.