

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

**ELLEN FALLER UHL**

**POESIA E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PARA O 9º ANO**

Vitória

2021

ELLEN FALLER UHL

**POESIA E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PARA O 9º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Lucas dos Passos e Silva

Vitória

2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

U31p Uhl, Ellen Faller.

Poesia e práticas de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental : uma proposta para o 9º ano / Ellen Faller Uhl. – 2021. 157 f.: il. ; 30 cm.

Orientador: Lucas dos Passos e Silva.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Vitória, 2021.

1. Leitura – Estudo e ensino (Ensino fundamental). 2. Literatura – Estudo e ensino (Ensino fundamental). 3. Poesia – Estudo e ensino (Ensino fundamental). 4. Leitura (Ensino fundamental). 5. Prática de ensino. 6. Interpretação de textos – Estudo e ensino (Ensino fundamental). I. Silva, Lucas dos Passos e. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21: 372.4

Elaborada por Marcileia Seibert de Barcellos – CRB-6/ES - 656

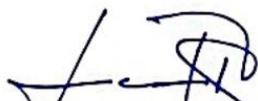
**ELLEN FALLER UHL**

**POESIA E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PARA O 9º ANO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

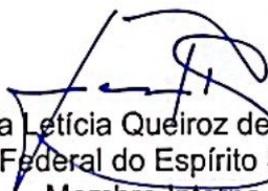
Aprovada em 07 de maio de 2021

**COMISSÃO EXAMINADORA**



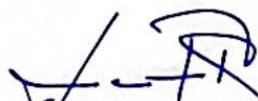
Doutor Lucas dos Passos e Silva  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Orientador

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)



Doutora Leticia Queiroz de Carvalho  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)



Doutor Luciano Novaes Vidon  
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes  
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

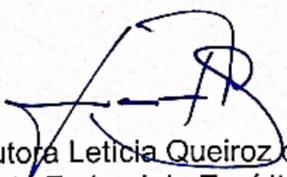
## ELLEN FALLER UHL

UHL, Ellen Faller; SILVA, Lucas dos Passos e. **Eu, etiqueta? Uma proposta para a leitura de poesia no 9º ano do Ensino Fundamental**. Vitória: Ifes, 2021. 49 p. (E-book - manual pedagógico).

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 07 de maio de 2021

### COMISSÃO EXAMINADORA

  
p/ Doutora Leticia Queiroz de Carvalho  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Membro Interno  
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

  
p/ Doutor Luciano Novaes Vidon  
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes  
Membro Externo  
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

*Aos meus pais, Marinete e Moacir, aqueles  
aos quais Deus usa de modo único para  
cuidar de mim aqui na Terra.*

## **AGRADECIMENTOS**

Gratidão incomparável àquele que me presenteou com a poesia da vida, sem o qual nada sou, Deus.

Agradeço à minha família, meu coração fora de mim.

Aos professores, de todas as épocas da minha vida, da Pré-Escola ao Mestrado, que um dia registraram suas marcas na minha caminhada, e me apresentaram as letras e suas infinitas possibilidades, abrindo meus olhos para o conhecimento de mim mesmo e do outro, para muito além do conhecimento intelectual.

Aos meus colegas e amigos do Profletras, com os quais vivi momentos e experiências acadêmicas, profissionais e humanas indescritíveis e profundamente enriquecedoras.

Aos professores que, gentilmente, aceitaram meu convite para a etapa de validação do produto educacional resultante desta pesquisa

Minha admiração e agradecimento especial à banca examinadora, tanto da fase de Qualificação de Mestrado, quanto da Defesa. Aprendizados extremamente preciosos!

Por me conduzir tão paciente e cuidadosamente para que esta pesquisa fosse possível, agradeço imensamente ao meu orientador, professor Lucas dos Passos e Silva, que me acompanhou, apoiou e compreendeu durante todo o percurso, de modo tão profissional, comprometido e, antes de tudo, humano.

A todos aqueles que, sincera e incansavelmente, em seu coração, sempre desejaram para mim o bem.

E aos poetas, que me ensinam todos os dias a ver o invisível, a ouvir o inaudível, a sentir o improvável e a perceber, enfim, o imperceptível.

Gratidão!

“Poesia é emoção inteligente, inteligência emocionada.”

(MORICONI, 2002, p. 15).

## RESUMO

Sabe-se que a capacidade interpretativa é basilar para que haja êxito tanto na interação verbal quanto em todos os aspectos que envolvem a amplitude da comunicação e da existência humana. Nesse sentido, esta pesquisa busca discutir e identificar as principais dificuldades dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental no que diz respeito à leitura, compreensão e interpretação textual. Para isso, alvitra reflexões sobre a leitura do texto poético como espaço privilegiado para desenvolver uma postura ativa, autônoma e crítica dos estudantes na construção da interpretação. Sendo assim, apresentam-se estratégias que favorecem os alunos na interpretação de poemas, partindo sobretudo da análise da organização do texto poético e dos recursos utilizados para a construção de sentidos, de modo a avaliar a importância da poesia para a sensibilização e humanização do indivíduo. Descrevem-se, portanto, as atividades cognitivas que envolvem a compreensão e a interpretação do texto poético, indicando uma sequência de atividades para o exercício da leitura, análise e interpretação poética nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, baseada na sequência expandida proposta por Cosson (2007) nas práticas de leitura literária. A investigação resultou na produção de um manual didático, com base na sequência de atividades elaborada. O desenvolvimento da pesquisa deu-se por meio de abordagem qualitativa a partir de algumas particularidades da pesquisa-ação, tendo como ponto de partida a leitura e análise de poemas de autores modernos e contemporâneos da literatura brasileira. Espera-se que sejam formados leitores mais sensíveis e críticos, especialmente de poesia. Como ponto de apoio, as reflexões se pautam nas concepções teóricas de Zilberman (2009), Compagnon (2009) e Candido (2004) sobre leitura literária; contribuições de Salgueiro (2013), Moriconi (2002) e Pignatari (2011) sobre a poesia; discussões de Pinheiro (2018), Sorrenti (2013) e Colomer (2007) sobre a presença da poesia e da leitura literária no contexto escolar; estudos de Solé (1998), Koch (2005) e Marcuschi (2008) sobre leitura, compreensão e interpretação textual; apontamentos de Chociay (1974), Bandeira (1968) e Said Ali (1999) sobre teoria da lírica; entre outros autores.

**Palavras-chave:** análise poética; interpretação textual; poesia e ensino.

## ABSTRACT

It is known that the interpretive capacity is essential for success both in verbal interaction and in all aspects that involve the scope of communication and human existence. With that in mind, this research seeks to discuss and identify the main difficulties presented by students in the final years of elementary school regarding reading, comprehension, and textual interpretation. For this, it is suggested reflections on the reading of a poetic text as a privileged space to develop an active, autonomous, and critical attitude of students in the construction of interpretation. Thus, strategies that favor students in the interpretation of poems are presented, starting with the analysis of the poetic text organization and the resources used for the construction of meaning, in order to assess the importance of poetry for the sensitization and humanization of the individual. Therefore, the cognitive activities that involve the understanding and interpretation of the poetic text are described, indicating a sequence of activities for the exercise of reading, analysis and interpretation of poetry in Portuguese Language classes in the final years of elementary school, based on the expanded sequence proposed by Cosson (2007) in literary reading practices. The research resulted in the production of a didactic manual, based on the sequence of activities to be developed. The research was developed through a qualitative approach based on some particularities of action research, having as a starting point the reading and analysis of poems written by modern and contemporary authors of Brazilian literature. It is expected that more sensitive and critical readers will be formed, especially poetry readers. As a supporting point, the reflections are based on the theoretical conceptions of Zilberman (2009), Compagnon (2009) and Candido (2004) about literary reading; contributions of Salgueiro (2013), Moriconi (2002) and Pignatari (2011) about poetry; discussions by Pinheiro (2018), Sorrenti (2013) and Colomer (2007) on the presence of poetry and literary reading in the school context; studies by Solé (1998), Koch (2005) and Marcuschi (2008) on reading, comprehension and textual interpretation; notes by Chociay (1974), Bandeira (1968) and Said Ali (1999) on lyric theory; among other authors.

**Key-words:** poetic analysis; textual interpretation; poetry and teaching.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	22
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	28
2.1 OS CAMINHOS DA LEITURA NA ESCOLA E NA SOCIEDADE.....	28
2.1.1 Potencialidades da leitura.....	28
2.1.2 Leitura e compreensão no contexto escolar: desdobramentos.....	32
2.1.3 Estratégias de leitura, compreensão e interpretação: algumas considerações.....	42
2.2 LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO TRABALHO COM POESIA.....	50
2.2.1 Em busca da poesia.....	50
2.2.2 Leitura de poesia e formação do leitor nos anos finais do Ensino Fundamental.....	57
2.2.3 Poesia e análise linguística: práticas na sala de aula.....	62
2.2.4 Sensibilidade, criatividade e leitura crítica: a força da poesia.....	64
2.2.4.1 Poesia: o exercício da sensibilidade e da criatividade na escola e na vida.....	64
2.2.4.2 Poesia e leitura crítica: há espaço na escola? .....	68
2.2.5 O despertar do aluno leitor para a poesia: formas de aproximação.....	70
2.3 O TEXTO POÉTICO: ABERTURAS PARA INTERPRETAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....	73
2.3.1 “Eu, etiqueta”: que etiqueta é essa?.....	98
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	110
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	110
3.2 INSTITUIÇÃO DE ENSINO DA INVESTIGAÇÃO.....	112
3.2.1 Infraestrutura.....	112
3.2.2 Descrição da turma e diagnóstico.....	113
3.3 PROPOSTA DE ATIVIDADES: POESIA E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA.....	113
3.3.1 Proposta de sequência expandida: o poema em evidência.....	119
3.3.1.1 Motivação.....	119
3.3.1.2 Introdução.....	121

3.3.1.3 Leitura.....	122
3.3.1.4 Primeira interpretação.....	124
3.3.1.5 Contextualização.....	125
3.3.1.6 Segunda interpretação.....	128
3.3.1.7 Expansão.....	129
3.4 AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	132
<b>4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>134</b>
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>138</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE A – Respostas às questões discursivas do formulário de validação do produto educacional.....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>157</b>

## INTRODUÇÃO

É com as palavras de Stéphane Mallarmé que inicio a composição deste texto: "Um poema é um mistério cuja chave deve ser procurada pelo leitor" (MALLARMÉ apud MACHADO, 2006). E a busca por essa chave me instiga profundamente.

Sou natural do município de Domingos Martins, região serrana do Espírito Santo. Nasci no ano de 1992, quando iniciou-se minha trajetória, repleta de sonhos possíveis e "impossíveis", esperanças e alegrias, mas também cheia de desafios, empecilhos e lágrimas, que fazem parte, naturalmente, da vida humana. É como a pedra no meio do caminho exposta por Drummond. Aliás, o que representa tal pedra mencionada pelo poeta? Problemas e dificuldades? Pedra que nos fortalece, impulsiona ou cria fortes muralhas de proteção?

Passei a minha infância – um período que deixou marcas profundamente saudosas na minha memória – no mesmo município de meu nascimento, no interior do estado do Espírito Santo. Dei meus primeiros passos naquela terra de aroma suave e bucólico, e ali cresci. Aquela criança pulsa de forma intensa até hoje dentro de mim. Com base nas palavras de Clarice Lispector, chego à conclusão de que meu lado infantil, de fato, não cresce, e nada posso fazer quanto à presença indelével daqueles anos em minha formação.

Lembro-me com clareza das minhas primeiras letras escritas no papel, formando pequenas palavrinhas, com o incentivo de minha mãe, meu pai e meu único irmão, que é mais velho. Que alegria! As letras em sentido amplo, como palavras e textos, me encantam desde o meu primeiro contato com elas. Meu primeiro dia na escola, aos cinco ou seis anos de idade, causou-me medo. Tudo era novo e diferente: uma nova realidade a ser descoberta. Mas minha família sempre esteve presente, acompanhando-me em cada passo do caminho. Com o passar do tempo, fui-me acostumando à nova rotina: novos amiguinhos, novas atividades, novas descobertas. Logo me encantei pelo ambiente escolar. Passei a chegar em casa das aulas já esperando ansiosamente pela hora de voltar no dia seguinte, para aprender mais e mais...

Sempre gostei de estudar. Língua Portuguesa e Artes sempre ocuparam um lugar especial no meu coração e pensamentos. Livros sempre foram grandes

amigos e aliados meus. Nunca consegui entender aqueles colegas que diziam que estudar é chato e que ler é perda de tempo. E, muitas vezes, eu era vista com estranhamento por gostar de coisas tão “sem graça” para muitos.

Cursei todo o Ensino Fundamental na mesma escola estadual, localizada no distrito de Paraju, município de Domingos Martins. Ao ingressar no Ensino Médio fui para uma nova escola, também estadual, que pertence ao município no qual resido atualmente, Marechal Floriano. Passei dois anos caminhando cerca de dois quilômetros por dia para chegar ao ponto onde o transporte escolar me buscava. Até que, no ano de 2009, no qual cursei a terceira série do Ensino Médio, eu e minha família nos mudamos para a cidade de Marechal Floriano, para buscarmos novos desafios. Pude, então, concluir meus estudos de forma mais tranquila.

Que ano inesquecível! Quantas lembranças maravilhosas! Nesse período, em meio a tantas pressões de tantos lados, um questionamento já incomodava meus pensamentos: o que eu faria depois de sair da escola, se estar na escola era algo tão maravilhoso para mim? Isso me angustiava. Neste mesmo ano tive minha primeira experiência profissional: comecei a estagiar dentro da própria instituição na qual estudava, em um dos laboratórios de informática. Os encargos começavam a aumentar cada vez mais, e o ritmo da vida adulta já me fazia dançar de forma mais responsável e madura.

Mas não é só isso. A terceira série do Ensino Médio marcou minha vida intensamente. Não só por ser o último ano escolar, mas especialmente por me proporcionar experiências que permitiram que eu descobrisse a minha inclinação à docência. Minha professora de Língua Portuguesa na época, tão doce e amável, via em mim um grande potencial na escrita, uma familiaridade especial com as palavras, que nem eu mesma via tão claramente. Sempre me incentivava muito. Lembro-me com clareza do dia em que ela me pediu para guardar todos os textos que eu produzia em uma pasta, com muito carinho. Suas aulas eram tão encantadoras e intensas que deixaram marcas profundas na minha vida. Sua vontade de ensinar, o entusiasmo ao falar de Literatura, o brilho em seus olhos ao recitar um poema, a ternura e o cuidado com que tratava todos os seus alunos... Era impressionante! O amor transbordava em cada gesto daquela professora, que deixava sorrisos por onde passava. Até que um dia, espontaneamente, um pensamento vagou pela minha mente: falei para mim mesma que um dia queria ter a oportunidade de fazer

tudo aquilo com meus futuros alunos. Essa ideia passou a pulsar dentro de mim, fazendo meu coração bater de forma inexplicavelmente colorida e empolgante.

Em meio a tantas perguntas e pressões, Enem se aproximando, decisões a serem tomadas em relação a qual carreira seguir... Que período difícil na vida de um adolescente. Eu não entendia como tantos jovens da minha idade já sabiam desde muito pequenos qual caminho profissional queriam seguir. Por que era tão difícil para mim? Parece que aquele sopro inspirador já não fazia mais tanto sentido... Eu estava imersa em uma gama de possibilidades de carreiras a seguir. Tantas áreas de interesse!

O fim do ano chegou. Formatura, alegria, alívio, sentimento de conquista, despedidas, emoção, amizades para a vida toda. E angústia. Por alguma razão, me sentia melancólica e triste, bem lá no fundo. Nunca mais pisaria na escola? Como seriam meus dias sem estar em um lugar que eu tanto amava estar, e que me possibilitava crescer intelectual e humanamente? Sem minha mochila nas costas, meus livros nos braços...

Havia chegado a hora de escolher uma carreira. Sempre tive o sonho de cursar uma faculdade, já que aprender sempre foi um grande prazer para mim. Depois de inúmeros testes vocacionais, pesquisas e estudos, optei pelo curso de Design de Interiores, já que sempre tive muito interesse pela área artística e de decoração. Para minha momentânea decepção, não consegui a vaga. Muito frustrada, segui em frente. Sem poder estudar naquele momento, fui buscar oportunidades de trabalho, sem muito sucesso. O primeiro ano após o término do Ensino Médio foi muito difícil. Muitas mudanças, inseguranças e medos. E o sonho de seguir com os estudos ficou em segundo plano.

Até que finalmente percebi que minha verdadeira vocação – assim acredito – sempre esteve muito clara no meu coração, mas eu não havia notado racionalmente. Então, lembrei-me daquele pensamento que um dia me tocou: “Um dia quero fazer tudo isso com meus futuros alunos!”. Sim! Eu queria ser professora de Língua Portuguesa. Queria ensinar e aprender com as palavras. Queria aperfeiçoar os olhos das pessoas e os meus, porque “Aprendemos palavras para melhorar os olhos”, como diz Rubem Alves, pois “Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem” (JANIRO, 2015). Minha professora, tão doce e cheia de amor, havia deixado em mim uma semente. E somente depois de algum tempo compreendi que poderia, de fato, regá-la e cultivá-la. Então abri os olhos da mente e

do coração para enxergar que uma das brincadeiras de que eu mais gostava quando criança era fazer de conta que a casa da minha avó materna era uma escola de verdade. Além disso, gostava de montar uma escolinha com minhas bonecas: colocava-as todas, uma a uma, enfileiradas, sentava na frente de um espelho grande – onde colava uma folha de papel, que funcionava como quadro –, pegava uma caneta qualquer para servir de giz e dava minhas aulas com todo o empenho de uma criança sonhadora. E isso não acontecera por acaso!

Desse modo, aquela angústia lá do final do Ensino Médio por ter que sair da escola já não me incomodava mais, pois eu havia encontrado uma maneira de estar sempre de mochila nas costas e livros nos braços. E de “melhorar os olhos” das pessoas por meio das palavras.

No ano de 2010 fiz a prova do Enem pela segunda vez e obtive um resultado satisfatório para prosseguir em busca do meu mais novo sonho de cursar Letras. Logo após fiz o vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo, para o curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, e, para a minha felicidade, passei. Além da Ufes, fui aprovada em duas faculdades particulares para o mesmo curso, porém com algumas variações. Por fim, optei pela Universidade Pública. Fiquei muito feliz de poder realizar um sonho que parecia tão novo, mas que, na verdade, sempre esteve presente dentro de mim. Foram quase cinco anos de muitas lutas e dificuldades, mas principalmente de muito aprendizado e amadurecimento acadêmico e humano. Mudei de cidade, saí da casa dos meus pais, que sempre me apoiaram, e fui buscar novas oportunidades e vivências. Um período maravilhoso, de inúmeras experiências enriquecedoras!

Ao concluir meus estudos da graduação voltei para a casa dos meus pais, com uma sede incontável de efetuar na prática tudo o que aprendi nos meus quase cinco anos de estudos. Porém, fiquei algum tempo sem conseguir dar aulas, pois a falta de experiência como docente dificultava o acesso às oportunidades. Nesse período trabalhei em outras áreas e busquei aperfeiçoar meus conhecimentos, quando fiz uma pós-graduação em Oratória, Transversalidade e Didática da Fala Para Formação de Professores, na modalidade a distância, também pela Ufes (aliás, a saudade da Universidade estava doendo tanto que até me surpreendi!). Até que, em 2017, tive minha primeira oportunidade de atuar como professora dos anos finais do Ensino Fundamental, na localidade de Victor Hugo, no município onde moro. Como fiquei feliz!

A partir desse dia alcancei ainda mais o entendimento sobre o quão nobre é a profissão docente e pude compreender o tamanho da responsabilidade que os professores carregam nos ombros. No decorrer dessa minha primeira experiência chorei, sorri, dei gargalhadas, sofri angústias e até questioneei se estava mesmo no caminho certo. As dificuldades de uma professora inexperiente e com certa dose de insegurança me fizeram desanimar em alguns momentos iniciais da carreira. Todavia, tudo foi superado com o tempo, e pude compreender que todos os percalços não se comparam à alegria de poder ensinar e contribuir para o desenvolvimento de um ser humano. Entendi que estamos em constante transformação, e que sempre precisamos amadurecer mais. E, de fato, amadureci bastante, profissional e pessoalmente, em um curto espaço de tempo, no qual pude vivenciar experiências enriquecedoras como professora, que me ensinaram a enxergar o quanto sou privilegiada por poder exercer tão desafiadora, porém tão bela, profissão.

Assim como as palavras e a arte da escrita, especialmente a literária, fazem brilhar e melhorar os meus olhos, da mesma forma busco levar esse encantamento a todas as pessoas, a fim de transformar vidas e alimentar sonhos e esperanças. Como disse sabiamente Antonio Candido, em “O direito à literatura”, “a literatura é o sonho acordado das civilizações” (2004, p. 175). Acredito não ser utópico afirmar que seja possível a transformação pelas palavras, já que a leitura e a escrita possibilitam que pontes sejam construídas entre as pessoas, que portas sejam abertas, ideias sejam cultivadas ou questionadas, pensamentos sejam revistos ou ampliados. Enfim, que o conhecimento seja construído, e a busca pelo saber, concretizada. Nas mãos de um professor as palavras são sementes poderosas que, se espalhadas e cultivadas com responsabilidade, empatia e amor, permitem que o mundo seja compreendido de forma mais ampla, em toda a sua complexidade. Interpretar e compreender a realidade da existência começa pela palavra.

Presentemente sinto-me realizada em minha profissão, no sentido de experimentar satisfação ao estar em sala de aula, e ali poder contribuir, de alguma forma, para que transformações sejam efetivadas por meio do contato com o outro, com a palavra, com os livros, ainda que o cotidiano docente apresente inúmeros empecilhos no meio do caminho. Sou professora efetiva da rede estadual do Espírito Santo desde outubro de 2018, e atuo em turmas de Ensino Fundamental (anos finais) e Médio. Com essa oportunidade, outra surgiu: cursar o Mestrado Profissional

em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo. Confesso que nunca tive vontade de fazer mestrado. Porém, curiosamente, aquela mesma professora lá do Ensino Médio que me inspirou a querer seguir carreira docente, continua sempre presente em minha vida, e apresentou-me o programa Profletras, com a empolgação e o brilho nos olhos que são próprios dela, e eu, em minha sede interminável de aprender, fiquei envolvida pela ideia. E, surpreendentemente, aqui estou, ainda mais feliz e realizada por poder viver uma experiência tão fascinante e enriquecedora como esta. E o anseio por “melhorar os olhos” do mundo por meio das palavras só aumenta. Desse modo, tal aspiração levou-me a refletir sobre possíveis caminhos a trilhar nessa direção.

A prática da leitura pode ser desafiadora, e formar leitores capazes de ler para além das palavras não é tarefa fácil. O ato de ler envolve mecanismos de compreensão que, muitas vezes, não se realizam de modo eficaz, fato que percebo com frequência em minha prática docente, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Não é difícil perceber a dificuldade de muitos alunos quando o assunto é ler e interpretar textos diversos, quando, muitas vezes, não compreendem plenamente um simples enunciado de uma atividade. Em relação à compreensão de poemas, o problema se agrava ainda mais, ao se observar a riqueza de possibilidades de construção de sentidos que constitui o texto poético.

Dessa forma, pensando nos problemas gerados pela dificuldade de interpretar textos, bem como em minhas práticas como professora de Língua Portuguesa, nasceu o seguinte questionamento: como desenvolver a capacidade dos alunos de interpretar textos poéticos nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental? Acredito que, ao desenvolver formas de ampliar a compreensão de poemas entre os alunos, seja possível alargar a possibilidade de leitura e compreensão de qualquer gênero textual, já que os poemas demandam, de modo geral, uma leitura mais atenta e sensível, por apresentarem, em muitos casos, segundo muitos alunos e professores, um nível de dificuldade maior de entendimento. Para além disso, não se pode negar a importância do trabalho com textos literários nas aulas de Língua Portuguesa, considerando, conforme Antonio Candido, seu caráter humanizador.

Seguindo com as ideias de Candido (2004), tenho a convicção de que o direito à literatura não deve ser negado ao aluno, independentemente de seu nível de escolaridade, pelo fato de ser um bem necessário ao pleno desenvolvimento

humano. Sendo assim, certamente há que se valorizar o trabalho com o texto poético na sala de aula, visto que este representa uma potente fonte para a prática de interpretação de textos, tão necessária para a comunicação humana.

Para além disso, há que se destacar seu potencial de sensibilização do ser humano, e a esse respeito Rubem Alves afirma que o poema “[...] chama a vida que mora escondida em nós” (ALVES, 2004, p. 49). É importante ressaltar, ainda, que existem preconceitos por parte de muitos professores em utilizar o texto poético em sala de aula, por considerarem a complexidade que envolve sua composição e compreensão. Esse é mais um motivo para se pesquisar estratégias e recursos que auxiliem tanto o aluno quanto o professor no trabalho com poesia, para combater tal receio que impera em muitas mentes docentes.

Nesse sentido, compreendi a necessidade de problematizar a questão da interpretação textual com o objetivo de buscar o aprimoramento do olhar do aluno-leitor no que diz respeito ao texto em todas as suas dimensões, bem como em relação à realidade em que vivemos, “melhorando os olhos” e instigando a criatividade leitora dos discentes por meio da poesia. Assim, “[...] Brincando com a língua [...]” para “[...] ultrapassa[r] suas submissões [...]”, nas palavras de Antoine Compagnon (2009, p. 47), vejo, pelos caminhos da poesia, a possibilidade do encontro, seja de perguntas e respostas, seja do outro, seja de mim mesma.

Desse modo, esta pesquisa apresenta como:

#### **Objetivo geral:**

Pesquisar estratégias e recursos que favoreçam os alunos na interpretação de textos poéticos nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental; e

#### **Objetivos específicos:**

- Compreender como se organiza o texto poético e quais recursos linguísticos são utilizados para a construção de sentidos;
- Discutir a importância da poesia para a sensibilização e formação humana do indivíduo;
- Descrever as atividades cognitivas que envolvem a interpretação e a compreensão do texto poético;
- Elaborar uma sequência de atividades para o exercício da

interpretação e da análise poética;

- Produzir material educacional com base na sequência de atividades usada na pesquisa.

Inicialmente, no capítulo intitulado “Revisão de Literatura”, são apresentados alguns pontos importantes que estabelecem contato com nossa pesquisa, por meio de diálogo com dissertações de mestrado e teses de doutorado que têm alguma proximidade com nossas ideias investigativas. Contamos com as contribuições de Isabel da Silva Amaral (2012) e Francisca Vânia Rocha Nóbrega (2016) para a discussão acerca da poesia como ferramenta potente de formação de leitores no contexto escolar; de Rosemeire Moreira (2014) no que tange à análise poética atrelada à construção da interpretação de poemas; de Anderson Ibsen Lopes de Souza (2016) e Vinícius Gustavo Pinheiro Guimarães (2018) em relação ao trabalho com poesia na escola numa perspectiva da prática com o texto literário em sala de aula; e de Myllena Alves de Jesus (2018) sobre estratégias de leitura no Ensino Fundamental para a construção e aperfeiçoamento da interpretação textual.

No capítulo seguinte, “Referencial Teórico”, levantamos discussões sobre aspectos relativos à importância da leitura e da compreensão para a construção de sentidos dos textos, além de possíveis estratégias de leitura para a formação de leitores autônomos e críticos, que sejam capazes de refletir sobre os textos e sobre si mesmos durante a leitura. Abordamos questões que envolvem o uso de materiais didáticos e sua relação com a leitura em sala de aula, bem como fatores que podem contribuir ou prejudicar o trabalho do professor com a leitura literária, bem como seu papel fundamental de mediador frente a desafios diversos, entre eles as dificuldades de aprendizagem dos alunos e a falta de condições necessárias para a atuação docente, problemas recorrentes em muitas escolas brasileiras. Para além disso, apresentamos alguns percalços encontrados pelo professor para o trabalho com poesia, no que tange à aceitação do texto poético no ambiente escolar ou fora dele, abordagens que empobrecem o poema, entre outros aspectos, destacando, porém, sua importância e seu potencial humanizador, criativo e sensibilizador.

Discutimos, ainda, sobre a importância de condições favoráveis para o trabalho com a poesia na escola, como a presença de bibliotecas escolares e de espaços estruturais propícios ao aprendizado. Ademais, apresentamos possíveis formas de aproximar o aluno da poesia em busca de caminhos para a construção de

sentidos para o texto poético. Também foram abordados elementos relativos à teoria da lírica, de modo a destacar as particularidades constitutivas da organização do texto poético, além de apresentarmos alguns apontamentos analíticos sobre o poema “Eu, etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade.

Nosso foco é a leitura e interpretação do texto literário na sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente o texto poético, de forma a analisar as potencialidades da leitura de poesia na escola. Nesse contexto, apoiamos-nos nas concepções de Hélder Pinheiro (2018), Neusa Sorrenti (2013) e Tereza Colomer (2007) sobre a presença da poesia e da leitura literária no contexto escolar; a partir das considerações de Regina Zilberman (2009), Antoine Compagnon (2009) e Antonio Candido (2004) desenvolvemos apontamentos sobre leitura literária; com Wilberth Salgueiro (2013), Italo Moriconi (2002) e Décio Pignatari (2011) apresentamos alguns pontos relativos à poesia; Maria Helena Martins (1982) e José Luiz Fiorin (2009) trazem para a discussão aspectos importantes relativos à leitura, juntamente com Paulo Freire (2001), que nos oferece caminhos em discussões sobre a leitura atrelada à educação e à compreensão do que se lê; com Ingedore Koch (2005), Maria Aparecida Pauliukonis (2013) e Ingedore Koch e Vanda Maria Elias (2006) discutimos sobre elementos interpretativos do texto; por meio das reflexões de Isabel Solé (1998) e Luiz Antônio Marcuschi (2003 e 2008), trabalhamos aspectos e estratégias relacionadas à leitura e à compreensão textual; com base nas considerações de Rogério Chociay (1974), Manuel Bandeira (1968) e Manoel Said Ali (1999), apresentamos aspectos teóricos relativos à composição e organização do poema; entre outros autores.

Em seguida, no capítulo “Percurso Metodológico da Pesquisa”, apresentamos a caracterização da nossa investigação na escola, a partir das concepções teóricas de Antonio Chizzotti (2017), Iolanda Mendonça e Maria de Fátima Gomes (2017) e David Tripp (2005). Descrevemos, ainda, o contexto de investigação em que se pensou inicialmente a aplicação da proposta, embora não tenha sido possível realizá-la. De todo modo, a compreensão desse contexto foi fundamental para orientar a elaboração do produto educacional. Por fim, indicamos as etapas metodológicas das atividades propostas com práticas de leitura de poemas em diálogo com outros gêneros textuais, com base nas reflexões propostas por Rildo Cosson (2007) acerca de práticas de leitura literária em sala de aula.

Por fim, nos capítulos “Discussão dos Resultados” e “Produto Educacional”,

são apresentadas e discutidas as repercussões da investigação, e é feita a caracterização do produto educacional e de sua validação. O material corresponde a um manual didático em formato de *e-book* elaborado a partir das atividades propostas para o trabalho com a leitura e interpretação de poemas nos anos finais do Ensino Fundamental.

## 1 REVISÃO DE LITERATURA

A partir de uma pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscamos obras acadêmicas para o estabelecimento de diálogos com nossa temática de investigação. Por meio dessa busca foi possível observar, nas produções encontradas, pontos de aproximação em relação às ideias pretendidas em nossa pesquisa e possíveis caminhos a serem trilhados. Os trabalhos refletem, de forma geral, a importância de uma abordagem suficiente do texto literário na educação básica, que dê conta de toda a sua amplitude, especialmente no tocante ao texto poético, para a formação de leitores proficientes, reflexivos e críticos.

Para a realização da pesquisa dos trabalhos acadêmicos, desenvolvemos as buscas a partir dos seguintes descritores: “análise poética”, “interpretação textual” e “poesia e ensino”. Ao pesquisar o descritor “análise poética”, no filtro “Todos os campos”, tivemos como resultado 2.913 trabalhos; utilizamos, então, o filtro “Título”, para facilitar a seleção, e foram encontradas 27 obras, dentre as quais foram escolhidas duas (para cada descritor foram selecionadas duas produções acadêmicas). A escolha dos dois trabalhos para o referido descritor se deu com base em critérios que os aproximam com nossa investigação, como as potencialidades da poesia na escola e o trabalho com análises de poemas. As pesquisas escolhidas apresentam como títulos “A literatura poética nas escolas de ensino médio: uma análise das potencialidades da poesia na formação do jovem” e “A estilística como subsídio para análise poético-musical e sugestões interpretativas em três canções de Kilza Setti”.

Em relação ao descritor “interpretação textual”, foram encontrados, no filtro “Todos os campos”, 733 trabalhos. Utilizamos o filtro “Leitura”, correspondente ao campo “Assunto”, para refinar a busca, e foram obtidos 37 trabalhos, dos quais os dois selecionados dialogam com nossos objetivos investigativos na medida em que um deles discute caminhos para a construção da interpretação de textos e o outro tem seu foco no trabalho com poemas em sala de aula, além de apresentar resultados positivos em relação ao desenvolvimento da criticidade e autonomia dos alunos e na sua prática de interpretação textual. Os trabalhos são intitulados “No percurso do sentido: a semântica e a pragmática mobilizando táticas de leitura e

interpretação do texto escrito” e “Letramento literário no ensino médio: análise poética como prática dialógica”.

Na pesquisa do descritor “poesia e ensino”, no filtro “Todos os campos”, 330 pesquisas foram obtidas como resultado, e refinamos a busca por meio da delimitação do assunto com o filtro “Leitura”. Assim, obtivemos 27 trabalhos produzidos. Assim como nos outros descritores apresentados, neste caso também foram selecionadas duas obras: “A poesia está morta, mas juro que não fui eu: a obra de José Paulo Paes e a formação do leitor de poesia” e “Da leitura à poesia: da poesia à leitura”. A escolha de uma delas se justifica por sua discussão sobre práticas com o texto poético nos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto a outra produção aborda a relação entre poesia e leitura proficiente.

A seleção das pesquisas foi feita em um recorte temporal que compreende o período entre os anos de 2012 a 2018, com a intenção de obter contato com produções mais recentes e, portanto, mais próximas à realidade atual, para construirmos, assim, diálogos mais consistentes e coerentes. Dessa forma, selecionamos um total de seis obras acadêmicas, conforme a identificação de pontos de contato com nossa pesquisa, que serão brevemente apresentadas a seguir.

Quadro 1 – Trabalhos que dialogam com a nossa pesquisa

<b>AUTOR(A)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>TIPO DE TRABALHO</b>	<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
Isabel da Silva Amaral	A literatura poética nas escolas de ensino médio: uma análise das potencialidades da poesia na formação do jovem	Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade	2012	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Rosemeire Moreira	A estilística como subsídio para análise poético-musical e sugestões interpretativas em três canções de Kilza Setti	Dissertação de Mestrado em Música	2014	Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Myllena Alves de Jesus	No percurso do sentido: a semântica e a pragmática mobilizando táticas de leitura e interpretação do texto escrito	Dissertação de Mestrado em Linguística	2018	Universidade Federal de Pernambuco
Anderson Ibsen Lopes de Souza	Letramento literário no ensino médio: análise poética como prática dialógica	Tese de Doutorado em Educação	2016	Faculdade de Filosofia e Ciência da Universidade Estadual Paulista
Vinícius	A poesia está morta, mas	Dissertação de	2018	Universidade

Gustavo Pinheiro Guimarães	juro que não fui eu: a obra de José Paulo Paes e a formação do leitor de poesia	Mestrado em Letras		Estadual Paulista
Francisca Vânia Rocha Nóbrega	Da leitura à poesia: da poesia à leitura	Dissertação de Mestrado em Letras – Profletras	2016	Universidade Federal da Paraíba

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A pesquisa de Isabel da Silva Amaral (2012), intitulada “A literatura poética nas escolas de ensino médio: uma análise das potencialidades da poesia na formação do jovem”, consiste em uma tese de doutorado que discute a literatura poética e seu potencial formador de jovens críticos, conscientes e transformadores da realidade em que estão inseridos. A autora destaca a condição socioeconômica em que os jovens se encontram como influenciadora para as dificuldades de aproximação com a literatura, já que a pesquisa foi realizada em uma região periférica de São Paulo. Foram constatadas relações entre os jovens participantes da investigação, apreciação da linguagem poética e autoconsciência. Também é discutida a importância da arte dentro da sociedade, bem como de sua presença no contexto escolar, à luz dos conceitos de belo, estética, forma e conteúdo. Por fim, a autora nos leva a perceber que, geralmente, é na escola que ocorre um contato de forma mais metódica e profunda do aluno com a arte e a poesia. Tal fato reforça a importância de se trabalhar o fazer artístico também nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, com a pretensão de formar leitores literários conscientes de si mesmos, do outro e da realidade em que vivem.

Em “A estilística como subsídio para análise poético-musical e sugestões interpretativas em três canções de Kilza Setti”, de Rosemeire Moreira (2014), são desenvolvidas discussões acerca de aspectos poético-musicais em poemas e canções, à luz da estilística e da fonoestilística como subsídios de análise. A pesquisa traz elementos que se aproximam dos nossos interesses, especialmente quando aponta a relação poético-musical como colaboradora na construção de possibilidades interpretativas. Além disso, apresenta análises de poemas de Manuel Bandeira (um dos autores escolhidos para participar da nossa pesquisa) e Hilda Hilst, com foco em aspectos que envolvem som e expressividade; traz ainda análises musicais de canções de Kilza Setti baseadas nesses poemas, como forma de estabelecer relações entre poema e música. Com isso, podemos encontrar interesses em comum com a dissertação de mestrado selecionada, principalmente

no que diz respeito à análise do texto poético, já que a autora discute aspectos analíticos, como contexto histórico-social de poemas e sonoridade das palavras, por exemplo, os quais também buscamos abarcar em nossas atividades propostas para o trabalho em sala de aula.

A pesquisa de mestrado de Myllena Alves de Jesus (2018) trata do desenvolvimento de estratégias de leitura que permitem o aperfeiçoamento da interpretação de textos com base em aspectos semânticos e pragmáticos, e apresenta o título “No percurso do sentido: a semântica e a pragmática mobilizando táticas de leitura e interpretação do texto escrito”. Nessa perspectiva, a obra dialoga diretamente com nossos objetivos investigativos, já que busca e descreve percursos de ensino de leitura para contribuir com a interpretação de textos escritos. Nesse sentido, a autora aborda os conceitos de “bom” e “mau” leitor e aspectos da fenomenologia husserliana na compreensão e interpretação, e apresenta um modelo de leitura com estratégias e habilidades de construção de sentidos do texto que pode ser aplicado para alunos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa traz, ainda, análises de textos de gêneros diversos, entre eles o poema, contribuindo com nossa investigação sobre formas de trabalhar com o texto poético nos anos finais do Ensino Fundamental, na medida em que analisa textos por meio do emprego de estratégias que auxiliam o aluno em uma interpretação mais profunda, como lembra a autora. Tal procedimento de análise é feito, em determinado momento da dissertação da autora, por etapas, que compreendem a seguinte tríade: segmentação do texto, compreensão e interpretação.

A obra de Anderson Ibsen Lopes de Souza (2016) é uma tese de doutorado, intitulada “Letramento literário no ensino médio: análise poética como prática dialógica”. Apesar de ter sido realizada com uma turma de Ensino Médio, se aproxima significativamente da nossa pesquisa no sentido de compreender o ensino de literatura como potência formadora de leitores críticos e reflexivos que apreendem o que leem. Tal investigação qualitativa é baseada no contato dos alunos com poemas, e discute a importância da formação de um leitor ativo na interação com os mais diversos tipos de textos, inclusive os poéticos, numa perspectiva dialógica. Para além disso, o autor traz a questão da sensibilidade e da reflexão crítica proporcionada pelo trabalho com o texto literário na escola, aspectos que também explanamos em nossa pesquisa, especialmente no que diz respeito ao texto poético. Os resultados de sua pesquisa evidenciam que progressos foram

atingidos pelos alunos — embora alguns ainda apresentassem dificuldades de interação com o texto —, o que revela que o trabalho com obras poéticas pode, de fato, constituir-se como potencialidade no ensino de leitura, compreensão e interpretação textual.

Em sua dissertação de mestrado “A poesia está morta, mas juro que não fui eu: a obra de José Paulo Paes e a formação do leitor de poesia”, Vinícius Gustavo Pinheiro Guimarães (2018) propõe o trabalho com o texto poético com base em poemas de José Paulo Paes em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, fase escolar que também escolhemos para a aplicação do nosso trabalho. A pesquisa discute a formação de leitores no trabalho com a leitura literária, incluindo poesia, com noções da estilística, além de discutir aspectos sobre a poesia moderna, que participa da nossa investigação. Guimarães apresenta atividades que estimulam o pensamento crítico e reflexivo, as quais também buscamos elaborar como a finalidade de formar um leitor verdadeiramente hábil. Sua pesquisa demonstra o papel fundamental de mediação do professor na condução das atividades com o texto poético, já que os alunos mostraram-se, de forma geral, receptivos à proposta, e os resultados obtidos revelam a importância de uma proposta de intervenção que seja capaz de promover diálogos e aproximações do aluno com poemas de forma interativa, crítica, reflexiva e sensível, e aprimorar, conseqüentemente, a capacidade de leitura e interpretação textual.

Por sua vez, Francisca Vânia Rocha Nóbrega (2016), em sua dissertação “Da leitura à poesia: da poesia à leitura”, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), defende o trabalho didático com a poesia como um recurso para formação leitora a partir de um viés dialógico. A autora descreve e analisa seu projeto de intervenção com base na exploração do texto poético de forma a proporcionar ao aluno um contato diversificado com a poesia em suas diferentes formas, para além do texto escrito: poesia encenada, declamações, entre outras. Nota-se, pela explanação da autora, que o trabalho com a poesia contribui para um melhor aproveitamento da atividade de leitura na sala de aula, pois

[...] além de propiciar um aprendizado proficiente em relação à leitura dos alunos, é um trabalho relevante porque há também mudanças na turma toda, mesmo com os mais tímidos [...]. Eles apresentaram um avanço significativo em relação à leitura e à postura enquanto aluno, enquanto pessoa. Além do mais, a sala sai daquela velha rotina, novos estímulos surgem, novas posturas, novos saberes. Esses alunos tímidos, retraídos trouxeram poemas maravilhosos, e muitos deles, revelam-se nas suas escolhas poéticas [...] (NÓBREGA, 2016, p. 83-84).

Desse modo, acreditamos que o texto poético na sala de aula tem grande relevância para a formação discente, na medida em que contribui para o desenvolvimento do indivíduo integralmente. Nesse processo, é importante destacar, ainda, o papel fundamental da mediação do professor, que deve buscar apresentar a poesia de forma a envolver o aluno e despertar nele a vontade de se aproximar do texto poético, por meio de atividades que contemplem toda a riqueza inerente ao gênero.

Ao analisar todos os trabalhos selecionados para auxiliar a construção de nossa investigação em busca de formas e recursos para desenvolver a capacidade de ler, compreender e interpretar textos, especialmente os poéticos, constatamos que uma abordagem do poema no contexto escolar de maneira detalhada, tendo em vista seu caráter plural e multissignificativo, torna possível criar caminhos que favoreçam os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental a se tornarem leitores que percebam no texto poético um aliado para desenvolverem uma percepção crítica e sensível da realidade, reconhecendo-se como parte fundamental na realização da leitura. Nesse sentido, é importante que se busque instigar no aluno a curiosidade acerca de elementos poéticos que compõem não somente um texto, mas também, conforme Candido (2004), a sua própria humanidade. Ir em busca da própria humanidade no texto poético pode ser uma atitude entendida como a procura e averiguação de elementos que configuram a existência humana e suas ambiguidades, inseguranças, temores, anseios e tudo aquilo que permeia a construção do ser humano em sua individualidade e em suas interações com a alteridade, em um movimento capaz de gerar identificação e aproximações.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 OS CAMINHOS DA LEITURA NA ESCOLA E NA SOCIEDADE**

#### **2.1.1 Potencialidades da leitura**

Ler é viver. A vida na sociedade contemporânea pressupõe a leitura para compreensão mais abrangente do mundo. Nas palavras de Antoine Compagnon, “[...] a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem [...]” (COMPAGNON, 2009, p. 35). Quem não lê está constantemente imerso em um contexto de vulnerabilidade e alheamento, e, por que não dizer, alienação.

O ato de ler envolve aspectos altamente relevantes para o desenvolvimento humano, já que é parte fundamental da comunicação humana, que, por sua vez, é essencial para as mais diversas atividades. A ação comunicativa se inicia na infância, quando o indivíduo tem seus primeiros contatos com a linguagem oral e, mais tarde, de forma consciente e sistemática, com a escrita, seja na família ou na escola.

Por conseguinte, é fundamental que o aprendizado da leitura esteja ao alcance de todos, por ser um instrumento de comunicação indispensável em todas as esferas da vida humana, na medida em que proporciona o desenvolvimento de habilidades necessárias para a convivência em sociedade. Logo, compreende-se a importância da escola nesse sentido, visto que é uma instituição que tem como uma das principais funções a de ensinar a leitura em suas mais amplas possibilidades, de modo a sistematizar aos alunos o contato com as letras e com a linguagem desde a infância.

A leitura pode ser vista por diferentes ângulos: para muitos é algo necessário, presente no dia a dia, seja em textos publicitários ou em bulas de remédio, mas não tão relevante quando se trata de um romance ou um poema, por exemplo; para outros, ler textos diversos, inclusive literários, é uma atividade concebida como vital, sem a qual não se vive em plenitude, visto que percebem o ato de ler como potência transformadora, edificante, geradora de reflexões e debates que abrem caminhos para que se compreenda melhor cada realidade. No que tange à leitura literária, Moriconi (2002, p. 20) traz uma importante reflexão quando pontua que

[...] Só pode existir interesse pela literatura e pela poesia num contexto em que a solidão radical do indivíduo seja socialmente valorizada e seja considerada produtiva por esse indivíduo. Para quem nunca adquiriu a

disciplina nem descobriu o prazer e o lucro trazidos pela leitura solitária e silenciosa de literatura, ler fica parecendo perda de tempo [...].

Sabe-se que o tempo no qual vivemos em nossa atualidade apresenta condições contrárias, em termos gerais, para uma prática silenciosa de leitura, na qual o leitor tem a oportunidade de deixar-se envolver profundamente pelo texto, de modo que sua mente e suas emoções sejam afetadas de algum modo. Cada vez mais parece que há uma espécie de rejeição à ideia do ficar só, atitude esta não raro vista como algo negativo. Porém, parece-nos que, de fato, a solidão pode ser entendida como essencial quando se busca um tempo de leitura que possa ser produtivo e, por que não, prazeroso.

Cabe lembrar que a leitura pode ser realizada de diferentes formas, conforme o contexto, seja em grupos, em voz alta ou em outras situações. Mas nada substitui o contato íntimo entre texto e leitor, no silêncio e na solidão, e as experiências únicas que esse contato pode proporcionar ao leitor. Para isso, em muitas situações deve-se traçar caminhos contrários ao caos cotidiano tão comum em nossos dias, que muitas vezes aprisiona e impossibilita a prática da leitura individual.

A leitura silenciosa é relevante, ainda, na busca por autonomia no momento da leitura. Colomer (2007, p. 125) destaca que “[...] A leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras. É imprescindível para que o próprio texto ‘ensine’ a ler [...]”. É interessante que momentos de leitura silenciosa sejam valorizados e incentivados, quando cada leitor pode interagir de forma particular com o texto, lendo-o e sendo lido por ele, em um movimento de troca e construção de sentidos.

Por meio da leitura é possível ampliar no leitor sua percepção da realidade, na medida em que esta proporciona seu contato com diferentes culturas e visões de mundo, em um movimento de enriquecimento da sua própria cultura, de forma a contribuir para a formação humana integral (SOLÉ, 1998). Ler corresponde, nesse sentido, a aprimorar a própria visão acerca das coisas, quando compreende-se que há diferentes modos de ser e de atuar no mundo.

Do mesmo modo que a leitura realizada de forma silenciosa é importante para o desenvolvimento individual do leitor, é pertinente que o caráter social do ser humano seja considerado na leitura, visto que cada indivíduo está em constante interação com a sociedade na qual está inserido. Desse modo, tão importante

quanto a leitura individual é a leitura compartilhada de textos ou obras com o outro. Colomer (2007, p. 143) lembra que

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas.

Se, por um lado, a leitura individual por si só permite a interação entre texto e leitor e entre leitor e autor, por outro, quando leituras são compartilhadas com outras pessoas, novos caminhos são abertos para a construção de sentidos.

Paralelamente a isso, não se pode conceber a leitura sem a compreensão do que se lê. A esse respeito, Paulo Freire (2001) ressalta a importância do estudo unido à leitura, quando afirma que o trabalho com a compreensão deve dar-se por meio da busca por instrumentos que possibilitem que a compreensão seja melhor efetivada, em uma atitude que envolve persistência e paciência. Nesse sentido, o autor defende que a compreensão é um trabalho que precisa ser realizado por quem lê, com o auxílio de instrumentos como dicionários, por exemplo, que ajudam o leitor em seu percurso de leitura, de modo que possa obter resultados mais produtivos; desse modo, a leitura e o estudo demandam uma postura paciente e persistente do leitor (FREIRE, 2001).

Em relação ao aprendizado do código, Solé (1998, p. 52) ressalta que “[...] A criança tem que ter desenvolvido certa consciência metalinguística [...]”, ou seja, ser capaz de fazer reflexões sobre o código, como reforça a autora. O contato frequente com a leitura e a escrita tem o poder de desenvolver e aprimorar essa consciência metalinguística do ponto de vista sintático e pragmático, e desenvolve-se, assim, a competência no uso da linguagem, de forma a contribuir para o desenvolvimento individual do ser humano (SOLÉ, 1998). Entende-se, desse modo, que, sem a prática sistemática da leitura e da escrita na escola, o desenvolvimento da comunicação do aluno pode não se realizar de forma plena; afinal, para que a comunicação aconteça de modo eficaz, é necessário que leitura e escrita sejam exploradas em seus aspectos linguísticos, funcionais, literários, artísticos, entre tantos outros envolvidos nos atos comunicativos, para que um texto, literário ou não, possa ser visto como transformador e carregado de sentidos na vida do aluno.

Aliada a isso, surge a questão do desenvolvimento da autonomia leitora: “[...] a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades

letradas [...]” (SOLÉ, 1998, p. 32), sob pena de haver prejuízos quando não há essa aprendizagem, como destaca a autora. Reflexo disso é o grande número de pessoas que concluem a educação básica e não são capazes de ler e compreender alguns tipos de texto de forma satisfatória, ou não sabem transmitir uma informação com coerência, seja por via oral ou escrita, o que prejudica sua atuação comunicativa no mundo. A esse respeito, Solé (1998, p. 33) afirma, com base em dados estatísticos, que “[...] nas sociedades ocidentais, o fenômeno do analfabetismo funcional, longe de diminuir, aumenta a ritmo regular [...]”. Nesse sentido, há um longo caminho a ser percorrido para que haja igualdade de oportunidades de aprendizagem da leitura e da compreensão do que se lê.

Em relação à busca pela construção de leitores independentes, Solé (1998, p. 72) reforça a importância do ensino de estratégias de compreensão leitora para a formação de “[...] leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa [...]”. Afinal, somos rodeados por inúmeros gêneros textuais em todo o tempo, o que exige que tenhamos competência para lê-los e interpretá-los coerentemente, para que a compreensão se dê de forma significativa. Para Zilberman (2009, p. 27),

[...] seja no âmbito coletivo, seja no plano individual, a conquista da habilidade de ler é simultaneamente o primeiro passo na direção da liberdade, de uma parte e de outra, para a assimilação dos valores da sociedade [...].

Ler é uma forma de libertação à medida que oferece ao leitor o contato com novas ideias, pensamentos e formas de enxergar a vida, além de, obviamente, permitir que o indivíduo se sinta inserido e participante de forma ativa em sua própria realidade. Em consequência disso, pode-se assegurar que formar leitores autônomos é prepará-los para o exercício da liberdade. De igual modo, para Britto (2015, p. 43),

[...] A autonomia implica conhecimento, discernimento e análise da situação, e isso se aprende. O leitor autônomo não é simplesmente aquele que lê conforme seus desejos, opções, interesses [...], mas aquele que dispõe de possibilidades de conhecer e controlar esses fatores.

O autor comenta sobre as limitações da autonomia leitora individual, e defende que o grau de autonomia de cada um está relacionado ao conhecimento do qual dispõe e à aptidão que possui para compreender textos (BRITTO, 2015). Nesse sentido, apreende-se que a leitura compreensiva é uma realização subjetiva, e não

há como desenvolvê-la sem considerar as particularidades de cada indivíduo. Em uma concepção mais abrangente de leitura, Zilberman (2009, p. 30) afirma que

[...] a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Se este lhe aparece, em um primeiro momento, desordenado e caótico, a tentativa de impor a ele uma hierarquia qualquer de significados representa, de antemão, uma leitura, porque imprime um ritmo e um conteúdo aos seres circundantes [...].

A leitura, nesse sentido, possibilita a organização do mundo e de si mesmo em busca de significação dos fatos. De modo semelhante, no que diz respeito ao texto literário, Candido (2004, p. 177) afirma que “[...] A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo [...]”. Nessa perspectiva, as obras literárias têm o poder de promover a “superação do caos” em busca de sentido, em uma organização humanizadora (CANDIDO, 2004, p. 178). Tal perspectiva permite que a leitura seja vista como uma possibilidade de autoconhecimento, e não apenas conhecimento das palavras e de sua organização em textos.

Para além da autonomia, a leitura pode proporcionar o exercício de um olhar crítico diante do mundo. Conforme Britto (2015, p. 44-45), sugerir a realização da leitura crítica é “[...] um convite à indagação e à autoanálise contínua. Na medida em que amplia seus referenciais de mundo, seu repertório cultural, seus esquemas de interpretação, o leitor passa a ter maior possibilidade de ler criticamente [...]”. Um poema que trate de uma situação de corrupção, por exemplo, pode atuar como um aparelho de denúncia social que instigue a reflexão e a busca por decisões concretas. Assim, para Candido (2004, p. 186), “[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual [...]”. A criticidade pode ser estimulada, desse modo, por meio da abordagem de textos que denunciem, provoquem reflexões e abordem a realidade de diferentes tipos de injustiças existentes em nosso meio, de forma a promover um encontro do leitor com sua própria humanidade.

### **2.1.2 Leitura e compreensão no contexto escolar: desdobramentos**

Ler, compreender e escrever parecem tarefas simples e corriqueiras. Por isso, muitas vezes são práticas que não recebem a devida importância na aprendizagem

escolar, seja por falta de preparo da equipe pedagógica no âmbito de sua formação ou de seus planejamentos das aulas, por desconhecimento ou incompreensão das potencialidades do ato de ler, por falta de espaço suficiente nos currículos escolares, por deficiências no que diz respeito ao incentivo à leitura nos espaços escolares, por condições que não favorecem um trabalho aprofundado com a leitura e a compreensão ou por algum outro motivo, já que há diversos fatores envolvidos quando são discutidas possíveis falhas relativas à leitura, à compreensão e à escrita.

No entanto, leitura e escrita são prioridade no nível fundamental de ensino (SOLÉ, 1998). Quando se fala em leitura, não se pode dissociá-la da compreensão, já que uma implica a outra; do contrário, o objetivo comunicativo da construção de sentidos não será alcançado. Solé (1998, p. 44) define que “[...] ler é compreender e que compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender [...]”. Por sua vez, Marcuschi (2008) defende que compreender um texto é um fator basilar para o uso efetivo da língua e seu consequente domínio. Para Freire (2001, p, 261),

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação.

Curiosidade, criticidade e criatividade são, desse modo, conceitos importantes quando se discute leitura, visto que um leitor curioso é, inevitavelmente, mais impulsionado a buscar conhecer por meio da leitura; por sua vez, um olhar crítico e uma postura criativa diante da leitura tornam o caminho em busca da compreensão mais dinâmico e revelador.

Nesse contexto, um aspecto importante a ser observado diz respeito ao uso de materiais didáticos nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. O livro didático é um instrumento muito presente no contexto das escolas brasileiras: em muitos casos utilizado como apoio para a atuação pedagógica; em outros, é a única ferramenta de trabalho aproveitada pelos professores, que baseiam suas aulas exclusivamente nesse material.

Por isso, é oportuno observar como se dá a abordagem da compreensão textual em muitos desses manuais. Marcuschi (2003, p. 51, grifo do autor) afirma que há uma grande quantidade de exercícios voltados à compreensão textual nos livros didáticos de Língua Portuguesa, e conclui que “[...] o problema não é a ausência deste tipo de trabalho e sim a *natureza* do mesmo [...]”. O autor expõe um dos principais problemas em relação à abordagem da compreensão textual nos livros didáticos:

[...] Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas *identificar conteúdos*. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão (MARCUSCHI, 2003, p. 51, grifo do autor).

Porém, o autor afirma que não se pode generalizar tal constatação e expandi-la a todos os manuais didáticos, visto que generalizações são injustas nesse caso, e que muitas vezes há falhas nos exercícios apresentados nos livros

[...] devido a uma errônea noção de compreensão como simples decodificação. Isso só será superado quando a compreensão for tida como um *processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual* [...] (MARCUSCHI, 2003, p. 57-58, grifos do autor).

A compreensão é um processo muito mais amplo, que envolve diversos fatores, que ultrapassam a matéria textual. Um deles é a própria interação do leitor com o texto, que pode resultar mais produtiva e criativa para determinado leitor se comparado a outro, que possui diferentes visões de mundo e diferentes vivências.

Pode-se inferir, desse modo, que muitos livros didáticos contribuíram – e talvez ainda contribuam – para que as práticas de leitura e compreensão textual na sala de aula não se realizem de forma plena. Portanto, o professor deve estar atento ao tipo de trabalho que propõe aos seus alunos por meio do livro didático, e analisar de forma crítica e ativa as atividades trazidas pelos manuais, e se necessário até mesmo fazer ajustes, reformulações e complementações.

No que diz respeito ao estudo de poemas, Gebara (2016) afirma que um problema recorrente nos livros didáticos é em relação às atividades trazidas nesses materiais, que em muitos casos levam o aluno a uma percepção austera e fechada do poema, contrariando toda a sua dinamicidade, o que resulta em “[...] uma leitura de direção única sem as trocas que a vivência com o gênero proporciona [...]” (GEBARA, 2016, p. 14). Daí decorre a importância de um olhar atento e reflexivo do professor em seus momentos de planejamento de aulas, quando precisa ter cuidado

ao selecionar o que é viável para o estudo não somente do texto poético, mas também de outros gêneros textuais na sala de aula, fugindo de assumir uma postura passiva diante do material didático.

Ao aplicar atividades que menosprezam e não abrangem a riqueza do texto e de sua compreensão, “[...] Perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas [...]” (MARCUSCHI, 2003, p. 51-52), e abrem-se lacunas, conseqüentemente, no desenvolvimento da leitura crítica do texto por meio de reflexões sistematizadas.

Nesse contexto, para Solé (1998), atividades que se baseiam em pergunta-resposta, muito comuns em livros didáticos, são questionáveis, na medida em que não permitem uma intervenção para se chegar à compreensão, e consistem, portanto, em uma simples avaliação da compreensão do leitor sobre o texto lido. Segundo a autora,

A frequência e, em algumas ocasiões, a exclusividade com que a sequência leitura/perguntas/exercícios aparece, indica que para professores, autores e editores esta é a melhor e talvez a única forma de proceder no ensino da compreensão [...] (SOLÉ, 1998, p. 36).

Tal constatação é preocupante, pois quando o foco se mantém em uma única possibilidade de trabalho com leitura e compreensão, fecham-se as portas para que novas possibilidades venham a enriquecer esse trabalho tão importante.

De modo semelhante, Marcuschi (2003, p. 58, grifos do autor) afirma que essa sequência pergunta-resposta é uma técnica que tem utilidade, todavia “[...] não é ideal se for reduzida a um questionamento *essencialista, objetivo* e repetidor [...]”. Sendo assim, provavelmente seria interessante se essa estratégia tradicional fosse incrementada de alguma forma para alcançar resultados mais satisfatórios. Cabe ao professor, de modo especial, uma reflexão sobre possíveis maneiras de enriquecer essa prática em suas aulas, de acordo com suas possibilidades e seu contexto de trabalho.

Como sugestões de trabalho com compreensão textual, Marcuschi (2003) traz alguns tópicos interessantes: *i. Identificação das proposições centrais do texto; ii. Perguntas e afirmações inferenciais; iii. Tratamento a partir do título; iv. Produção de resumos; v. Reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual; vi. Reprodução do texto na forma de diagrama; vii. Reprodução do texto oralmente; viii. Trabalhos de revisão da compreensão.* Tais tópicos podem funcionar como ideias direcionadoras para práticas de análise textual produtivas em sala de aula, que vão

muito além de trabalhos fechados e repetidos que tradicionalmente são aplicados nas salas de aula. Representam, a nosso ver, excelentes pontos de partida para que leitura e compreensão sejam trabalhadas na escola, e podem, inclusive, despertar a criatividade do professor para que novas ideias sejam acrescentadas.

Para além das discussões apresentadas, no contexto literário, em uma discussão sobre o livro didático na escola e de sua suposta autossuficiência, Zilberman (2009) aborda a importância de um trabalho em sala de aula que promova a aproximação do aluno com a literatura por meio da obra de ficção. Segundo a autora,

[...] o autoritarismo se apresenta de modo mais cabal, quando o livro didático se faz portador de normas linguísticas e do cânone literário. Ou quando a interpretação se imobiliza em respostas fechadas, de escolha simples, promovidas por fichas de leitura, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto (ZILBERMAN, 2009, p. 35).

Assim, se o livro didático dificulta uma aproximação do aluno com a obra literária por meio do contato experiencial com o texto e se fecha em compartimentos estanques de interpretação, grandes oportunidades de construção de sentidos e de enriquecimento individual são perdidas. Some-se a isso a questão da fragmentação dos textos literários muitas vezes trazida pelos livros didáticos, o que empobrece um trabalho mais centrado que proporcione o contato íntimo do aluno com o texto integral, imerso em todas as suas possibilidades.

Conforme Ferreira e Registro (2008), em pesquisa sobre o ensino de literatura e sua relação com os livros didáticos no Ensino Médio de escolas públicas, grande parte dos livros didáticos traz textos literários fragmentados, dificultando a compreensão das obras em sua totalidade. Tal fato pode representar o empobrecimento do trabalho com a leitura literária na sala de aula, devido à prática de leituras superficiais, que prejudicam a construção de sentidos para o texto lido.

Aliada a esse problema, pode-se mencionar a questão do excesso de conteúdos a serem trabalhados e do pouco tempo de que o professor dispõe para trabalhar a leitura do texto literário de forma abrangente, abordando todas as suas potencialidades, o que será apresentado mais adiante.

Há que se destacar, também, a relação da literatura com as tecnologias emergentes. A esse respeito, Zilberman (2009) discute a questão da “crise da leitura” tanto em um nível interno (escola) quanto em nível externo (tecnologias). No âmbito escolar, tal crise,

[...] tão frequente em diagnósticos de procedência diversa (Pisa, Saeb, entre outros), reflete uma crise da escola em decorrência da parceria historicamente estabelecida entre o ensino e a aquisição das habilidades de ler e escrever. A crise da escola relaciona-se a problemas de ordem variada, que, no Brasil, começam no âmbito da administração da educação, disseminada entre órgãos relacionados aos níveis federais, estaduais e municipais, sem que esses busquem afinar-se, e estendem-se à política de remuneração e qualificação dos professores, à conservação física dos prédios, incluindo-se salas de aula, bibliotecas e equipamentos de ensino, alcançando o plano da competência no exercício da missão para a qual foi edificada e justificou sua expansão na sociedade moderna [...] (ZILBERMAN, 2009, p. 28).

Constata-se que os problemas trazidos pela autora são frequentes ainda hoje. Entretanto, atualmente alguns avanços foram conseguidos em relação, por exemplo, à melhoria estrutural de parte das escolas, entre outros acréscimos. Porém, sabe-se que a realidade de muitas escolas brasileiras no que diz respeito a esse aspecto é alarmante, sem contar inúmeros outros fatores deficitários, como a questão salarial dos docentes, que ainda tem um longo caminho a percorrer no sentido de constituir-se mais motivadora.

No contexto externo à escola, Zilberman (2009) discute sobre a influência dos meios tecnológicos para a consolidação da crise da leitura, na medida em que estes podem gerar certo afastamento das pessoas do texto impresso e, conseqüentemente, apontam para novos interesses por materiais

[...] visuais, auditivos ou performáticos, como se a sociedade experimentasse um retorno a formas mais primitivas de comunicação, aquelas que teriam sido superadas quando da disseminação da escrita desde priscas eras (ZILBERMAN, 2009, p. 28-29).

Se, por um lado, atualmente os interesses do público leitor geralmente parecem mais voltados ao uso de tecnologias para leitura de textos em formato digital, bem como ao consumo de outros tipos de produções, como aquelas que envolvem aspectos audiovisuais, por exemplo, é importante destacar que as novidades tecnológicas proporcionam uma maior divulgação e acesso a textos e obras literárias diversas, e facilitam, em certa medida, a aproximação e o desenvolvimento do hábito da leitura, mesmo que o texto impresso pareça não ser mais tão atrativo como em tempos passados. Sabe-se, como lembra Zilberman (2009, p. 29), que “[...] os suportes da literatura são flexíveis e mutáveis, adaptando-se às novas condições [...]”, e permitem a ampliação de possibilidades de trabalho com a leitura. É uma questão de direcionar o olhar para as potencialidades, e não para possíveis perdas trazidas pelos recursos tecnológicos. Afinal, não se pode

fechar os olhos para a realidade tecnológica que vivenciamos, mesmo que os textos verbais impressos sejam importantes em suas particularidades.

Em relação à presença constante da tecnologia na vida contemporânea, vale destacar, de forma paralela, um aspecto interessante em relação ao comportamento de muitos alunos na escola. É importante observar que a falta de atenção de boa parte dos discentes na sala de aula no contexto atual, as dificuldades de concentração para realizar atividades de leitura e interpretação de textos diversos, inclusive de pequenos enunciados de questões de exercícios considerados simples e claros, podem ser o resultado da exposição excessiva a aparelhos tecnológicos à qual muitas crianças e jovens se submetem, imergindo em uma quantidade muito grande de informações em um curto espaço de tempo, numa perspectiva que privilegia o aspecto quantitativo da leitura em detrimento da qualidade. Nesse sentido,

Com a crescente utilização das tecnologias digitais pelos adolescentes, é apresentada uma variedade de informações simultaneamente. Inúmeras abas são abertas no navegador. Alertas de e-mails. Celulares vibrando constantemente. São muitas atrações simultâneas, tornando-se difícil manter a concentração em uma determinada atividade, sendo complicado selecionar as suas necessidades principais ou inibir as suas distrações, implicando em uma geração mais distraída e imediatista (SILVA, 2016, p. 14).

A partir disso, é necessário que caminhos para conscientização sobre o uso desregrado da tecnologia sejam buscados, de modo que o uso equilibrado e responsável das mais diversas mídias digitais seja incentivado a fim de combater qualquer prejuízo que possa ser causado por eventuais excessos, especialmente entre o público adolescente. Por outro lado, a tecnologia oferece possibilidades inúmeras para que sejam extraídos de seu uso benefícios grandiosos. O *cyberpoema*, por exemplo, é um gênero que pode ser explorado por meio do uso de ferramentas tecnológicas, além de áudios de poemas declamados, vídeos ilustrativos sobre poesia, entre outros materiais interessantes. Estimular o uso responsável e consciente dos mais diversos recursos tecnológicos é fundamental para que sejam aproveitadas todas as possibilidades de crescimento e aprendizado que esse universo oferece, inclusive no contexto da educação.

Ao retomarmos a questão da leitura e de uma visão redutora que supervaloriza a dimensão linguística do texto, de modo que outras dimensões são esquecidas ou desprezadas, é relevante que seja analisada a concepção de Solé

(1998), para quem a leitura vai muito além de dominar habilidades que envolvem o código linguístico. A autora afirma que

[...] A literatura a respeito indica que as intervenções destinadas a fomentar estratégias de compreensão – ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar, etc. – são muito pouco frequentes; também indica que uma estratégia de avaliação, como a resposta a perguntas sobre o texto lido, tende a suplantar seu ensino (SOLÉ, 1998, p. 36).

Essa realidade revela a necessidade de revermos práticas metodológicas que limitam a formação de um leitor habilidoso e autônomo e não se mostram suficientes para que a prática de leitura e compreensão se realize de forma eficaz. Se há tantas deficiências nos resultados da formação leitora na educação brasileira e em outros países ocidentais, constata-se que seja fundamental pensarmos em novas formas de ensino de compreensão textual, que possibilitem ao aluno a percepção da importância da leitura, da compreensão e da interpretação de textos de gêneros diversos para a vida em sociedade.

Como já mencionado anteriormente, um fator que enfraquece um trabalho efetivo com a leitura em muitas escolas brasileiras atualmente é a questão do excesso de conteúdos exigidos pelos currículos escolares, além da falta de tempo hábil para abordá-los, o que resulta, muitas vezes, em um trabalho insuficiente com a leitura. Em muitos casos pode-se constatar certo sufocamento da leitura na sala de aula provocado pela cobrança do ensino de conteúdos essencialmente gramaticais, o que resulta em um ensino/prática reducionista de leitura na escola.

Nesse sentido, é importante mencionar, ainda, a questão do ensino voltado, muitas vezes de forma exclusiva, a resultados quantitativos relacionados a avaliações externas, como se a prática da leitura se limitasse a esse objetivo. Por outro lado, nota-se que muitas dessas avaliações externas, como o PAEBES (Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo), têm abordado, em muitas das questões apresentadas, aspectos relativos à leitura, compreensão e interpretação textual de forma ampla e contextualizada, ultrapassando assuntos estritamente gramaticais abordados de forma isolada que, por sua vez, não contemplam a riqueza do texto em sua amplitude. Esse é um ponto positivo de avaliações externas, quando provocam no aluno, a partir das questões propostas, reflexões amplas sobre a leitura de textos diversos em sua dimensão linguística, contextual, funcional, entre outras.

Para além dos fatores mencionados, é importante destacar que, no que diz respeito ao ensino público brasileiro, há políticas e condições que podem colaborar para que o aprendizado seja insuficiente, como a questão da facilitação da aprovação dos alunos – que, em muitos casos, seguem seus estudos em séries posteriores sem terem construído conhecimentos e habilidades básicas para seguirem adiante – e da estrutura física dos espaços escolares, que muitas vezes é inadequada para a realização de um trabalho eficaz e produtivo não somente com a leitura, mas com todos os conteúdos e disciplinas curriculares. Este último fato pode ser exemplificado pelo estado de precariedade em que muitas escolas se encontram, além da superlotação de muitas salas de aula, condições que interferem negativamente na aprendizagem dos alunos e no trabalho do professor, direta ou indiretamente.

De acordo com o Relatório Brasil no PISA\* 2018, é comum que a questão da quantidade de alunos por turma seja relacionada à qualidade educacional: quanto menor o tamanho da turma, maiores os benefícios obtidos na aprendizagem, visto que os alunos podem desfrutar de uma atenção mais individualizada (BRASIL, 2019) e, conseqüentemente, mais favorável ao aprendizado. Segundo o relatório, o Brasil apresenta um dos mais altos resultados entre os países participantes do PISA 2018, com o tamanho médio de 36,0 estudantes por turma (BRASIL, 2019). A priorização de aspectos quantitativos sobre os qualitativos torna muitas práticas educativas angustiantes e até mesmo frustrantes tanto para alunos quanto para professores. A esse respeito, é interessante mencionar Freire (2001, p. 265), quando afirma que a leitura e o estudo não são tarefas “[...] para gente demasiado apressada [...]”. Tal concepção vai contra rotinas pedagógicas que privilegiam simples números, e não a qualidade no tempo que se dedica à prática de leitura na escola.

Ademais, convém mencionar que o ato de ler está intimamente vinculado ao ato de estudar. Este, por sua vez, geralmente não é benquisto pelos jovens (com exceções, obviamente). Isso pode ser constatado no próprio cotidiano escolar, por meio de recusas a ler e analisar um texto, da rejeição ao estudo de análise linguística, entre outros fatos. Essa atitude de aversão pode ser entendida como uma construção cultural, muitas vezes alimentada pela própria escola e por muitos

---

\* PISA (*Programme for International Student Assessment*, e Programa de Avaliação Internacional de Estudantes, no Brasil), é um “[...] estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) [...]” (BRASIL, 2019, p. 13).

professores, quando insistem em empregar metodologias superficiais que não consideram a amplitude e a riqueza do ato de ler e dos textos em si, e em vez de estimular o aprendizado, tais metodologias geram afastamento e sensação de incapacidade no aluno.

A esse respeito, Paulo Freire (2001, p. 267) lembra que

Se estudar, para nós, não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação.

Analogamente, se os alunos conseguem compreender e interpretar de forma coerente e significativa um texto, a tendência é que sintam-se mais motivados a ler e a estudar. Ou seja, ensinar estratégias de compreensão textual permite que sejam criadas condições favoráveis ao desenvolvimento de melhores resultados na educação de forma geral.

O tratamento dado à leitura no PISA traz à discussão importantes reflexões. A leitura foi o foco avaliativo do PISA o ano de 2018, em que, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresentados no Relatório Brasil no PISA 2018, “[...] fizeram parte do PISA estudantes, escolas, professores e pais das 27 unidades da Federação” (BRASIL, 2019, p. 26), com a participação de 10.691 estudantes. São partícipes da avaliação

Estudantes entre 15 anos e 3 meses (completos) e 16 anos e 2 meses (completos) de idade no início do período de aplicação da avaliação, matriculados em instituições educacionais localizadas no país participante, a partir do 7º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2019, p. 30).

Por ser um estudo de caráter comparativo em nível internacional, constatou-se que os jovens brasileiros apresentam média de proficiência em leitura inferior à média dos demais participantes da avaliação, estudantes dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): “A média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento em Leitura\* no PISA 2018 foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (487) [...]” (BRASIL, 2019, p. 61). Esse é um retrato importante para a verificação de habilidades de leitura dos jovens no contexto atual, não somente na educação

---

\* Definição de letramento em Leitura, em 2018: “O letramento em Leitura refere-se a compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade” (BRASIL, 2019, p. 45).

brasileira, mas também em diversos países, pois permite que sejam identificadas possíveis lacunas nos trabalhos com a leitura desenvolvidos em sala de aula.

Outro ponto a ser destacado em relação à proficiência leitora dos estudantes brasileiros no PISA 2018 é que cerca de 50% deles não conseguiu atingir o nível mínimo de proficiência em leitura, o que certamente “[...] representa um grande obstáculo na vida desses jovens, dificultando ou até mesmo impedindo que avancem em seus estudos, tenham oportunidades melhores no mercado de trabalho e participem plenamente na sociedade” (BRASIL, 2019, p. 69-70). Diante de verificações como as apresentadas em avaliações amplas como o PISA, não se pode negar que há muito a ser feito para que resultados mais satisfatórios sejam alcançados no que concerne ao trabalho com a leitura na sala de aula, visto que a leitura é peça fundamental para o desenvolvimento pleno do ser humano, tanto em sua individualidade como na sua integração à coletividade. Contudo, não se pode negar a influência de outros diversos fatores envolvidos no contexto educacional, como questões relativas a moradia, desemprego, violência, fome, entre tantas outras situações que podem interferir em resultados provenientes de avaliações acerca de aspectos educacionais.

### **2.1.3 Estratégias de leitura, compreensão e interpretação: algumas considerações**

Ao considerarmos a existência de muitos percalços no caminho da interpretação textual, é natural que as metodologias de ensino de leitura e compreensão sejam questionadas, com o objetivo de se pensar em novas formas de trabalho com o texto por meio de diferentes estratégias, caminhos a serem trilhados e instrumentos a serem utilizados.

Para Marcuschi (2008, p. 228), ao se pensar em compreensão textual é necessário ter em mente que “[...] nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos. Assim, a percepção é, em boa medida, guiada e ativada pelo nosso sistema sociocultural internalizado ao longo da vida [...]”. Nesse sentido, fica claro que as experiências vivenciadas pelo leitor, que envolvem aspectos culturais, sociais, históricos, entre outros, têm influência direta em sua forma de compreender o mundo. Cada um tem seus

próprios valores, ideias, opiniões e impressões sobre a realidade, com base em sua constituição como ser humano desde o seu nascimento.

De acordo com Pauliukonis (2013, p. 244), “O termo estratégia provém da linguagem militar e significa o melhor caminho para se concretizar algo. Isso inclui planejamento, surpresa, cooperação, encurtamento de caminhos e objetividade [...]”. Para que novos modos de abordagem da leitura na sala de aula sejam pensados, é necessário que seja feito um planejamento muito bem traçado, juntamente com uma reflexão sobre caminhos já trilhados e que não foram produtivos.

Na análise de poemas, por exemplo, Candido (2017) apresenta um percurso que pode ser visto como fundamental quando se busca analisar um texto poético, pois diz que é necessário que sejam feitas leituras incansáveis de um poema já analisado, relacionando-o ao texto analítico produzido sobre ele; isso pode ser aplicado, a nosso ver, em situações nas quais a análise do poema ainda será produzida por parte do leitor. Este seria um princípio básico, em nosso entendimento, quando se deseja analisar um poema, já que cada vez que o texto é lido podem surgir novas ideias e sentidos.

Nesse contexto, é importante a lembrança de que não se pode esperar que diferentes leitores interpretem um mesmo texto de forma igual, já que cada um tem as particularidades que o constituem como ser individual. Assim,

[...] a compreensão que cada um realiza depende do texto que tem à sua frente, mas também depende muito de outras questões, próprias do leitor [...]: o conhecimento prévio para abordar a leitura, os seus objetivos e a motivação com respeito a essa leitura (SOLÉ, 1998, p. 40).

Por isso, deve-se atentar para possíveis comparações entre alunos que possam surgir em sala de aula, no sentido de evitá-las, justamente para que cada aluno seja respeitado em seu tempo e em sua forma de pensar. É possível haver várias leituras em um mesmo texto (FIORIN, 2009), no entanto deve-se ter cuidado, pois existem leituras que não são válidas, pois apresentam equívocos. Portanto, deve haver coerência na elaboração de sentidos. Para Koch (2005), ao considerarmos a concepção de língua, sujeito e texto como espaços de dialogismo e interação, a compreensão textual corresponde a

[...] uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos [sic] presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH, 2005, p. 17, grifos da autora).

Em uma interação que envolve texto e sujeitos é construído o sentido textual e, desse modo, estratégias (sociocognitivas, interacionais e textuais) são postas em ação pelos sujeitos envolvidos na produção e na interpretação textual para serem produzidos sentidos (KOCH, 2005). Conforme pensa a autora, produtor/planejador, texto e leitor/ouvinte participam desse processo. Portanto, quando a dimensão interativa do texto não é levada em conta para a produção de sentidos, lacunas de interpretação permanecem abertas.

Por exemplo, Koch e Elias (2006), ao analisarem um texto\* sem coesão, mas coerente, segundo as autoras, publicado na Folha de São Paulo no ano de 2000, afirmam que

[...] o leitor, em seu trabalho para produzir sentido, deve levar em conta: o vocabulário e a situação de uso, os recursos sintáticos, os blocos textuais e a associação a fatos históricos, políticos, sociais, culturais, o gênero textual, o propósito comunicacional e a situação comunicativa (KOCH; ELIAS, 2006, p. 192).

A esse respeito, cremos que tais aspectos também podem ser aplicados na leitura e interpretação de textos poéticos, de maneira que o texto seja lido em uma perspectiva aberta e acolhedora, desde que coerente com a produção de sentidos a partir do texto lido. Em relação ao ensino de interpretação de texto no âmbito de sua composição linguística, conforme Pauliukonis (2013, p. 243, grifos da autora), a leitura e análise de um texto deve ser feita de modo que,

[...] em vez de se procurar o que o texto diz, procurar analisar *como o texto diz e por que diz o que diz* de um determinado modo. O importante é analisar no texto as operações e/ou estratégias que são produtoras de sentido e que, aí sim, podem ser recuperadas como tais pelo leitor [...].

Observar como se organizam as palavras dentro do texto, bem como as possíveis intenções imbricadas nessa organização, é um importante passo para a busca de sentidos desse texto. Em um diálogo com Koch (2005), Pauliukonis (2013,

---

\* **Brasil do B**  
**Josias de Souza**

**BRASÍLIA** – *Brasil bacharel. Biografia bordada, brilhante. Bom berço. Bambambã. Bico bacana, boquirroto. Bastante blábláblá. Baita barulho. Bobagem, besteira, blefe. Batente banho-maria. Bússola biruta. Baqueta bêbada.*

*Brasil biafra. Breu. Barbárie boça. Barraco barrento. Barata Bacilo. Bactéria. Bebê buchudo, borocoxô. Bolso banido. Boca banguela. Barriga baldia. Barbeiragem. Bastaria bóia [sic], baião-de-dois [sic].*

*Brasil Bélgica. Brancura. Black-tie. Badalação brega. Boa brisa. Bens. Banquetes. Brindes. Brilho besta. Bonança bifocal. BMW: blindagem. Bolsa balofa: babau, baby.*

[...]

p. 243) constata que os sentidos surgem no movimento interacional, já que “[...] é da interação entre o texto, o autor e o leitor que surgem as informações, despertam-se emoções de vivências anteriores, que farão parte do conteúdo da interpretação [...]”. No que tange a aspectos gramaticais no estudo de estratégias de compreensão de textos, de acordo com a autora

[...] É possível ensinar o aluno a perceber que há várias possibilidades de significação, que se pode escolher uma delas e reconhecer as estratégias que geram essa possibilidade. Para isso, é preciso colocar a gramática ou a língua em prática, em vez de se ensinar apenas sobre ela [...]. (PAULIUKONIS, 2013, p. 243).

Em outras palavras, é importante que o aluno vivencie a língua em seu funcionamento, e perceba os mecanismos de sua organização para produção de significação, em um trabalho que vá além de uma postura passiva do aluno.

Em relação ao texto escrito, a leitura permite que o leitor seja capacitado para entrar em contato com a mensagem que essa linguagem exprime (SOLÉ, 1998). Ao considerar essa visão, parece-nos interessante conceber a prática da leitura de uma perspectiva investigativa, no sentido de estimular o aluno a enxergar o texto como algo a ser decifrado, com o objetivo de encontrar sentidos e desvendar possíveis elementos enigmáticos dentro do texto.

Dessa forma, é importante que as crianças que estejam dando os primeiros passos em relação à aprendizagem da leitura tenham a consciência de que os mais variados gêneros textuais aos quais estão expostas contêm mensagens, e que elas tenham curiosidade para descobri-las (SOLÉ, 1998). De modo semelhante, o movimento de busca pelo significado dos textos pode ser instigado por meio do incentivo ao desenvolvimento de uma postura curiosa e investigativa também em adolescentes e jovens, especialmente quando se deparam com um texto poético, que pode estar repleto de mistérios a serem desvendados pelo aluno leitor.

No trabalho com a leitura não se pode deixar de discutir sobre a atuação do professor na mediação das atividades interativas entre texto e leitor. Martins (1982) defende a ideia de que o educador deve ler com o aluno, em uma interação que resulta no enriquecimento de ambos por meio de trocas de leituras, em que o professor atua como intermediário entre o texto e o leitor.

A respeito do trabalho docente, em uma perspectiva que engloba a leitura de forma integral, Solé (1998, p. 75) afirma que

[...] o ensino da leitura pode e deve ocorrer em todas as suas etapas (antes, durante e depois) e que restringir a atuação do professor a uma dessas

fases seria adotar uma visão limitada da leitura e do que pode ser feito para ajudar as crianças a dominá-la.

Para a autora, estratégias de compreensão no âmbito da leitura devem ser ensinadas com o objetivo de envolver professor e aluno, de forma a desenvolver a autonomia e a competência do discente, numa perspectiva dialógica e de enriquecimento mútuo.

Solé (1998) ressalta a importância de se observar a estrutura textual como estratégia facilitadora da interpretação, e que essa atenção dirigida à estrutura e suas respectivas características favorecem a construção da compreensão dos mais diversos gêneros textuais. Por sua vez, Pauliukonis (2013, p. 244) defende que no processo interpretativo envolvem-se elementos que vão muito além da simples decodificação:

[...] interpretar constitui um trabalho de reconstrução de sentidos, uma operação interativa que demanda uma articulação de diferentes fatores; não é apenas uma decodificação dos elementos instrucionais, mas o reconhecimento de estratégias realizadas e que configuram os significados virtuais, passíveis de serem recuperados por processos de inferência, análise de pressupostos e implícitos situacionais de diversas ordens [...].

Mostrar ao aluno elementos que podem estar subentendidos no texto, ensiná-lo a deduzir e formular hipóteses sobre o que leu e estimular sua criatividade enquanto leitor que participa da construção de sentidos para o texto corresponde a uma atitude de mediação que pode trazer muitos benefícios para o aprendizado e para a formação de um aluno que compreenda, de fato, o que lê. Nesse sentido, Marcuschi (2011, p. 94) discute a importância das inferências para que um texto seja compreendido, quando afirma que “[...] atuam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto, ou seja, como estratégias ou regras embutidas no processo [...]”. Inferir permite que o leitor vá além da matéria textual: ensinar o aluno a não se contentar com o que está no texto, mas sim tomá-lo como ponto de partida na busca por sentidos, parece-nos um movimento fundamental.

Na perspectiva de Koch e Elias (2006, p. 39) sobre o percurso estratégico em que o texto é processado, “[...] os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos”. Tal posicionamento revela que trabalhar com estratégias pressupõe planejamento e sistematização, para que bons resultados sejam alcançados na leitura e na interpretação textual. Para Koch (2003), analisar estrategicamente um texto ultrapassa os limites textuais e engloba aspectos

responsáveis pela caracterização dos indivíduos que fazem uso da língua, entre eles “[...] objetivos, convicções e conhecimento de mundo [...]” (KOCH, 2003, p. 35). Portanto, estratégias de leitura implicam necessariamente o envolvimento de diferentes atores na busca e construção de sentidos.

Koch (2003) apresenta três tipos de estratégias de processamento do texto: cognitivas, textuais e sociointeracionais.

[...] as estratégias cognitivas consistem em *estratégias de uso* do conhecimento. E esse uso, em cada situação, depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes, o que torna possível, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não previstos ou mesmo não desejados pelo produtor (KOCH, 2003, p. 35, grifos da autora).

Essa estratégia está mais voltada ao campo de atuação do leitor, e envolve aspectos de sua subjetividade. Por sua vez, estratégias que levam em conta aspectos socioculturais na interação verbal são interacionais; por último, estratégias textuais abordam o processo de seleção de textos realizado pelos participantes da ação comunicativa em busca de sentidos (KOCH, 2003). Cada um desses meios estratégicos contribui, com suas particularidades, para a construção de sentidos de um texto, e, se aplicados em conjunto, podem alargar as possibilidades de interpretação.

Em uma conexão com as estratégias apresentadas por Koch (2003), Solé (1998) aborda a perspectiva interativa de leitura e compreensão, e afirma que na compreensão textual participam e interagem texto e leitor, em um movimento dialógico. Desse modo, “[...] intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios [...]” (p. 23). Ainda sobre essa perspectiva, a autora afirma que

[...] para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão [...]. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre (1998, p. 24).

A decodificação é, portanto, parte importante do movimento de leitura e construção de sentidos, já que configura o ponto de partida para a realização da leitura. Porém, não é suficiente para que haja compreensão. A esse respeito, Martins (1982, p. 32) aponta que “[...] Decodificar sem compreender é inútil;

compreender sem decodificar, impossível. Há que se pensar a questão dialeticamente”. Compreensão e decodificação precisam estar em constante atrelamento para que a leitura possa ser, de fato, geradora de sentidos.

Para a concretização de um trabalho eficiente com leitura e compreensão é viável que alguns aspectos sejam considerados. Para começar, é fundamental que se dedique atenção à seleção dos textos a serem trabalhados em sala de aula, conforme o nível de ensino. A respeito disso, Martins (1982, p. 85) afirma que “Uma das razões pelas quais às vezes nos sentimos desanimados diante de um texto considerado ‘difícil’ está no fato de supormos ser em função de deficiência nossa, de incapacidade para compreendê-lo [...]”. Isso mostra a importância da escolha de textos adequados à maturidade dos alunos no momento de se trabalhar com a leitura, para que não se sintam desmotivados, o que, por outro lado, não impede que o professor sempre busque ir um pouco além, para que os alunos sejam estimulados em sua maturação leitora, e arrisquem passos mais largos em busca da ampliação de suas habilidades.

Nesse sentido é importante que, ao escolher textos para o trabalho em sala de aula, o professor considere ainda que “[...] para o leitor poder compreender, o texto em si deve se deixar compreender e o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele [...]” (SOLÉ, 1998, p. 71). Daí decorre o fato de que uma escolha planejada pode ser decisiva para que se tenha produtividade na leitura e compreensão de textos.

A escolha dos textos é determinante até mesmo para a motivação do aluno leitor. Para a realização de atividades de leitura é muito importante que o leitor “[...] sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos [...]” (SOLÉ, 1998, p. 42). Nesse sentido, vale destacar a importância da mediação, que tem como um de seus protagonistas o professor, que deve agir como incentivador da leitura, de forma a mobilizar os alunos a cultivarem sentimentos de capacidade e motivação. Do contrário, o processo se tornará, inevitavelmente, mais difícil, e poderá causar no aluno um sentimento de repulsa ao ato de ler, ou intensificá-lo, em casos onde esse sentimento já existe.

Um aspecto importante a ser considerado pelo professor é o estabelecimento de objetivos ao propor uma leitura, e isso vale também para o aluno, que deve buscar atingir os fins pretendidos. Solé (1998, p. 41) ressalta que ter um objetivo é fator decisivo na leitura e compreensão textual, “[...] porque determina tanto as

estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê [...]”. Nesse sentido, não há como incentivar a leitura se não forem estabelecidos objetivos claros tanto pelo professor quanto pelo aluno leitor.

Para Solé (1998), tais objetivos guiam, em certa medida, a construção da interpretação:

[...] as interpretações que – a partir das previsões e de sua verificação – vamos realizando no decorrer da leitura implicam a dedução do fundamental do texto com relação aos objetivos que nos levaram a lê-lo e nos permitem orientar nossa leitura de uma maneira cada vez mais precisa e crítica, tornando-a mais eficaz [...] (SOLÉ, 1998, p. 31).

À medida que a leitura se torna mais eficaz e os objetivos estabelecidos para essa leitura são buscados, aprimora-se a percepção do sentido da leitura, inclusive a literária, fato que pode representar um maior estímulo para que o leitor seja conduzido não somente pelas margens de um texto, mas também em suas dimensões mais desafiadoras e enigmáticas.

Além dos objetivos de leitura, é relevante destacar dois elementos envolvidos na construção da interpretação de um texto: o conhecimento prévio e o contexto. Conhecimentos prévios referem-se a “[...] elementos constitutivos de nossa cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos, etc. [...]” (SOLÉ, 1998, p. 40). São, portanto, relativos a cada indivíduo, conforme suas experiências e vivências sociais e culturais. O contexto, por sua vez, necessariamente precisa ser levado em conta para que uma leitura seja feita de forma ampla, de maneira a permitir que o leitor construa uma interpretação coerente e abrangente do texto, em seus mais variados aspectos.

[...] O tratamento de uma única frase ou de um fragmento qualquer de texto exige atenção ao contexto. A língua só expressa parte do que se quer transmitir; por isso, para saber interpretar textos não basta conhecer a gramática da língua, mas é preciso ter acesso ao contexto sócio-histórico em que aquilo foi dito. Por isso é importante informar-se a respeito das *condições de produção* em que se deu o texto, ou reconhecer quem é o autor e saber que, ao escrever, teve certas intenções, recuperadas por meio do exame das operações linguístico-discursivas utilizadas [...] (PAULIUKONIS, 2013, p. 245-246, grifos da autora).

O ato de ler um texto fragmentado ou passagens isoladas e descontextualizadas pode representar um grande problema de comunicação. Quando se despreza o contexto de uma obra literária, por exemplo, a construção de sentidos é visivelmente prejudicada, visto que a análise contextual é parte fundamental para se compreender um texto de forma extensa, e isso ultrapassa

qualquer limite estrutural e linguístico, por exemplo, nos quais o texto se apresenta. Por isso, deve-se ter especial cuidado ao se trabalhar com fragmentos de textos, especialmente os literários.

Ao se analisar linguisticamente itens que compõem um texto, Koch (2005, p. 25) ressalta a importância do contexto e afirma que

Há um consenso relativo sobre o fato de que, sob a noção de contexto, se oculta a hipótese de que nenhuma análise linguística, de qualquer ordem que seja, pode ser feita sem levar em conta ou fazer intervir, em algum momento, elementos exteriores aos dados ou fatos lingüísticos [sic] analisados [...].

Logo, nenhuma interpretação pode ser feita de forma satisfatória sem que se considere o contexto de produção do texto, visto que elementos externos ao texto certamente fazem parte de sua constituição. Ao menosprezar aspectos contextuais de uma obra, perde-se grande parte de sua constituição e, conseqüentemente, qualquer caminho interpretativo é empobrecido.

## 2.2 LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO TRABALHO COM POESIA

### 2.2.1 Em busca da poesia\*

Poesia na escola, estudo e análise de poemas, interpretação de versos, organização do gênero poético e suas características peculiares: essas são expressões comumente utilizadas por muitos professores quando pensam no ensino de poesia, especialmente no âmbito do componente curricular Língua Portuguesa. Contudo, há que se ressaltar alguns aspectos que chamam a atenção em relação à postura do corpo docente nas escolas brasileiras.

Pinheiro (2018) destaca que a poesia é um gênero literário que apresenta certo distanciamento da sala de aula, visto que muitas pesquisas comprovam esse fato, especialmente em relação a jovens leitores. Para Pignatari (2011, p. 9), a poesia “[...] É a menos consumida de todas as artes, embora pareça ser a mais

---

\* Faz-se necessário esclarecer, aqui, o uso dos vocábulos “poema” e “poesia”. Conforme Moisés (2012, p. 66, grifos do autor), “A palavra ‘**poesia**’ vem do grego *poiesis*, pelo latim *poesis*, de *poiein*, criar, no sentido de imaginar [...]”, na qual ocorre, segundo o autor, a volta do “eu” para o seu próprio interior. Por sua vez, “Originário da mesma raiz de ‘poesia’ – *poiein* (fazer) –, o vocábulo ‘poema’ tem sido empregado histórica e universalmente para designar o texto em que o fenômeno poético se realiza [...]” (MOISÉS, 2012, p. 105, grifos do autor). Há, portanto, no poema, a manifestação da voz do poeta. A ideia de poesia pode ser entendida como essencialmente de caráter abstrato ou semiabstrato (arte poética); enquanto o poema está relacionado à forma textual, com o resultado da materialização de uma subjetividade em palavras (MOISÉS, 2012).

praticada (muitas vezes, às escondidas) [...]”. Afirmarões desse teor despertam reflexões sobre o porquê de existir algum tipo de repulsa de muitos para com a poesia. Parece que uma espécie de insegurança (ou seria desconfiança?) paira no ar quando a poesia se coloca frente a frente com muitos leitores.

De modo semelhante, ao analisar a leitura de livros de poesia na escola, Colomer (2007, p. 172) afirma que

Muito poucos livros lidos na escola são de poesia. A relação entre a leitura de poesia e a escola tem uma história de amor e desamor. Por um lado, podem tomar-se os poemas como unidades de sentido, o que tem a grande vantagem de serem curtos, e por isso poderão ser lidos, recitados ou analisados em uma só aula. Por outro lado, têm a desvantagem de que sua apresentação “como livros” dificilmente atrairá a leitura autônoma das crianças ou dará um objetivo claro ao ensino dos professores.

Analisar a presença da poesia na escola com base nos fatos apresentados por diferentes autores permite observar que a situação da leitura desse gênero literário é, no mínimo, curiosa e instigante. Pensar em aberturas que possa haver no sentido de buscar possíveis trajetões estratégicos que possam ser traçados para mudar a forma como a poesia é vista e trabalhada na escola é uma atitude a ser cuidadosamente levada em consideração.

Por outro lado, quando se considera a dimensão oral do texto poético, concretizada especialmente em declamações em público, é possível enxergar novas perspectivas de tratamento da poesia na escola. Colomer (2007, p. 177) afirma que

Nos últimos anos, parece assistir-se a uma recuperação social e escolar da poesia através da oralidade. Os registros em áudio, os hábitos de atenção fragmentária ou as atividades socializadoras próprias dos alunos parecem oferecer uma nova oportunidade à entrada da poesia através da música e da voz [...].

Quando se pensa em eventos como saraus literários, declamações de poemas e apresentações musicais na escola, por exemplo, não se pode negar que, de algum modo, a poesia está presente de forma positiva em muitas instituições de ensino. A oralidade permite que a poesia percorra, de certo modo, mais naturalmente o ambiente escolar e se faça presente na vida de professores e alunos por meio de momentos assim.

Conforme Colomer (2017), o contato com o folclore oral e sua natureza poética é essencial para que a sensibilidade da criança em relação à poesia seja desenvolvida. É importante, nesse sentido, que o incentivo à leitura e ao contato com poemas tanto no âmbito oral quanto no escrito sejam concretizados, de forma especial, na escola, o quanto antes. Possivelmente, esse seria um caminho para

amenizar o estranhamento que existe, muitas vezes, entre aluno e texto poético, de modo que esse contato ocorra de modo mais natural.

É necessário falar sobre poesia. Ainda mais no contexto escolar. Como bem pontua Moriconi (2002, p. 17), “[...] parece que a poesia está sempre necessitando de defensores [...]”, e isso mostra o quanto ainda há o que ser discutido a respeito da inserção do texto poético na sociedade em suas mais amplas possibilidades, seja no lar, em uma praça, dentro do carro, dentro da sala de aula... O contato mais íntimo com o poema pode proporcionar o exercício do olhar poético sobre a própria vida, trazendo para a vida do leitor um caminho para o amadurecimento não somente intelectual, mas também emocional, quando se apreende a compreender melhor as experiências humanas. Poesia, emoção e intelectualidade andam juntas, como lembra Moriconi (2002), e essa união traz boas perspectivas de trabalho com o poema em sala de aula.

No âmbito escolar, parte da problemática do afastamento da poesia pode ser atribuída ao receio que muitos professores apresentam para trabalhar o texto poético com seus alunos. Sorrenti (2013, p. 21) menciona que “Alguns professores consideram a poesia um gênero mais difícil e pouco cultivado entre os leitores brasileiros [...]”. Pinheiro (2018), por sua vez, destaca que esses profissionais consideram que seja, de forma geral, difícil trabalhar com poemas: fazer análises, compreendê-los e interpretá-los constituem atividades que causam insegurança no fazer pedagógico, e essa ideia precisa ser desfeita por meio de uma maior aproximação do professor com a poesia, segundo o autor. Para ele, a leitura de poemas no meio docente deixa a desejar, é insuficiente, e podemos dizer que tal fato contribui para agravar a situação.

Essa possível insegurança sentida entre os docentes pode ser reflexo de uma construção errônea que vem deixando a impressão, ao longo dos anos, seja na escola ou em outros ambientes, de que o poema é um inimigo a ser vencido, e que essa é uma tarefa nada fácil, principalmente quando se pensa nas teorizações excessivas muitas vezes lançadas, sem mediação adequada, nas mãos do aluno. Essa visão encobre a real natureza do poema, que pode estar conectado intimamente com o leitor e ser para ele um ponto de identificação, uma abertura para o novo, um organismo de transformação interior e, por que não, exterior. Essa visão distorcida acaba prejudicando uma possível aproximação entre aluno leitor e texto poético. Para Gebara (2016, p. 26),

A leitura de textos de gêneros literários pode, muitas vezes, trazer desconforto para o professor e para os alunos. O docente não rejeita esses textos quando está na posição de leitor, mas, algumas vezes, prefere trabalhar em sala com os de outras esferas. No entanto, se houver necessidade de trabalhar com os literários, a preferência pelos prosaicos se manifesta [...].

Obviamente, não se pode generalizar entre os docentes essa atitude de distanciamento do poema, porém parece haver um consenso de que, de fato, muito precisa ser feito no sentido de amenizar os possíveis temores que afastam muitos professores e alunos do trabalho com a poesia. Prováveis mudanças podem ser alcançadas quando novas posturas surgem. Nesse contexto, destaca-se a atitude do professor: se não houver a mudança de postura do professor mediador da leitura, muito mais difícil será conduzir o aluno ao encontro da poesia, de modo que qualquer possível barreira seja invalidada.

Nesse sentido, especialmente no que diz respeito à poesia infantil, Sorrenti (2013, p. 17) aponta que “[...] o professor alega que não apresenta a poesia em suas aulas por não saber como proceder, além de afirmar que o referido gênero demanda tempo e paciência para ser trabalhado”. Em um contexto em que o professor encontra-se, de forma geral, com sobrecarga de trabalho, é compreensível que demonstre tal angústia em relação ao pouco tempo do qual dispõe em sala de aula para trabalhar uma infinidade de conteúdos exigidos pelos currículos escolares. Mas isso não justifica a ausência da poesia nas aulas. Conforme Passos (2019, p. 30), a poesia é um

[...] gênero hoje desprezado por alguns (graças à visão excessivamente romântica que dela se tem, como “expressão de sentimento”) ou glorificado por outros (com um respeito pela sua fantasiosa “potência inspirada e inspiradora” em vez da valorização de seus aspectos construtivos), que espaço coube? Poemas – que outrora já foram sinônimo do que se entendia por literatura – hoje se encontram em segundo plano, no limbo das aulas de Língua Portuguesa [...].

Cabe não somente ao professor, mas a todos os sujeitos interessados no desenvolvimento dos alunos no âmbito da leitura, questionarem a si mesmos e refletirem sobre as práticas que vêm sendo adotadas nas aulas de Língua Portuguesa no sentido de analisar qual é o lugar dado à leitura de poesia em cada contexto.

Cabe notar, nessa conjuntura, a relação existente entre o fazer artístico e a visão utilitarista da sociedade, claramente ligada à marginalização da poesia na escola. De acordo com Sorrenti (2013, p. 17) “[...] a poesia e a arte em geral

participam dessa área denominada ‘não lucrativa’ em que se inserem atividades prazerosas e lúdicas, e por isso, excluídas do programa de vida de uma sociedade voltada para o lucro”. A autora refere-se ao âmbito da poesia infantil, porém tal ideia reflete a visão da poesia em geral. Além do caráter lúdico e prazeroso do texto poético, é valioso lembrar do seu potencial crítico e reflexivo, tão importante para o desenvolvimento do aluno leitor, o que extrapola questões relativas ao lucro material.

Leminski (2009, p. 323-324) expressa uma visão interessante sobre o ser poeta, quando compara o poeta ao um sapato “meio torto”: “[...] É aquele sapato que tem consciência da linguagem, porque só o torto é que sabe o que é o direito. Então, o poeta seria, mais ou menos, um ser dotado de erro, e daí essa tradição de marginalidade”. Com efeito, parece-nos que há alguma relação entre esse pensamento e a visão marginal muitas vezes experimentada pela poesia tanto na sala de aula quanto na sociedade como um todo.

No contexto da busca desenfreada pelo lucro por parte da sociedade de consumo em que vivemos, e em contraposição à visão de “inutilidade” – e até mesmo futilidade – da arte, para Britto (2015, p. 53-54),

A literatura presta para tudo. O texto literário é um convite a uma ação desinteressada, gratuita, uma ação que não espera que dela resulte lucro ou benefício. É o simples pôr-se em movimento, para sentir-se e existir num tempo suspenso na história, um tempo em que a pessoa se faz somente para si, para ser, um tempo de indagação e contemplação, de êxtase e sofrimento, de amor e angústia, de alívio e esperança, disso tudo uma só vez e para sempre. Nela a gente se forma e se conforma, perde-se e salva-se, se consola e se estimula, aprende e ensina a viver em realidades incomensuráveis, ainda que realmente intangíveis.

A literatura representa, nesse sentido, um instrumento revolucionário e subversivo em uma sociedade voltada para a objetificação da vida, para o lucro, para a pressa interminável da humanidade, onde não há tempo para a reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo, para a apreciação de detalhes e para viver plenamente, tampouco para o desenvolvimento de um olhar sensível sobre a realidade humana.

Ao se optar pelo trabalho comprometido com poesia, a escola escolhe prestar um serviço extremamente importante à sociedade, quando esse trabalho é visto como instrumento capaz de levar o aluno ao questionamento da realidade e à percepção daquilo que permeia a vida humana, preparando-o para atuar responsável, consciente e humanamente na sociedade. Pignatari (2011, p. 10, grifo

do autor) diz que a “Poesia é a arte do anticonsumo. A palavra ‘poeta’ vem do grego ‘*poiētes* = aquele que faz’. Faz o quê? Faz linguagem. E aqui está a fonte principal do mistério”. Nesse sentido, quando a percepção da complexidade das relações de consumo vividas atualmente na sociedade é atingida, por exemplo, fica ainda mais evidente que a reflexão proporcionada pela leitura poética promove o alargamento da visão de mundo do aluno leitor e, como consequência, desenvolve-se a consciência de que caminhar na direção contrária a determinados preceitos impostos pela sociedade é um ato, muitas vezes, extremamente necessário.

Atrelada ao modelo de sociedade que visa ao lucro, podemos mencionar a questão mercadológica. Segundo Sorrenti (2013) há um quantitativo maior de livros de narrativa em prosa em comparação a obras de poemas, o que também contribui para explicar o distanciamento entre professores e leitores brasileiros com relação ao texto poético: “[...] Os editores alegam que publicam pouco porque ‘poesia não vende’” (SORRENTI, 2013, p. 21), fato que comprova o desinteresse da sociedade, em termos gerais, por coisas “sem utilidade” e que, a princípio, não geram lucro material.

No contexto escolar, isso se reflete por meio de um desperdício da poesia que pode privar crianças e jovens de um contato profundo com o texto poético, o que, conseqüentemente, prejudicará a formação de leitores capazes de ler criticamente, criar sentidos de forma reflexiva e desenvolverem-se na busca da autonomia não só leitora, mas também cidadã.

Problematizando a relação da poesia com questões mercadológicas, Leminski (2009, p. 331) relata que, de fato,

[...] Poesia não vende. Poesia é um ato de amor entre o poeta e a linguagem. [...] Não é uma infelicidade e nenhuma inferioridade da poesia [...], a dificuldade dela em se transformar em mercadoria é uma grandeza. Quem não entender isso não entendeu a verdadeira natureza da poesia, ela é feita de uma substância que é, basicamente, rebelde à transformação em mercadoria. A gente pode criar um mundo assim, o império total da mercadoria, tudo pode ser vendido, coisas, sensações, as coisas mais incríveis, os momentos mais emocionantes. Uma coisa, porém, não pode ser transformada em mercadoria, que é o amor [...].

Essa relação da poesia com o amor evidencia a questão da mobilização da sensibilidade e das emoções do poeta, e a poesia, mesmo que fuja a questões mercadológicas, ou delas seja colocada à margem, carrega em si o poder de transformar, de despertar determinada emoção, e, por que não, o poder de provocar mentes no sentido da busca pela justiça, pela igualdade social, pelo combate aos

mais diversos tipos de violência, à alienação, entre tantas outras questões que necessitam ser discutidas, e que, muitas vezes, são encobertas.

Uma questão que merece atenção é a forma como, em muitos casos, o aluno vê o poema no sentido de sua estrutura composicional. Essa visão, muitas vezes fechada e estereotipada, acaba por dificultar que alguns possíveis leitores se aproximem da poesia de forma mais íntima. Sobre isso, Gebara (2016, p. 10) afirma que o leitor do texto poético

[...] tem uma representação do gênero que envolve, em virtude de uma longa tradição, certos elementos identificados à forma composicional (majoritariamente a rima). Os elementos que compõem essa estrutura parecem se constituir como chave para a leitura de todos os poemas, mesmo que não se encaixem no objeto a sua frente, razão pela qual muitas vezes o leitor não o enxerga.

Ao se conceber o poema de modo limitado, muitas oportunidades são perdidas quando sentidos são buscados a partir do texto, e a escola tem um importante papel de desconstrução de ideias que não contemplam o poema em toda a sua riqueza de significados, visto que esse ambiente deveria ser propício para um contato mais sistemático, e ao mesmo tempo sensível e humano, com o poema.

Embora possam ser identificadas muitas dificuldades em relação ao trabalho com poesia no ensino escolar, há, para Sorrenti (2013), certa mobilização da escola no sentido de estimular a atração dos alunos pela poesia. Contudo, o caminho ainda parece longo e desafiador, sobretudo quando consideramos o potencial que o texto poético apresenta para o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação textual.

De maneira paralela, como forma de mudar esse distanciamento ainda muito comum nos espaços escolares, Pinheiro (2018) recomenda que a poesia seja apresentada às crianças o quanto antes, de forma a despertar nelas um contato que as seduza. Ao criar tal aproximação, acredita-se que seja mais provável que o jovem leitor tenha mais intimidade e prazer pela leitura de poemas.

Nesse movimento de superação de obstáculos que se encontram no caminho da poesia, a mediação do professor é especialmente relevante no sentido de que “[...] ele precisa estar convencido de que o acesso à poesia é um direito [...]” (PINHEIRO, 2018, p. 113). Nessa perspectiva, Candido (2004) defende e concebe a literatura como um direito e como instrumento de humanização. Para o autor,

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste

modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade [...] (CANDIDO, 2004, p. 175).

Desse modo, a poesia e a literatura, em sua imensidão de formas e possibilidades de manifestação, não podem ser restritas apenas a determinados grupos sociais, mas devem ser amplamente apreciadas, estudadas, analisadas e apreendidas, visto que qualquer dificuldade de acesso à leitura literária, seja por motivos aversivos por parte do leitor, de falta de interesse, questões financeiras, inclusive possíveis dificuldades de interpretação textual, entre outros, representa a transgressão de um direito capaz de transformar realidades. No contexto da sala de aula, privar os alunos do contato com a leitura literária em sua plenitude constitui-se como uma forma de dificultar o desenvolvimento individual do estudante, bem como impedir o alargamento de seu olhar sobre a própria existência e sua relação com a alteridade.

Nesse contexto, Candido (2004, p. 180) esclarece seu entendimento sobre a humanização quando diz que é

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Na medida em que essa consciência passa a fazer parte do trabalho docente, certamente haverá maior dedicação e engajamento no fazer pedagógico que envolve não somente a poesia, mas também todas as formas de literatura. Cultivar a leitura literária na sala de aula representa, desse modo, o aperfeiçoamento do desenvolvimento humano do estudante, o encontro consigo mesmo, tão necessário para a vida em sociedade.

### **2.2.2 Leitura de poesia e formação do leitor nos anos finais do Ensino Fundamental**

A leitura, na amplitude que seu conceito carrega, é basilar para a formação humana. É inegável, nesse sentido, que a escola seja a instituição onde a atividade de leitura necessita ser desenvolvida e aprimorada continuamente, em suas mais diversas possibilidades e gêneros textuais. No que diz respeito à leitura de textos

poéticos, dada a sua natureza plural de sentidos e sua constituição estética, a importância da leitura tende a ser potencializada.

Nesse contexto, como forma de enfrentamento das dificuldades já expostas sobre a poesia no contexto escolar, inicialmente é viável que algumas atitudes sejam tomadas pela escola e, principalmente, pelo professor. A esse respeito, Pinheiro (2018) ressalta a importância “evidente” do trabalho com a poesia na sala de aula, e deixa claro que deve haver cuidados nas escolhas do professor:

Mas não qualquer poesia, nem de qualquer modo. Carecemos de critérios estéticos para a escolha das obras ou para a organização de antologias. Não podemos cair no didatismo e no moralismo que sobrepõem valores preestabelecidos à qualidade estética (PINHEIRO, 2018, p.15).

Essa escolha pode ser determinante em relação à potência formadora da poesia, já que “Bons poemas, oferecidos constantemente [...], mesmo que para alunos refratários (por não estarem acostumados a esse tipo de prática), têm eficácia educativa insubstituível [...]” (PINHEIRO, 2018, p. 16). Estabelecer critérios no momento da seleção de poemas para serem trabalhados em sala revela uma atitude responsável e consciente do professor, com base nos objetivos pretendidos.

Em relação à escolha de poemas para se trabalhar com leitores jovens, um fator importante a ser considerado é a verificação dos interesses dos alunos, como mostra Pinheiro (2018), quando afirma que textos com temáticas que envolvem afetividade constituem-se como objetos com grande potencial de atração especialmente para alunos a partir dos últimos anos do Ensino Fundamental, com o cuidado de não cair na simples moralização das experiências. Outra temática atraente para esse público, segundo o autor, é a que envolve aspectos sociais, que implicam discussões produtivas “[...] e podem contribuir para a formação humana dos leitores [...]” (PINHEIRO, 2018, p. 16). Para além disso, o autor sugere um trabalho intertextual que envolva outros gêneros de texto como forma de auxílio na compreensão das particularidades do texto poético.

É importante destacar que a escolha de poemas com base nos temas pode ser uma boa estratégia para atrair o aluno para a leitura de poesia, se feita de forma reflexiva. Sobre o assunto, considera-se que

[...] É certo que o jovem pode ler qualquer poesia, mas a adolescência busca abordagens que tenham a ver com suas indagações e desejos. O ludismo presente na poesia para crianças cede lugar aos temas voltados para a descoberta do amor, os problemas existenciais, sociais e políticos, o que não impede que o jovem goste também da fantasia e do *nonsense* [...] (SORRENTI, 2013, p. 31, grifo da autora).

Mas há que se ter cuidado com escolhas feitas somente com base nos temas, já que pode soar repetitivo, e, além disso, selecionar poemas que dialoguem com os interesses dos alunos possibilitará uma maior apreciação e imersão nas leituras, porém não há garantia de que a poesia os conquiste de forma inevitável (PINHEIRO, 2018). A apreciação de poemas direciona, contudo, nossa reflexão para um aspecto importante, que diz respeito ao prazer que pode ser proporcionado pela leitura.

No que tange ao público adolescente, por sua vez, nota-se que este comumente apresenta certa resistência à leitura de poesia, como aponta Sorrenti (2013). Isso ocorre porque geralmente os adolescentes

[...] enfrentam uma fase conflitiva, em que os valores se digladiam. A flama das paixões é vista como algo supérfluo. Mas é necessário entender que é a paixão que impulsiona para a ação, move o progresso e combate a incultura e o alheamento [...] (SORRENTI, 2013, p. 29).

Porém, em muitos casos ocorre exatamente o movimento contrário ao supérfluo mencionado pela autora: os adolescentes costumam ser muito intensos em tudo o que vivem: seja na escola, na família, nas vivências com grupos de amigos ou em qualquer relacionamento interpessoal, experimentam diferentes emoções, conflitos e questionamentos. Essa intensidade deve ser aproveitada favoravelmente no trabalho com poesia, já que o gênero poético está intimamente ligado à expressão de diferentes emoções. A fase adolescente pode representar, desse modo, um terreno fértil para o cultivo da poesia, para um contato intenso desta com o jovem leitor, assim como é intenso e transformador o período em que vive.

Para Colomer (2007), a questão do distanciamento que muitos adolescentes insistem em manter em relação à leitura de textos em geral está ligada à valorização de outros tipos de atividades. Segundo a autora, “[...] A percepção da leitura como uma atividade de ‘marginalização’ das formas habituais de socialização (a música, o esporte, etc.) se acentua mais na adolescência e contribui para seu repúdio” (COLOMER, 2007, p. 144). Construir caminhos para que novos olhares sobre a leitura, especialmente de poesia, sejam possíveis é uma atitude necessária especialmente entre o público adolescente, que normalmente busca atividades que o faça sentir pertencente a um grupo social. A leitura pode, sim, ser uma dessas atividades, já que permite não só a prática individual: o compartilhamento de ideias, a troca de informações, o levantamento de questões e a busca de reflexões em conjunto a partir de uma leitura também são atividades que possibilitam a

socialização, além de constituírem-se como momentos de muito aprendizado e também de prazer.

Estimular o gosto pela leitura é um desafio, porém é relevante para que haja maior interesse do leitor. No tocante ao trabalho com poesia, faz-se necessário, antes de tudo, que seja direcionado de modo que aproxime o aluno desse gênero literário e o conduza à percepção do prazer que pode ser proporcionado pela leitura poética. Assim provavelmente será possível o despertar do seu interesse pela poesia e, conseqüentemente, o trabalho com o poema em sala de aula será facilitado.

A percepção do gosto pela leitura é importante na medida em que possibilita traçar caminhos para a aproximação do leitor com a obra ou com o texto. Colomer (2007, p. 147) aponta que

O gosto e o juízo de valor são inseparáveis da experiência de leitura tão logo esta se inicia na infância e ocorrem sempre em relação a algum parâmetro comparativo. São aspectos que se formam através da prática. Em primeiro lugar, mediante a leitura de muitas obras que oferecem e ampliam os parâmetros de comparação, que levam a estabelecer a opinião sobre sua qualidade [...].

Nessa perspectiva, quanto mais o aluno permite que suas vivências como leitor sejam alargadas, especialmente como leitor de literatura, mais facilmente será possível que construa suas preferências de leitura e seu olhar crítico sobre um texto ou obra. Em outras palavras, este leitor torna-se mais capacitado e seguro para fazer as próprias escolhas de leitura e para externalizar seus pontos de vista de forma mais segura e consciente, o que pode contribuir para que se sinta motivado a ler cada vez mais e, quem sabe, ampliar suas preferências como leitor.

Uma leitura pode ser prazerosa na medida em que o leitor dê abertura ao texto para que este possa ser recebido de forma a permitir um diálogo em que texto e leitor interagem e constroem juntos os sentidos. Encarar a atividade de leitura com leveza, sem que uma eventual experiência traumática com leitura vivida no passado possa interferir nesse momento, é um objetivo que o aluno deve procurar alcançar, com o auxílio e direcionamento do professor, que pode mostrar ao aluno leitor caminhos de leitura que fujam de preconceitos construídos nas mentes discentes especialmente a respeito da leitura de poesia, e que possam demonstrar ao aluno como é transformadora a leitura poética.

Nesse sentido, uma estratégia que nos parece válida é a de vivenciar o percurso da ludicidade comumente presente em textos poéticos, estimulando

públicos de variadas faixas etárias, não somente as crianças, a captarem o lúdico da poesia. Sobre isso, Moriconi (2002, p. 8) afirma que

[...] 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.

Elementos como construção sonora do poema e uso de linguagem figurada são terrenos férteis para a exploração da criatividade no momento de discutir sobre o texto. Refletir sobre esse caráter lúdico com o aluno representa uma possibilidade de despertar nele algum tipo de interesse, ou até mesmo curiosidade, pela forma como é composto um poema e pela brincadeira feita com as palavras.

Nessa conjuntura, Pinheiro (2018) discute a importância do papel do professor na mediação da leitura de poesia na sala de aula, que é decisivo para cativar ou desmotivar os alunos, e afirma que o entusiasmo é essencial para que haja sensibilização dos discentes para a percepção da “riqueza semântica da poesia” (PINHEIRO, 2018, p. 22). Em um diálogo com o autor, Sorrenti (2013, p. 19), por sua vez, destaca que “[...] Um mediador sensível ao texto poético tornar-se-á o grande iluminador do encontro texto-leitor. Ele é peça importante na formação do gosto pela poesia”. Não há como desconectar um trabalho cuidadoso e responsável da obtenção de resultados positivos em tarefas que envolvem a leitura de poesia.

Pinheiro (2018, p. 18) discute ainda sobre a função social que tem a poesia, e explica que “[...] É uma experiência íntima que muitas vezes captamos pelo brilho do olhar de nosso aluno na hora de uma leitura, pelo sorriso, pela conversa de corredor [...]” – o que, segundo o autor, vai muito além de uma avaliação escolar. Cabe mencionar que, em muitos casos, as avaliações escolares não abrangem toda a potencialidade do aluno, já que são aplicadas, muitas vezes, em situações que não favorecem a constatação do real aprendizado ou desenvolvimento do discente, e costumam gerar repulsa, desconforto ou medo.

Para Solé (1998, p. 168), nas tradicionais provas ou exames, “[...] temos acesso a uma informação mais pontual, que também pode estar condicionada pela ansiedade provocada pela prova, e pela percepção de um contexto competitivo [...]”. Há que se ter cuidado redobrado, portanto, com práticas pedagógicas que têm na avaliação tradicional o foco da constatação do aprendizado em leitura e interpretação de textos poéticos.

Por conseguinte, Solé (1998, p. 170) defende a avaliação processual da leitura, não restrita a situações pontuais:

[...] não se trata tanto de buscar situações específicas de avaliação, mas de tentar fazer com que as situações de ensino/aprendizagem possam proporcionar a informação necessária para avaliar. Para avaliar os alunos, durante o seu processo, averiguando se falham ou se obtêm sucesso, além de verificar em que e tentando inferir o porquê. Mas também para avaliar a própria intervenção, o ensino, para ajustá-lo progressivamente, para adaptá-lo, modificá-lo e enriquecê-lo. Este – e não outro – é o sentido global da avaliação do ensino da leitura.

Desse modo, no momento da avaliação, o professor analisa, além do desenvolvimento do aluno, a sua própria atuação e seu planejamento interventivo, com o intuito de aprimorar suas práticas e, conseqüentemente, o aprendizado dos discentes. Essa forma de avaliar parece-nos mais adequada e até mesmo justa, na medida em que permite que o desenvolvimento do aluno e do próprio professor possam ser avaliados em termos mais amplos, que não se limitam à análise de situações pontuais.

### **2.2.3 Poesia e análise linguística: práticas na sala de aula**

Um problema recorrente nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental refere-se à abordagem insuficiente ou empobrecida do texto poético durante as aulas. É comum identificarmos, nesse sentido, práticas pedagógicas que abordam o poema com foco em questões puramente linguísticas, sem considerar a riqueza estética que o gênero traz em sua construção. Tal fato representa um desperdício em relação ao ensino de poesia, já que priva o aluno de um contato mais profundo e enriquecedor com o texto poético.

Na concepção de Colomer (2007, p. 159), “A leitura literária pode expandir o seu lugar na escola através de múltiplas atividades, que permitam sua integração e conferência com outros tipos de aprendizados. Os mais imediatos, é claro, são os aprendizados linguísticos [...]”. Nesse sentido, propor questões de análise linguística a partir de textos literários, por um lado, pode ser uma prática produtiva e ter bons resultados, já que elementos gramaticais também contribuem para a construção de sentidos de um poema, por exemplo, e podem gerar importantes reflexões acerca do funcionamento da linguagem poética e suas surpresas. Porém, deve-se ter cuidado para que toda a riqueza do texto não seja desprezada em função de serem

privilegiadas questões gramaticais, o que não faria sentido, tendo em vista a natureza do texto literário.

Ao falar sobre poesia infantil, Sorrenti (2013) aponta que discutir o poema com destaque para aspectos estatísticos, visando identificar quantidade de palavras que pertencem a uma ou outra classe gramatical, não é o mais indicado. Isso impede um trabalho mais rico e global com o poema, limitando o texto à análise gramatical. Certamente, esse cuidado deve ser tomando também nas séries finais do Ensino Fundamental, bem como em qualquer etapa de ensino.

O trabalho com foco na gramática em textos poéticos pode estar ligado à acomodação de muitos professores e ao medo, como já discutido anteriormente, de se arriscar pelos caminhos da poesia. Sorrenti (2013, p. 17) diz, por exemplo, que “Há professores que afirmam se sentirem mais tranquilos ocupando o tempo com a gramática, porque o assunto não lhes solicita a chamada ‘emoção’, tão necessária ao trabalho com o texto poético”. Essa constatação reflete a realidade de muitos docentes atualmente, e a escola pode contribuir, conforme comenta a autora, para que o desenvolvimento da criatividade dos alunos seja prejudicado. Essa postura de fuga às emoções\* pode ser um reflexo da sociedade consumista em que vivemos, focada na produtividade e no acúmulo de bens materiais, contexto em que, muitas vezes, há certo abafamento das emoções e da própria humanidade dos indivíduos.

De modo semelhante, no que tange à percepção e ao funcionamento da língua no interior do texto poético, para Silva (2011, p. 32-33),

[...] A interação com a poesia é uma das responsáveis pelo desenvolvimento pleno da capacidade linguística da criança e do adolescente, através do acesso e da familiaridade com a linguagem conotativa e refinamento da sensibilidade para a compreensão de si própria e do mundo, o que faz este tipo de linguagem uma ponte imprescindível entre o indivíduo e a vida.

Tal afirmativa assegura que, de fato, não há como ignorar elementos linguísticos quando se tem o poema como objeto de estudo, já que são parte constituinte do texto e, portanto, peças fundamentais para a sua compreensão. Por outro lado, não convém que um poema seja estudado com o objetivo único de que sejam exploradas análises gramaticais de forma fechada, sem interação com outros tantos aspectos que o texto poético traz em sua construção. Atitudes assim

---

\* Especialmente no que diz respeito às relações entre emoções e trabalho, ver estudos de CERATO (2016) e PIRES (2010).

demonstram negligência no trabalho com a poesia, quando se desperdiça a oportunidade de esmiuçar o texto em toda a sua complexidade.

Conforme Pignatari (2011, p. 18, grifo do autor), “Em poesia, você observa a projeção de uma *analógica* sobre a lógica da linguagem, a projeção de uma ‘gramática’ analógica sobre a gramática lógica. É por isso que a simples análise gramatical de um poema é insuficiente [...]”. Quando o foco do estudo de um texto poético é a análise gramatical, o aluno é privado de exercitar um olhar atento, investigativo e reflexivo sobre o poema em seus mais variados aspectos composicionais, e não consegue perceber a multiplicidade de sentidos possíveis de serem construídos na leitura não somente de poemas, mas dos textos literários em geral.

Depreende-se, assim, que atividades de análise linguística são importantes para a construção de interpretações de poemas, mas deve haver um cuidado especial para que tais atividades não sejam o foco único e exclusivo do trabalho com o texto poético e se deixe de discutir elementos que extrapolam fatores exclusivamente gramaticais, como, por exemplo, a percepção de linguagem figurada e do caráter sensibilizador da poesia – este último será discutido a seguir.

## **2.2.4 Sensibilidade, criatividade e leitura crítica: a força da poesia**

### **2.2.4.1 Poesia: o exercício da sensibilidade e da criatividade na escola e na vida**

Fundamental se torna considerar, quando se aborda a poesia na sala de aula, a questão do desenvolvimento da sensibilidade do leitor. No contexto escolar de trabalho com poesia, sensibilizar o aluno corresponde a criar condições para que esteja aberto a receber o poema, em uma atitude de receptividade acolhedora e entrega. Nesse sentido, Pinheiro (2018, p. 17-18) afirma que

[...] A experiência que o poeta nos comunica, dependendo do modo como ela é transmitida ou estudada, pode possibilitar (ou não) uma assimilação significativa pelo leitor. O modo como o poeta diz — e o que diz — ou comunica sua experiência permite um encontro íntimo entre leitor-obra que aguçará as suas emoções e sua sensibilidade [...].

Um leitor sensível inevitavelmente é um leitor mais humano, à medida que torna-se mais capaz de perceber, analisar e compreender a realidade que o cerca. Como afirma Pinheiro (2018, p. 116), “[...] eternizar momentos singulares de nossa experiência [...]” seria também uma função da poesia. Essa aproximação do leitor

com o texto poético por meio de sua própria experiência no mundo parece estar intimamente ligada ao movimento de sensibilização.

Para Pignatari (2011, p. 53), “A poesia situa-se no campo do controle sensível, no campo da precisão da imprecisão. A questão da poesia é esta: dizer coisas imprecisas de modo preciso. As artes criam modelos para a sensibilidade e para o pensamento analógico [...]”. Afirmações como essa revelam o teor ambíguo e surpreendente que um poema pode expressar, na medida em que este tem o poder de romper convenções e trazer inovações na forma como a realidade é compreendida, quando subverte a lógica e, precisamente, profere imprecisões.

Para além da sensibilização do leitor, é relevante que se discutam possíveis formas para a realização da leitura poética de modo que essa prática seja significativa para o leitor. Na concepção de Colomer (2007, p. 177),

[...] Aprender a ler um poema é aprender a construir sua coerência, apoiando-se sucessivamente nas “zonas legíveis” para o leitor que busca o sentido através de entradas sucessivas. Com esta forma de proceder se ampliam as competências de análise e de integração como operações intelectuais básicas em nossa interpretação da realidade.

Assim, o que está contido na superfície textual é mais facilmente notado, mas o leitor deve ir além: precisa entrar, de fato, no texto, em seus pontos mais improváveis, obscuros e subliminares, na busca por sentidos já previstos ou inesperados. Essa postura ativa exercita a habilidade de ler e interpretar, inclusive, a própria realidade.

A poesia compõe a vida, e permeia a constituição do ser humano em sua dimensão física, mental e espiritual. Nesse sentido, Moriconi (2002, p. 8-9) traz importantes reflexões acerca dos sentidos que a palavra “poesia” carrega, e estabelece uma relação desta com a própria vida:

Ocorre que a palavra poesia abrange sentidos que vão além da linguagem verbal, oral ou escrita. Ela também se refere a um universo muito mais amplo e menos exclusivo ou especializado que o do livro e da leitura. É o lado além-livro da poesia. Que tem a ver com o universo todo da cultura, tem a ver com o ar que nos envolve. Um filme pode ter poesia. Um gesto, comum ou excepcional, pode ter poesia. A poesia está no ar. [...] Espera-se que a poesia enquanto arte específica das palavras de algum modo revele ou esteja articulada com essa poesia além-livro, essa poesia da vida.

Essa relação da poesia com a vida vai ao encontro de uma ampliação da percepção do poético como matéria construída com palavras e organizadas em versos. O entendimento do vínculo entre poesia e cultura para além dos livros é essencial quando busca-se compreender aquilo que é poético e como a poesia se

faz presente nas mais diversas linguagens e manifestações culturais, e não apenas no texto poético em si. O encontro da poesia pode dar-se, portanto, de formas variadas, seja por meio de um livro, seja com o som produzido em um instrumento musical que desperte uma lembrança ou sensação, a qual possa ser percebida como poesia.

A título de exemplificação, poetas do período modernista brasileiro, como Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade, buscavam focalizar determinado aspecto por meio da linguagem (MORICONI, 2002). Em contrapartida,

[...] acreditavam que algo ficava sempre de fora dessa focalização intensa pela linguagem. O fora da linguagem, o inefável: aquilo que não pode ou não chega a ser dito, embora seja intuído pela sensação e aludido pelo verso. O além da linguagem, o sublime: sensação de grandeza de espírito, de sabedoria elevada, que os modernistas pretendiam atingir pela simplicidade da expressão (MORICONI, 2002, p. 11).

O poema traz isso de modo especial: ultrapassa os limites do que está verbalizado por meio das palavras em um texto, proporciona o encontro do leitor consigo mesmo, com outras realidades e vivências, permite diferentes sensações, a reflexão sobre a vida. Tudo isso culmina na formação de um leitor mais sensível, mais humano, mais sábio.

Por retratar a humanidade em sua integralidade, a poesia promove a identificação das emoções do próprio leitor, e suscita uma melhor compreensão de si mesmo e de seus sentimentos. O contato com sua interioridade permite ao leitor que se depare com uma ampla variedade emocional que o constitui como ser humano. Para Moisés (2012, p. 139), “[...] Se a emoção constitui o núcleo do fenômeno poético, a sua manifestação é sempre um ato de intelectualização, em que se aduz o empenho da razão para a representação da emoção [...]”. O contato com a poesia proporciona ao leitor, desse modo, o aprimoramento da autoconsciência emocional. Assim, um poema permite “sentir pensando”, como diz Salgueiro (2013, p. 21), razão pela qual aprender a ler o poema em todas as suas dimensões é tão relevante para o aprimoramento do ser humano.

Como lembra Moriconi (2002), a leitura do poema tem o poder de aproximar o autor do leitor, quando se estabelece uma espécie de ponte que liga os dois lados, em um movimento que permite o ato de colocar-se no lugar do outro, sentir o que o outro sente, experimentar, ainda que sob uma perspectiva diferente, as vivências do eu lírico. Essa relação entre eu lírico, poema e leitor traz para a vida deste último um enriquecimento pessoal que pode transformar sua visão de mundo e abrir caminhos

para novas reflexões, tornando-o mais apto a compreender o outro e, conseqüentemente, humanizando ainda mais suas relações não só com a alteridade, mas consigo mesmo. Aquele que compreende melhor a si mesmo conseqüentemente assume uma postura mais acolhedora em relação ao outro.

Ampliando a discussão para o âmbito da literatura, do qual a poesia é pertencente, Candido (2004, p. 186) esclarece que a literatura é necessária “[...] porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza [...]”. Essa humanização defendida pelo autor pode ser identificada no encantamento visto na interação de muitos alunos com um poema, quando veem nele uma fresta para a própria vida. Desse modo, é fundamental

[...] que a poesia seja frequentemente trabalhada para que ocorra um interesse por ela. É interessante destacar também que criar um local para afixar vários tipos de poesia é um método eficaz para o incentivo da leitura e interpretação poética, pois quanto mais se lê, mais se aprende e se cria o hábito da leitura não só de poesia como de outros tipos de textos [...] (SILVA, 2011 p. 30-31).

Não há outro caminho a não ser proporcionar o contato do aluno com o texto poético. O que precisa ser feito é um planejamento que resulte de uma reflexão sistemática sobre como se dará esse contato de forma mais intensa e produtiva e, ao mesmo tempo, leve e significativa.

Por meio da leitura de poesia a criatividade também é estimulada, na medida em que proporciona ao leitor o contato com “[...] uma linguagem expressiva, que movimenta a língua e possibilita outro tipo de vivência com a palavra. Ou seja, favorece experimentar a língua pelo seu viés mais criativo” (PINHEIRO, 2018, p. 19), o que pode ser exemplificado pelo contato com jogos de palavras e figuras de linguagem, entre outros recursos expressivos. Por sua vez, Moriconi (2002) afirma que

[...] Todo leitor ou leitora de poesia é um pouco poeta também, mesmo que não profissional. O ato criador do poema sobre a linguagem evoca a criação poética do mundo implícita na própria existência dela, linguagem, que é de todos. Por isso a leitura do poema ativa o poeta que somos, o criador ou a criadora que somos, nesse sentido amplo da palavra [...] (2002, p. 9-10).

Por mais que seja algo que possa não ser perceptível ao leitor, especialmente ao aluno leitor, no momento da leitura ele pode experimentar sensações e emoções que o conduzem à observação da realidade do outro, de modo que possa “criar” em sua mente imagens poéticas, possíveis interpretações, novas perspectivas de leitura

do texto e da sua realidade, enfim. O exercício da criatividade durante a leitura acontece na mente do leitor que está em busca de sentidos, quando mobiliza suas ideias e se permite acolher o texto para, de fato, compreendê-lo e interpretá-lo. Ainda sobre a perspectiva criativa de constituição e leitura do texto poético, que permite um olhar que ultrapassa limitações e enquadramentos linguísticos, Colomer (2007, p. 177) afirma que

[...] a escrita poética aparece como menos submissa a funções comunicativas externas à mesma língua que outros tipos de discurso, e torna mais fácil levar a língua a seus limites, jogar com as regras e as possibilidades de desvio significativo através da manipulação e da troca dos elementos do texto.

Esse caráter aberto do texto poético traz possibilidades de leitura que exercitam e desenvolvem a criatividade do leitor e estreitam sua relação com a poesia.

Na sociedade contemporânea cada vez mais se preza pela potência criativa do ser humano, e a poesia pode representar uma fonte pujante para a formação humana. Conforme Britto (2015, p. 47), “A criatividade, portanto, relaciona-se diretamente com a atitude que assumo diante das coisas. E isso é de tal forma significativa que, para ser criativo, tenho de conhecer aquilo com que estou tratando [...]”. Dessa forma, conhecimento e criatividade são indissociáveis na concepção do autor. Ambos conduzem o leitor de forma a torná-lo mais apto para a atuação na sociedade, na medida em que contribuem para o desenvolvimento da capacidade comunicativa individual.

#### 2.2.4.2 Poesia e leitura crítica: há espaço na escola?

A questão da marginalização do gênero poético na escola, como já discutido, é urgente, e precisa ser desconstruída, tendo em vista toda a riqueza que a leitura poética pode suscitar na formação de leitores preparados para a vida. O poema reflete (sobre) a própria existência, sugere reflexões, aponta caminhos. A literatura é, enfim, um instrumento de transformação, e necessita ser enxergada como tal.

Pinheiro (2018) deixa clara sua preocupação sobre esse afastamento, e justifica a necessidade de enfrentamento desse problema por meio de uma argumentação sólida e pertinente:

[...] é preciso acreditar que a poesia é essencial à vida. Que o acesso a ela é um direito de toda criança e de todo jovem. Se a criança ou o jovem vão

depois se tornarem leitores de poesia, não temos como afirmar, mas temos o dever de levá-los a terem contato com uma poesia em que estejam representados seus desejos, suas fantasias, suas dúvidas, seus medos, suas alegrias, toda a sua experiência de vida enfim. Mas também proporcionar-lhes leituras desafiadoras que possam questionar posições, preconceitos e colaborar para que se tornem leitores mais exigentes (PINHEIRO, 2018, p. 112-113).

O posicionamento do autor enriquece a reflexão sobre o papel que a escola tem de promover o contato dos alunos com a poesia e conduzi-los à reflexão sobre si mesmos, sobre o outro, sobre a vida. Para além disso, a promoção de um método de formação leitora por meio de textos desafiadores, como sugere Pinheiro (2018), estimula e provoca o aluno a sair de sua zona de conforto, conduzindo-o por vias que permitam a construção e desenvolvimento do pensamento crítico.

Em contrapartida, quando consideramos o acesso a obras literárias, há muitos livros destinados ao público jovem que não apresentam um valor estético significativo, segundo Pinheiro (2018, p. 117), pois “[...] Tendem ao lugar-comum, à facilitação de linguagem e, sobretudo, à padronização de certos modelos e atitudes disseminados como típicos do jovem [...]”. Neste ponto é importante lembrar sobre a questão do acesso aos livros de poesia por meio das bibliotecas escolares, que na realidade de muitas escolas brasileiras é precário, seja pela falta de exemplares nas bibliotecas, seja pela falta de profissionais habilitados para atuar nesses espaços, o que dificulta um contato físico com obras poéticas e contribui, em certa medida, para que o desenvolvimento do trabalho e da aproximação com a poesia seja prejudicado.

Para Pinheiro (2018), a instituição deve ser cobrada pelo professor nesse sentido, para que melhores condições de trabalho com a leitura sejam ofertadas aos alunos; afinal, “[...] O uso da biblioteca [...] é indispensável. Ir até lá, escolher livremente na prateleira o livro que quiser, descobrir autores até então desconhecidos, ter, portanto, um contato corporal com os livros [...]” (PINHEIRO, 2018, p. 24). O investimento nas bibliotecas escolares é, assim, fundamental, na medida em que proporciona atividades que aproximam o aluno leitor do universo de seus objetos de leitura e estudo, inclusive fisicamente, quando há contato direto com uma obra.

Nessa perspectiva, Colomer (2007), por sua vez, fala da importância de espaços que permitam o contato individual do aluno com a leitura. Com base nisso, em relação a questões estruturais, sabe-se que, em muitos casos, não há espaço

físico suficiente nas escolas para a criação de ambientes diferenciados de leitura. A própria biblioteca escolar (quando existe) poderia, nesses casos, ter um pequeno espaço reservado para leitura individual, o que certamente seria um estímulo para a imersão nos livros de forma mais íntima e independente. Para além disso, esses espaços de leitura individual mencionados pela autora podem ser entendidos como momentos dedicados à leitura individual do aluno na própria sala de aula, o que também é importante, já que nenhuma experiência de leitura pode substituir a leitura individual, pois cada pessoa, em sua individualidade, estabelece um contato único com o texto.

Favorecer ao aluno esse contato com o texto literário, de forma especial o poético, e conduzi-lo em busca da construção de um olhar capaz de realizar leituras expansivas, que o permitam enxergar de forma crítica e atenta a própria realidade, é contribuir para a formação de um cidadão mais preparado para buscar a justiça, identificar incoerências, problematizar colocações e expor seus posicionamentos coerente e respeitosamente. E o trabalho com a poesia representa um forte aliado nesse sentido.

### **2.2.5 O despertar do aluno leitor para a poesia: formas de aproximação**

Tendo em vista as discussões até aqui explanadas, constata-se que o estímulo ao leitor para que se aproxime, de algum modo, da poesia é de suma importância para despertá-lo ao interesse pela leitura em busca do próprio enriquecimento, com a consciência de que, quando busca aprimoramento pessoal por meio da leitura e de suas possibilidades, o leitor oferece a si mesmo e ao seu semelhante, direta ou indiretamente, a oportunidade de inspirar-se e aproveitar-se, no melhor sentido, dos ganhos e experiências de um leitor que compreende a relevância da leitura literária. Ademais, aspectos como prazer e interesses temáticos, apresentados anteriormente, são algumas das formas de aproximação que podem ser usadas para atrair o aluno leitor ao encontro da poesia, e serão retomados e ampliados neste momento.

Nesse sentido, Souza (2016, p. 135) ressalta a importância do incentivo à leitura por “um viés mais investigativo”. A possibilidade de despertar no aluno o gosto pela investigação na leitura do texto poético nos parece interessante, de forma a instigá-lo a perceber que esse gênero comumente traz pistas que conduzem o

leitor a uma compreensão global do texto. Isso porque, consoante a Sorrenti (2013, p. 18), “Ler um poema é buscar sentidos, o que equivale a dizer que cada leitura comporta a possibilidade de participação nos textos do outro, pelo duplo jogo de receber e refazer o texto”. Desse modo, o aluno tende a sentir-se motivado a desvendar os segredos da poesia, guiado por sua curiosidade e percepção da riqueza contida nos textos poéticos que permitem sua interpretação de forma participativa e, por que não dizer, criativa.

Esse teor investigativo implica o deciframento do texto para compreendê-lo. Acredita-se que o adolescente possui, naturalmente, certa curiosidade sobre as coisas, especialmente por viver um período de descobertas. De acordo com Pauliukonis (2013, p. 244),

[...] decifrar um texto é mobilizar um conjunto diversificado de competências (linguísticas, semântico-pragmáticas e situacionais) para percorrer, de modo coerente, uma superfície discursiva orientada de um emissor para um receptor, temporalmente, e que constitui o texto [...].

Tal perspectiva de abordagem do texto, concebendo-o como objeto de investigação, ativa, provavelmente, o desejo de buscar compreender a mensagem que o texto propõe, de forma que o leitor possa interagir ativamente com o texto.

A questão da motivação na leitura tem a ver também com o conteúdo: se este for relacionado aos interesses do aluno e se houver a determinação de um objetivo a ser alcançado, a leitura será uma atividade naturalmente estimulada (SOLÉ, 1998). Nesse ponto entra o papel do professor, que pode proporcionar a criação desse interesse de forma entusiasmada, como afirma a autora. Nessa perspectiva, é fundamental que o aluno seja levado a perceber que “[...] viver é mais fácil [...] para aqueles que sabem ler, não somente as informações, os manuais de instrução, as receitas médicas, os jornais e as cédulas de voto, mas também a literatura [...]” (COMPAGNON, 2009, p. 36). Assim, ao criar sentidos para o ato de ler, o discente conseqüentemente terá maiores possibilidades de sentir-se atraído pela leitura.

Um aspecto interessante e que, inclusive, pode ser um caminho para aproximar o aluno leitor do texto poético e desmistificar qualquer possível pensamento de que o poema é um texto que traz consigo uma barreira intransponível pelo aluno, é o trabalho com textos poéticos modernos, que apresentam uma linguagem, de certo modo, mais acessível e simples, mas nem por isso menos rica. De acordo com Moriconi (2002, p. 10), para o poeta modernista Manuel Bandeira, por exemplo, “[...] A poesia essencial seria aquela ligada à

captação de um momento fugaz da vida mais corriqueira, à qual o poema, na sua simplicidade coloquial, conferiria valor simbólico”. O tratamento dado por um poema a situações do dia a dia, em uma linguagem mais próxima da informalidade, que desmonta uma visão do poema como algo extremamente culto e inatingível por parte de um leitor inexperiente, provavelmente seja um caminho que produza algum tipo de identificação do aluno com o texto poético, em uma perspectiva de acolhimento e aproximação.

Por outro lado, Pinheiro (2018) destaca que é importante diferenciar, de certo modo, a leitura literária (em geral, incluindo o texto em prosa) da leitura do texto poético, já que a poesia ainda apresenta certo distanciamento das práticas encontradas na sala de aula. Portanto, o planejamento para abordagem desse gênero literário na escola é, segundo o autor, fundamental.

Para que esse trabalho seja desenvolvido de forma proveitosa, são explanadas sistematicamente na obra de Pinheiro (2018) duas condições indispensáveis: primeiro, o autor deixa clara a importância do professor na mediação e no incentivo à leitura, quando afirma que este deve ser um leitor de fato, e que seja significativamente experiente na atividade de leitura; em segundo lugar, que sejam levados em consideração os interesses que possuem os alunos, o que pode ser feito por meio de pesquisas.

De igual modo, o autor defende que é fundamental considerar o ambiente de trabalho com a poesia, que pode estimular o gosto pela leitura: “[...] 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 [...]” (PINHEIRO, 2018, p. 24). As aulas extraclasse são, nesse sentido, oportunidades que podem trazer resultados muito positivos para o trabalho com a leitura, na medida em que proporcionam a ampliação dos horizontes, em todos os sentidos, e das possibilidades de aprendizagem. Sair do ambiente tradicional da sala de aula geralmente suscita nos educandos um sentimento importante de empolgação e a criação de expectativas positivas, de forma que estes se coloquem em uma posição mais receptiva e aberta ao trabalho proposto.

Há muitos caminhos possíveis para que oportunidades de aproximação sejam oferecidas aos alunos com o objetivo de instigá-los e estimulá-los a se tornarem leitores comprometidos com a poesia. As possibilidades apresentadas aqui não são estanques, muito menos se finalizam; pelo contrário, podem despertar novas ideias,

conforme o contexto de trabalho de cada professor e do perfil de seu público discente.

### 2.3 O TEXTO POÉTICO: ABERTURAS PARA INTERPRETAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

A escola é um local privilegiado por ter em suas mãos o poder de contribuir para a formação de pessoas. De igual modo, tem o papel de formar leitores competentes para atuarem na sociedade. O contato com os mais variados gêneros textuais e literários é parte fundamental do ensino, de forma a possibilitar a ampliação da competência linguística e literária dos alunos.

Cada gênero tem suas peculiaridades e funcionalidades na construção da comunicação. O texto poético, por sua vez, apresenta particularidades em sua organização estrutural e na linguagem que o caracterizam e o tornam um potente material de trabalho com leitura:

A linguagem da poesia tem características muito próprias, e três delas podem ser consideradas básicas: a sonoridade das palavras, a multissignificação e a ocorrência de neologismos, isto é, palavras ou expressões novas (SORRENTI, 2013, p. 38).

Essa caracterização atribui ao poema uma opulência de possibilidades de abordagem na sala de aula, já que possui um caráter artístico em sua criação, que pode contribuir significativamente para a formação de um leitor consciente de sua responsabilidade frente ao texto. A sonoridade, por exemplo, tem a ver com a percepção musical de um poema, que pode ser concretizada por meio da observação de rimas, aliterações, assonâncias, onomatopéias e repetições (SORRENTI, 2013), e consiste em um aspecto muito interessante de análise nos textos poéticos, especialmente no âmbito da oralidade. Esse aspecto será um pouco mais detalhado adiante.

Conforme Goldstein (2000, p. 53), “[...] sem a análise dos recursos sonoros, os demais aspectos talvez fiquem bem menos ricos e sugestivos” (GOLDSTEIN, 2000, p. 53). Os sons produzidos no poema ampliam as possibilidades de interpretação, visto que têm o poder de atrair o olhar e os ouvidos do leitor para a dinamicidade rítmica dos versos. Para Leminski (2009, p. 336) há uma relação de amor na construção da materialidade sonora do poema:

[...] A coisa de amor entre os sons e os sentidos, esse ato de amor se passaria na mente do poeta na hora em que ele cria, naquele lugar os sons e os sentidos praticam um ato de amor. Poesia é isso, um ato de amor, intrinsecamente, substancialmente.

Nota-se, a partir disso, a possibilidade de que sejam tocadas as emoções do leitor por meio das relações estabelecidas entre sons e sentidos no momento da leitura, no sentido de afetar o leitor em sua sensibilidade e estimular sua criatividade enquanto participante da construção de sentidos do texto.

Uma das justificativas que permitem que o texto poético possa ser considerado fonte de grande riqueza no processo de leitura diz respeito ao seu caráter plurissignificativo. Sorrenti (2013) e Goldstein (2000) concordam que o poema pode acolher interpretações diversas, e não se fecha em uma única possibilidade interpretativa. Tal constatação permite-nos afirmar que, justamente por permitir variadas produções de sentidos, o texto poético apresenta um forte mecanismo de aproximação com o leitor, na medida em que acolhe, de certo modo, sua leitura e interpretação, fazendo-o sentir-se pertencente ao movimento de criação de sentidos. Desse modo, pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos ao proporcionar o exercício da leitura em busca da compreensão do texto lido.

Um texto poético, dada sua natureza aberta, permite que muitos caminhos de leitura sejam possíveis. Portanto,

Não há “receitas” para analisar e interpretar textos, nem isto seria possível, dado o caráter particular e específico de cada criação de arte. O próprio texto deve sugerir ao estudioso quais as linhas de seu trabalho. Mas, de certo modo, é possível pensar-se em “técnicas” de análise que seriam uma espécie de auxiliar para o trabalho com texto (GOLDSTEIN, 2000, p. 6).

Para a autora, um caminho para que um poema seja analisado inicia-se com o estudo do ritmo, seguido pela observação analítica de elementos como vocabulário, aspectos gramaticais e sintáticos e linguagem figurativa, e da reflexão sobre suas relações com o ritmo do poema. O leitor deve, desse modo, mover-se em busca da percepção de “[...] como se processou não só a escolha ou seleção de palavras, mas também a combinação que aproximou certas palavras umas das outras, visando ao efeito poético” (GOLDSTEIN, 2000, p. 6). A formação de leitores responsáveis e comprometidos com o texto é um objetivo que precisa ser perseguido pelas instituições educacionais, para que seja possível desenvolver no

aluno a competência fundamental de intervir positivamente na realidade a partir da leitura.

Poemas são textos de natureza diferenciada de qualquer outro texto. Suas peculiaridades podem atrair leitores ou assustá-los, de acordo com o modo como o leitor encontra o texto e com ele interage, ou conforme o poema lhe é apresentado. Por isso, é essencial que reflexões sejam feitas quando, no contexto escolar, se pretenda abordar um texto poético e mediar sua relação com o aluno, para que resultados positivos possam ser alcançados, e não o contrário. Tendo em vista o caráter particular do poema, Said Ali (1999, p. 146) fala do artista que está por trás da concretização da poesia em versos:

[...] o poeta [...] quer não só produzir versos que agradem ao ouvido, mas também que a sua leitura sugira aquilo que ele sente, vê ou imagina. Não se preocupa com argumentos; pouco lhe importa iluminar a mentalidade alheia com o facho da verdade. Basta-lhe que no espírito se produza impressão viva e imediata das coisas que os versos dizem ou querem dizer. Imagens, símiles, metáforas, hipérboles, antíteses avivam as cores e aceleram o efeito; efeito que ainda mais aumenta com as particularidades que o poeta calculadamente omite e a inteligência do leitor se deleita em suprir.

Logo, é importante conduzir o aluno a perceber essas particularidades do poema para que possa, de fato, destrinchá-lo e compreender seus sentidos, sejam eles claros ou subliminares.

Ainda na concepção de Goldstein (2000), atribui-se ao leitor o papel de realizar efetivamente a leitura, releitura, análise e, por último, a interpretação do texto. Nesse movimento de análise em busca da interpretação, a autora sugere que se comece “[...] pelos aspectos mais palpáveis do poema, aqueles que saltam aos olhos – ou aos ouvidos. A seguir, é preciso estabelecer relações entre os diversos aspectos do texto para tentar interpretá-lo” (2000, p. 6). A maneira como o leitor interage com o texto determina, de certo modo, o sucesso ou insucesso da busca por caminhos de interpretação do texto poético, na medida em que decide “mergulhar” no poema ou explorar apenas a superfície textual. Na visão de Leminski (2009, p. 324), “[...] um poema propriamente não tem um significado, ele é o seu próprio significado [...]”. Uma afirmação como essa pode ser entendida como um grande desafio de leitura, o que pode instigar ainda mais o leitor a desvendar ou criar esse significado.

A observação e análise de algumas palavras do poema de forma individual, de neologismos, da imagem poética, da analogia, da pontuação e do jogo de

palavras é de grande relevância para a construção dos sentidos do texto, em um processo de interação entre leitor e texto (SORRENTI, 2013). Há um constante movimento dialógico nesse sentido em busca da compreensão textual. Por outro lado, é fundamental que o todo integral do poema não seja desprezado quando a análise do texto for feita e a interpretação for construída (GOLDSTEIN, 2000). Há que se ter cuidado extra ao estudar textos poéticos: uma leitura que privilegia apenas um aspecto do poema sugere uma visão limitada e fechada, o que contraria a essência plural do texto literário, especialmente o poético. Em estudo detalhado sobre a leitura e análise de poemas, Salgueiro (2013, p. 21) afirma que

[...] ler um poema – elaborar sua crítica – é sempre acrescentar sentidos ao “já-pronto”, cada poema tendo uma técnica própria e irrepetível, tanto quanto o é a técnica de interpretá-lo. Toda a problemática reside nos limites da interpretação. Mas a “solucionática” está no repertório de cada um (repertório do qual não se pode fugir: somos o que somos). Daí, decodificar um texto/poema é entrar no jogo de sua construção (enquanto – no mesmo ato – o leitor se reconhece). Para essa decodificação, deve-se considerar o máximo de forças possíveis, desde a história de sua produção (passando por motivações ideológicas, estilemas e mesmo informações biografizantes), até a investigação das entranhas dos poemas, seus mecanismos internos de funcionamento, em que se fundem a palavra, a imagem e a sonoridade.

A observação atenta a esses “mecanismos internos” dos poemas e de suas implicações na leitura, além de fatores externos à materialidade textual, contribuem para que a interação do leitor com o texto seja mais produtiva. À parte esse detalhamento, como forma de alertar sobre o excesso de teorização que muitas vezes cerca o estudo do poema, Pinheiro (2018, p. 59) destaca a importância do equilíbrio na abordagem do texto, afirmando que

[...] é inadequado querer encher alunos de teoria do verso, de figuras de linguagem. Esses conceitos podem e devem ser mostrados no texto quando assumirem um significado expressivo, sem o qual a assimilação do texto ficaria comprometida.

Observa-se que tal postura excessiva não é adequada, pois pode inibir o interesse do aluno pelo estudo do texto poético e de suas mais diversas possibilidades criativas.

No estudo do poema é válido considerar, além disso, que a leitura compreensiva para fomentar uma interpretação deve abarcar tanto a forma quanto o conteúdo, pois, como Candido (2004, p. 178) destaca, “[...] o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere [...]”. A esse respeito, podemos fazer uma associação à organização do texto poético, que atua tanto pela

forma quanto pelo conteúdo, em situação de organicidade, para criar e sugerir sentidos.

A partir da realização de uma explanação sobre poesia e prosa, Moisés (2012, p. 161) apresenta um conceito de poesia como

[...] a expressão do “eu” por meio de metáforas. Dois níveis, portanto, se divisam no texto em que o fenômeno poético se efetiva, o da expressão e o do conteúdo, e de um modo que mostra bipolaridade entre ambos: a expressão e o expresso não se distinguem, na medida em que a referência a um subentende o outro [...].

Desse modo, conteúdo e forma sempre estão interligados, em uma espécie de relação mútua e complementar. Pignatari (2011, p. 18) reforça essa ideia quando afirma que “[...] Em arte, forma e conteúdo não podem ser separados [...]”. De modo semelhante, Candido (2017) lembra que para analisar um poema deve-se observar todos os elementos disponíveis e que fazem parte de sua composição, na busca por relações entre a matéria e o aspecto formal do texto na produção do significado. Se não há indissociabilidade entre ambos, não há razões para abordá-los isoladamente na construção de uma interpretação, pois se essa separação ocorre há grandes possibilidades de que muitos sentidos sejam perdidos no trajeto de leitura.

Quando se trata de leitura e interpretação de poemas é necessário ter em mente o texto poético em sua integralidade, como já foi discutido. A observação atenta dos elementos que constituem o poema é vital para que se chegue ao entendimento do que foi lido, e para que seja possível, de fato, que a interpretação seja arquitetada pelo leitor. Diversos autores discutem aspectos fundamentais que comumente constituem o texto poético e que podem ser analisados durante o estudo de um poema. Dentre esses aspectos estão o verso, a estrofe, o ritmo, a rima, entre outros, sobre os quais é fundamental discutir no estudo de textos poéticos. Exploramos, a seguir, algumas discussões sobre isso.

Apesar das muitas dificuldades encontradas na escola quando se trata do trabalho com o poema, supõe-se que conceitos básicos, como verso, estrofe e rima, sejam bastante conhecidos, até mesmo pelas vivências de muitos alunos fora do contexto escolar, especialmente aquelas ligadas à música. Porém, é sempre importante relembra-los, já que são conceitos básicos para que se estude um poema de forma didática e detalhada. A respeito disso, Goldstein (2000, p. 11-12) aponta que

Ao se ler um poema, o verso se destaca já a partir da disposição gráfica na página. Cada verso ocupa uma linha, marcada por um ritmo específico. Um

conjunto de versos compõe a estrofe, dentro da qual pode surgir outro postulado métrico: a rima, ou seja, a semelhança sonora no final de diferentes versos. Uma vez que a prosa se imprime em linhas ininterruptas, a organização do poema em versos seria, de início, o traço distintivo do poema.

Discutir e reforçar com os alunos o significado desses vocábulos até mesmo em turmas finais de Ensino Fundamental é essencial, mesmo que muitos talvez já dominem tais conceitos, seja por já terem aprendido na própria escola ou pelo contato frequente com letras de músicas em seu cotidiano fora da escola, por exemplo, muito comum entre adolescentes e jovens. É sempre importante fazer discussões dessa natureza com os alunos a partir do próprio poema, para que possam observar de forma concreta como se dá a construção de cada elemento estudado.

Bandeira (1968, p. 533) define o verso como “[...] a unidade rítmica do discurso poético [...]”. Cada uma dessas unidades pode se apresentar agrupada, formando as “[...] *estrofes, estâncias, cobra* ou *talho* (poesia trovadoresca) e *copla* (canções populares) [...]” (BANDEIRA, 1968, p. 543, grifos do autor). Os conceitos de verso e estrofe podem ser considerados basilares para o estudo de poemas. É interessante que esses conceitos sejam explorados junto ao aluno a partir do próprio texto poético.

Goldstein (2000) apresenta quatro tipos de versos: regulares, brancos, polimétricos e livres. Conforme a autora, os regulares e os brancos seguem regras de métrica, mas se diferenciam em relação à presença de rimas: nos regulares, como o próprio nome diz, elas aparecem regularmente, e nos brancos, não aparecem, e por isso são denominados assim; os versos polimétricos designam versos que são regulares, porém se diferenciam em seus tamanhos; já os versos livres, muito comuns na produção literária modernista, “[...] não obedecem a nenhuma regra preestabelecida quanto ao metro, à posição das sílabas fortes, nem à presença ou regularidade de rimas [...]” (GOLDSTEIN, 2000, p. 36-37). É importante que o aluno conheça, ao estudar poemas, as formas como os versos podem ser construídos e como podem contribuir para a leitura do texto.

As estrofes também possuem nomenclaturas, de acordo com a quantidade de versos que possuem: monóstico, dístico, terceto ou trístico, quadra ou quarteto, quintilha, sextilha, oitava e décima, enquanto “[...] as estrofes de sete e nove versos não têm nome especial [...]” (BANDEIRA, 1968, p. 543); porém, Chociay (1974, p.

151) fala em sétima, setilha, setena ou hepteto para estrofes de sete versos e nona ou novena para estrofes de nove versos. Em relação às estrofes de onze ou mais versos, Chociay (1974, p. 152) lembra que “[...] do número de dez versos, a unidade do conjunto tende a se diluir, tornando-se menos perceptível a cadência estrófica ao longo do poema”. O emprego das estrofes pode variar conforme o estilo do poeta e suas escolhas pessoais. Antes do período modernista, por exemplo, eram usadas mais frequentemente estrofes de três, quatro, cinco, seis, oito e dez versos na composição poética, e esse uso foi impactado, ao longo do tempo, por meio das inovações trazidas pelos artistas modernistas, com um estilo rítmico mais livre. Observar a escolha dos tipos de estrofes empregadas na produção do poema pode levar o leitor a perceber particularidades relativas ao texto, como a época de sua produção, o estilo do poeta, entre outras.

Nesse sentido, a organização do poema em estrofes deve ser observada como uma parte dentro de uma totalidade textual maior, que é o próprio poema, e essa organização participa da construção da interpretação:

[...] a estrofe – ou um grupo de estrofes – estabelece certa unidade, no interior do texto. O verso seria a primeira unidade; a estrofe, a segunda. Ela só pode ser interpretada em função do poema todo, e vice-versa. Mas é a partir dela que você pode começar a analisar um texto poético (GOLDSTEIN, 2000, p. 42).

Em contrapartida, Chociay (1974, p. 166, grifos do autor) afirma que

[...] a estrofe repousa sobre um sistema de cadências, *fixas* mas não *rígidas*, que lhe permite aproveitar os recursos rítmicos e expressivos do período e, além, desenvolver as potencialidades nele latentes, mas de modo próprio, acabando por instituir-se como unidade autônoma de expressão poética, e como tal dependente de seus próprios princípios e leis.

Desse modo, as estrofes de um poema podem ser interpretadas também de forma individual, em sua unidade semântica; porém, não se pode negar sua participação em um todo textual que, direta ou indiretamente, pode contribuir com sua significação.

Ademais, deve-se ter em mente que a estrofe participa da organização estrutural do texto, e pode ser um dos pontos de partida para análise do poema, sem dissociá-la, portanto, do próprio conteúdo nela trazido. Sobre essa organização estrutural do texto poético, Goldstein (2000, p. 19-20) destaca que

A organização do poema em versos agrupados em estrofes faz o ritmo saltar aos olhos do leitor. A rima, quando presente, acentua essa impressão. No entanto é a cadência do verso lido em voz alta que realmente indica a alternância de sílabas fortes e fracas [...].

Esse é um fator interessante na leitura de poemas: a observação de sua estrutura contribui para o efeito rítmico produzido. Não é por acaso que o poema se organiza em versos e estrofes; não é uma simples característica que o difere do texto em prosa, sem nenhuma intenção artística. Nesse contexto organizacional e rítmico do texto poético, Pignatari (2011, p. 28), traz importantes contribuições no sentido de apontar possibilidades de leitura do poema:

[...] Uma pausa maior, uma combinação inusitada de sons, o significado, o jeito de cortar e emendar um verso em outro, a utilização de sons conflitantes, dissonantes – tudo isso conta, já não só para a criação rítmica, mas também para a música, o desenho, a coloração do poema.

Desse modo, todos os elementos que compõem o poema podem ser considerados quando se busca a interpretação. Cada um deles, a seu modo, traz consigo uma carga de significação importante para a compreensão geral do texto. Em relação ao ritmo do poema, Said Ali (1999) afirma que podemos identificá-lo tanto em termos auditivos quanto visuais, por meio de repetições que ocorrem frequentemente no texto com alguma regularidade, e defende a importância da percepção dessas repetições pelos sentidos humanos de modo facilitado, já que “[...] a noção de ritmo não abrange fatos de cuja periodicidade regular, ou por muito espaçada, ou por demasiado rápida, só nos certificamos à custa de reflexão e esforço intelectual [...]” (SAID ALI, 1999, p. 29). A partir dessa ideia, pode-se notar a relevância de um trabalho que proporcione ao aluno a sensibilidade de captar os sentidos do texto também pela identificação do ritmo.

Recurso muito empregado pelos poetas em suas produções, a rima pode ser encontrada ou não em um texto poético. Said Ali (1999, p. 121) afirma que “A rima, sendo coisa diferente de ritmo, deve, entretanto, considerar-se como seu complemento. Num caso, repete-se a acentuação, de espaço a espaço, no mesmo verso; noutra reiteram-se sons do fim das linhas [...]”. Por sua vez, Chociay (1974, p. 174, grifos do autor) define a rima como “[...] um processo intra-e-interestrófico de reiteração total ou parcial, que se realiza, sistematicamente, a partir da última vogal forte de dois ou mais versos, seguidos ou não. Esta regularidade é percebida como *cadência fônica* [...]”. Versos sem rima são chamados de brancos ou soltos. É muito comum a presença de rimas na poesia infantil, por exemplo, e normalmente seu uso desperta algum tipo de encantamento nas crianças. Além disso, frequentemente nota-se a circulação de rimas entre o público jovem, por meio de letras de *rap*, por

exemplo. Vale lembrar que um texto poético sem rimas não é menos valoroso por isso, de modo algum.

As rimas podem ser subdivididas conforme seu aparecimento dentro dos versos. Chociay (1974, p. 197) esclarece que

Em todas as épocas verificaram-se fugas à rigidez posicional da rima entre versos, procurando-se estender seus efeitos para o interior dos versos e da estrofe. [...] A rima 'interna' constitui, portanto, uma sistematização, ao nível da estrofe, de homofonias internas, segundo um esquema prévio [...].

É provável que muitas pessoas percebam apenas as rimas que ocorrem em finais de versos e não identifiquem, de imediato, rimas internas em um texto poético. Essa percepção deve ser estimulada no olhar do aluno leitor, para que sua visão, talvez limitada, da rima extrapole o movimento mecânico de dirigir os olhos somente ao final dos versos para procurá-la. Segundo Goldstein (2000), as rimas internas e externas contribuem para a construção da musicalidade e do ritmo do poema. Tanto a rima externa quando a interna são usadas nos poemas de forma a produzir efeitos sonoros variados, mais ou menos perceptíveis. A percepção das rimas externas em um texto, por exemplo, pode ser mais facilmente concretizada em relação às rimas internas. A respeito da melodia dos versos, Proença (1955, p. 18) aponta para a relação entre poesia e música: “[...] a poesia inicial foi cantada, esteve [sic] sempre ligada à música, dependendo, portanto, das possibilidades do instrumento, no caso a voz humana que, ainda hoje, cria o ritmo dos versos desacompanhados de melodia [...]”. Logo, entende-se que música e poesia aproximam-se intimamente, e a rima tem um papel especial nessa aproximação por seu teor rítmico ao ser empregada na versificação, onde produz diferentes efeitos de sentido, conforme o contexto poético.

Goldstein (2000) destaca que, para ser feita a análise das rimas dentro do poema, a cada uma das rimas pode ser atribuída uma letra diferente: “[...] 1.º tipo de rima do poema: A; 2.º tipo, B; 3.º tipo, C, e assim por diante [...]” (GOLDSTEIN, 2000, p. 45). Essa atribuição de letras para cada tipo de rima é uma forma didática de analisar e compreender a organização desse recurso e seus efeitos produzidos no texto, como vê-se no poema “O aluno”, de José Paulo Paes, onde as rimas são representadas pelas letras A, B, C, D e E, conforme a semelhança sonora encontrada na terminação da última palavra de cada verso (todas rimas externas, nesse caso):

São meus todos os versos já cantados: (A)  
 A flor, a rua, as músicas da infância, (B)  
 O líquido momento e os azulados (A)  
 Horizontes perdidos na distância. (B)

Intacto me revejo nos mil lados (A)  
 De um só poema. Nas lâminas da estância, (B)  
 Circulam as memórias e a substância (B)  
 De palavras, de gestos isolados. (A)

São meus também os líricos sapatos (C)  
 De Rimbaud, e no fundo dos meus atos (C)  
 Canta a doçura triste de Bandeira. (D)

Drummond me empresta sempre o seu bigode. (E)  
 Com Neruda, meu pobre verso explode (E)  
 E as borboletas dançam na algibeira. (D)

(PAES, 2008, p. 66, grifos nossos.)

Nota-se, nesse exemplo, que diferentes semelhanças sonoras foram empregadas pelo poeta, em uma organização dinâmica. As letras (de A a E) contribuem para uma visualização mais clara e didática das rimas em cada verso e em cada uma das estrofes.

Para além disso, as rimas podem apresentar diferentes denominações, conforme o modo como aparecem nos versos. De acordo com Chociay (1974), as rimas emparelhadas aparecem de forma contígua em uma estrofe; as alternadas, como o próprio nome sugere, ocorrem de forma salteada, e não juntas; as rimas entrelaçadas aparecem entre outras; e as misturadas mostram-se de modos que fogem à simetria de esquemas regulares. Essa nomenclatura varia entre diferentes autores: Bandeira (1968), por exemplo, refere-se a esses quatro tipos de rimas como emparelhadas, cruzadas, enlaçadas e misturadas, mas os sentidos básicos são os mesmos. A partir desses tipos de rimas, é possível identificá-las em composições diversas, como no caso do poema “O moinho”, do poeta e cordelista Bráulio Bessa, que apresenta, nas duas primeiras estrofes, versos com rimas alternadas, no esquema ABAB:

Vejo o tempo seguindo a correnteza (A)  
 como um rio que segue seu caminho. (B)  
 Obedece a lei da natureza (A)  
 que transforma relógio em moinho. (B)

Mói poder, mói orgulho, mói riqueza, (A)  
 mói tecido de trapo ou de linho. (B)  
 Mói a miss lhe roubando a beleza, (A)  
 mói castelo, mói casebre, mói um ninho. (B)

Mói o riso estampado em nossa *face*, (C)  
 mói as pétalas de toda flor que nasce. (C)  
 Para ser moído basta estar *vivendo*. (D)

O moinho pouco a pouco nos *matando* (E)  
 e o poeta atrevido *revidando*, (E)  
 dando vida a um soneto e *renascendo*. (D)

(BESSA, 2019, p. 126, grifos nossos.)

Nos versos de “XLIV Dos livros”, do poeta Mario Quintana, pode-se observar como são organizadas as rimas entrelaçadas, representadas por A, e as rimas emparelhadas, representadas por B:

Não percas nunca, pelo vão *saber*, (A)  
 A fonte viva da *sabedoria*. (B)  
 Por mais que estudes, que te *adiantaria*, (B)  
 Se a teu amigo tu não sabes *ler*? (A)

(QUINTANA, 2005, p. 39, grifos nossos.)

Como visto no poema, as rimas entrelaçadas não aparecem em sequência, como no caso das emparelhadas.

As rimas misturadas, como o próprio nome diz, organizam-se de outras formas diversas, e em casos em que não há rima em um verso ocorre a chamada rima perdida ou órfã (GOLDSTEIN, 2000). Nos versos abaixo, de Bráulio Bessa, há um caso de rima perdida, representada pelo ponto de interrogação:

Tantas vezes parece que é o *fim*, (?)  
 mas no fundo é só um *recomeço*. (A)  
 Afinal pra poder se *levantar* (B)  
 é preciso sofrer algum *tropeço*, (A)  
 é a vida insistindo em nos *cobrar* (B)  
 uma conta difícil de *pagar*, (B)  
 quase sempre por ser um alto *preço*. (A)

(BESSA, 2017, p. 145, grifos nossos.)

Nesse caso, cada verso apresenta a última palavra com uma terminação sonora que rima com outra palavra no final de outro verso, o que não ocorre em “Tantas vezes parece que é o fim”, onde a última palavra (fim) não rima com nenhuma outra, fugindo à estrutura de rimas geral do poema. Por isso, versos como esse ilustram como ocorrem casos de rima perdida.

De igual modo, é importante destacar que existe a rima rica e a pobre. A forma normalmente mais conhecida de diferenciar rima rica de pobre é pela observação da classe gramatical das palavras que rimam entre si: “São chamadas pobres, e devem ser evitadas, as rimas de palavras da mesma categoria gramatical:

advérbio com advérbio, adjetivo com adjetivo, substantivo com substantivo, etc. [...]” (BANDEIRA, 1968, p. 534). Ao tomar como exemplo os versos anteriormente expostos, de Bráulio Bessa, observa-se o emprego de três verbos que rimam entre si: levantar, pagar e cobrar. Identifica-se, nesse caso, o emprego de rimas pobres. Porém, vale destacar que isso não diminui o valor do poema, já que os versos trazem em sua composição elementos que vão muito além das rimas, como o teor inspirador e esperançoso proposto pelo seu conteúdo.

Como visto até aqui, a rima pode ser empregada no poema de diferentes maneiras, com intenções diversas. A respeito do uso da rima e de sua funcionalidade poética, Candido (1996, p. 40) lembra que

A função principal da rima é criar a recorrência do som de modo marcante, estabelecendo uma sonoridade contínua e nitidamente perceptível no poema. Frequentemente a nossa sensibilidade busca no verso o apoio da homofonia final; e do sistema de homofonias de um poema extrai um tipo próprio de percepção poética, por vezes independente dos valores semânticos. É o esqueleto sonoro formado pela combinação das rimas.

É comum que na leitura de poemas ou de canções sejamos automaticamente levados a esperar a presença de rimas no final dos versos. Parece que nossos ouvidos estão “treinados”, por alguma razão, a esperar que isso ocorra. E quando não acontece, há uma quebra de expectativas que nos leva a repensar a função da rima dentro do texto, de modo que possamos perceber que um poema não precisa de rimas para ser um poema. E que, de fato, as rimas podem contribuir para os sentidos de um texto, mas talvez não sejam fundamentais para a interpretação, conforme cada caso.

A percepção da sonoridade de um poema envolve elementos ligados à composição rítmica, à musicalidade produzida pelo uso de determinados recursos, e um deles, assinalado por Goldstein (2000), é a repetição de letras e sons. Essa repetição pode ocorrer dentro dos versos com o objetivo de criar efeitos melódicos responsáveis por constituir determinado ritmo à leitura, especialmente se essa leitura realiza-se em voz alta. Conforme Said Ali (1999, p. 148), a melodia da linguagem poética “[...] depende da boa combinação dos fonemas: praticamente, portanto, da acertada escolha e disposição das palavras. O poeta guia-se pelo ouvido [...]”. O caráter melódico do texto poético é algo a ser explorado na leitura, visto que pode contribuir para a construção dos sentidos.

Para perceber o ritmo de um poema é importante observar a métrica usada pelo poeta em seus versos, o que será discutido mais adiante, e a presença de

repetições e outros elementos sonoros na composição do texto, como lembra a autora. Como pode-se observar no trecho do poema “Canção do vento e da minha vida”, Manuel Bandeira emprega repetições diversas:

O vento varria as folhas,  
O vento varria os frutos,  
O vento varria as flores...

(BANDEIRA, 2001, p. 120.)

Esse pequeno trecho do poema permite que muitos apontamentos sejam feitos em relação à sonoridade produzida por repetições: primeiramente, pode-se observar que se repetem em todos os versos o artigo definido “o”, o substantivo “vento” e o verbo “varria”, de forma a sugerir o próprio movimento produzido pelo vento. Além disso, vale destacar as aliterações empregadas pelo poeta, com a repetição das consoantes “v” e “f” nos três versos, que também contribuem para a construção sonora do poema. Por fim, é interessante apontar a organização sintática de cada verso: cada um deles segue a estrutura artigo definido + substantivo + verbo + artigo definido + substantivo. Todas essas formas de repetição podem ser analisadas como parte importante na construção da sonoridade e de parte dos sentidos do poema.

José Paulo Paes, em “Meio soneto”, emprega repetidamente o substantivo “pombas”, o que sugere um efeito sonoro que lembra o movimento do voo dessas aves ao bater as asas:

a borboleta sob um alfinete  
o morcego no bolso do poeta  
chacais cotidianos de tocaia  
um enxame de moscas sobre o pão

entretanto mais livres do que nunca  
pombas  
pombas  
pombas

(PAES, 2008, p. 212.)

Os dois casos apresentados, de Manuel Bandeira e José Paulo Paes, ilustram como se dá o emprego da repetição de palavras dentro do poema. Nesse contexto, importante lembrar que “Há repetições de palavras que não ocorrem sempre na mesma posição, mas de modo misturado no poema. O importante é localizar a repetição, e depois verificar qual a sua contribuição para a interpretação do texto” (GOLDSTEIN, 2000, p. 53). Cada repetição, seja de palavras, sons ou outra, pode

estar carregada de intenções e significados. Cabe ao leitor interagir com o texto e explorar esse recurso.

A partir dessas reflexões, é interessante que as mais diversas repetições, não somente de palavras, sejam analisadas atentamente dentro do poema. Bandeira (1968, p. 536, grifo do autor) traz uma clara explicação sobre o encadeamento: “Consiste o *encadeamento* em repetir de verso a verso fonemas, palavras, frases e até um verso inteiro. Foi recurso rítmico muitíssimo usado na poesia medieval e é freqüente [sic] na poesia moderna em versos livres [...]”. O autor destaca ainda a função do chamado paralelismo, que busca repetir ideias dentro do texto.

Como forma de contribuir para a sonoridade de um poema muitos poetas empregam a linguagem figurativa. Dois recursos que merecem destaque em relação às possibilidades de construção da sonoridade do texto são a aliteração e a assonância. Nos versos a seguir, que pertencem ao poema “Canção de Um Dia de Vento”, de Mário Quintana, é possível que se identifique a repetição da consoante “v”:

[...]  
O vento vinha ventando  
Pelas cortinas de tule.  
[...]

(QUINTANA, 2004, p. 17, grifos nossos.)

A repetição da consoante em destaque contribui para um efeito rítmico no verso, e desperta a sensação do próprio vento movimentando as cortinas, de modo a causar uma impressão de dinamicidade. Semelhantemente ao emprego da aliteração no texto poético, a assonância funciona de modo parecido, porém com a repetição de vogais. Chociay (1974) fala em reiteração vocálica e reiteração consonantal, quando sons vocálicos e sons consonantais são repetidos com certa frequência nos versos. A aliteração é definida por Bandeira (1968, p. 536, grifo do autor) do seguinte modo:

No seu sentido global, consiste a *aliteração* em repetir um fonema em palavras seguidas, próximas, ou distantes mas simetricamente dispostas. Em sentido restrito, é, na poesia, a identidade da consoante inicial, ou da sílaba inicial, de duas ou mais palavras num verso [...].

Tanto a aliteração quanto a assonância sugerem repetições que podem ser sentidas durante a leitura do poema, especialmente se essa leitura for realizada em voz alta, quando os sons e seus efeitos podem ser percebidos mais claramente.

No âmbito das repetições de elementos nos textos poéticos com o intuito de produzir um ritmo, sejam esses elementos sons, palavras, ideias, entre outros, lembramos Candido (1996, p. 69), quando afirma que “No poema, as palavras se comportam de modo variável, não apenas se adaptando às necessidades do ritmo, mas adquirindo significados diversos conforme o tratamento que lhes dá o poeta [...]”. Em “Debussy”, de Manuel Bandeira, nota-se como o poeta organiza e repete as palavras de modo a produzir efeitos rítmicos:

Para cá, para lá...  
 Para cá, para lá...  
 Um novelozinho de linha...  
 Para cá, para lá...  
 Para cá, para lá...  
 Oscila no ar pela mão de uma criança  
 (Vem e vai...)  
 Que delicadamente e quase a adormecer o balanço  
 — Psiu... —  
 Para cá, para lá...  
 Para cá e...  
 — O novelozinho caiu.

(BANDEIRA, 2001, p. 36.)

A musicalidade dos versos em que se repetem as palavras “Para cá, para lá...” pode ser percebida claramente quando associados ao movimento de um novelo de linha a balançar de um lado para o outro, provocando os sentidos do leitor, que pode ser levado para a sensação de sonolência por meio do ritmo dos versos e do próprio conteúdo do poema, que estampa uma cena que retrata o sono. Para além disso, todo o poema sugere um ambiente de tranquilidade e silêncio com o balançar do novelo pelas inocentes mãos de uma criança, que, por fim, deixa cair o novelo, em sinal de seu adormecimento. O emprego da onomatopeia “psiu” reforça essa ideia de um cenário silencioso, representando o som que é feito quando pede-se silêncio.

A tomar como base as discussões realizadas até aqui sobre sonoridade e ritmo, apontamos, a partir disso, algumas considerações a respeito de conceitos como metro e métrica na composição poética. Para Chociay (1974, p. 2, grifos do autor),

O *andamento*, nos versos, e a *cadência*, nas estrofes, constituem a parcela mais rigorosamente mensurável da versificação, podendo ser indicados por meio de *esquemas* ou *metros*. Sendo apenas um aspecto dentro da teoria geral do poema, o aprendizado da *Métrica* não implica o da *poesia*, mas tão somente a assimilação de um sistema segundo o qual a poesia tem-se realizado tradicionalmente. Assim entendido, o *metro* não surge como finalidade, senão como apoio, base em função da qual a poesia pode ou

pôde corporificar-se. A organização métrica funciona, portanto, como convenção, como um primeiro (não o mais importante, nem o mais necessário) indício de que o que se tem sob os olhos, na leitura, ou nos penetra os ouvidos, na declamação, deva ser poesia e não outra coisa.

Essas considerações do autor são valiosas, na medida em que sugerem algumas reflexões. Uma delas vai de encontro ao fato de que há que se ter cuidado com visões que reduzem a poesia à metrificação, a regras e formas fixas ou à rigidez na construção de versos e estrofes. Concepções assim limitam poesia, a leitura de poemas, e podem desestimular um estudante à primeira vista, bloqueando possíveis interesses pelo texto poético. Afinal, se um poema se resume a medidas e a leituras fechadas em contagem de sílabas, sua profundidade poética, seu conteúdo, suas rimas e repetições, enfim, correm o risco de serem desprezadas e não percebidas na construção dos sentidos. Por isso, ao trabalhar o texto poético na sala de aula, é importante, sim, mostrar ao aluno que a métrica existe, que ela contribui para a significação do poema, que ela faz parte da tradição; porém, a leitura não deve se esgotar aí, do mesmo modo que esse não precisa ser o foco da análise, visto que perde-se a oportunidade (quando tem-se foco de forma maçante na métrica) de se explorar a poesia em todas as suas possibilidades.

Quando um poema segue uma estrutura metrificada, o poeta escolhe determinada forma de organização regular dos versos de acordo com seus objetivos artísticos. A esse respeito, Pignatari (2011) lembra de três pontos importantes quando se trata de metrificação:

- a contagem das sílabas é feita até o último acento tônico ou forte;
- a sílaba terminada em vogal átona (fraca) faz elisão, emenda com a vogal átona seguinte, formando apenas uma sílaba;
- falamos de acentos obrigatórios – que não excluem outros (PIGNATARI, 2011, p. 31)

Esses princípios básicos revelam como se realiza o processo que permite dividir os versos conforme suas sílabas poéticas. Como forma de identificar como ocorre a metrificação dentro de um texto poético procede-se com a escansão dos versos. Assim, “A contagem das sílabas no verso (*metro*) difere da contagem gramatical: o poeta pode elidir uma vogal na vogal seguinte dentro de uma palavra, ou da sílaba final de uma palavra para a sílaba inicial da palavra seguinte [...]” (BANDEIRA, 1968, p. 538, grifo do autor). Segundo o autor, esses processos são figurativos, e são chamados, respectivamente, de sinérese e sinalefa. A partir dos

versos abaixo, que iniciam o poema “Eu, etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade, ilustramos o mecanismo de escansão:

Em - mi - nha - cal - ça es - tá - gru - da - do um - NO - me  
1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

Nas sílabas poéticas 5 e 9 pode-se identificar como ocorre a sinalefa, com a junção dos sons vocálicos das sílabas. O processo de escansão do verso na língua portuguesa deve ser encerrado na última sílaba mais forte, ou seja, a tônica, nesse caso representado pela sílaba em destaque (NO); o verso apresentado possui 10 sílabas poéticas (verso decassílabo ou heroico; o segundo nome está relacionado à preferência pelo uso desse metro em poemas épicos, segundo Bandeira). Ao identificar que um texto apresenta regularidade métrica, nota-se que o poeta optou por uma composição simétrica, organizada a partir de princípios que podem indicar sentidos possíveis para a interpretação.

A prática da escansão na sala de aula, a nosso ver, pode ser ensinada ao aluno na medida em que se estudam poemas com métrica regular, a partir do próprio texto, como forma de mostrar a composição artística usada pelo poeta e se há alguma possível intenção do autor ao empregar versos metrificados. Porém, esse é apenas um dos elementos do texto poético que podem ser analisados, considerando a amplitude de recursos que participam da sua criação, e não deixa de ser interessante tornar visível ao estudante a existência da metrificação. Além disso, deve-se ter o cuidado de não sobrecarregar o aluno com essa teorização, que pode intimidá-lo, a princípio.

Se, por um lado, existem poemas que apresentam regularidade na composição métrica, outros não possuem essa particularidade, como é o caso dos poemas organizados com versos livres. Para Cicero (2009),

[...] o verso livre, exatamente por não se confundir com nenhum metro ou ritmo, mostra – mais claramente do que o verso metrificado – algo essencial sobre todo verso escrito: é que ele constitui uma unidade espaço-temporal irreduzivelmente poética, em que são indiscerníveis o som, o sentido e a disposição gráfica do poema.

Muito mais do que uma simples nomenclatura, o verso livre extrapola qualquer limite classificatório e formalmente rígido, por sua natureza inovadora que revela a poesia que vai além de padrões estanques de organização fixa dos versos. Conforme concepções de Bandeira (1968, p. 556),

Desde que o poeta prescinde do apoio rítmico fornecido pelo número fixo de sílabas, penetra no domínio do verso livre, o qual, em sua extrema liberação, isto é, quando não se socorre de nenhum apoio rítmico, poderia

confundir-se com a prosa rítmica, se não houvesse nele a unidade formal interior, aquilo que de certo modo o isola no contexto poético [...].

Vê-se que o cultivo do verso livre na poesia abriu caminhos para novas formas de compor e de ler um poema, já que este não se concentra, necessariamente, em aspectos métricos para trazer ao leitor efeitos rítmicos. Pode-se observar como se dá uma composição em versos livres por meio da leitura do poema “Cota zero”, de Carlos Drummond de Andrade:

Stop.  
A vida parou  
Ou foi o automóvel?

(ANDRADE, 2013, p. 37, grifo do autor.)

O poeta não aplica em seus versos uma regularidade métrica, e a própria leitura dá-se de forma livre, assim como são livres da simetria os versos. Já o trecho a seguir, que compõe o poema “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira, aponta para a composição regular dos versos – embora o verso “Passa boiada” tenha uma sílaba a mais, *passando* do aparente limite métrico:

Foge, bicho  
Foge, povo  
Passa ponte  
Passa poste  
Passa pasto  
Passa boi  
Passa boiada  
Passa galho  
De ingazeira  
Debruçada  
No riacho  
Que vontade  
De cantar!

(BANDEIRA, 2011, p. 102.)

Nesses versos o efeito rítmico proporcionado pela alternância de sílabas fortes e fracas lembra a movimentação do próprio trem que dá título ao poema. Para além disso, é possível que o leitor construa imagens mentais que reproduzam as paisagens sugeridas pelo poema: a correria do povo e dos animais ao ver o trem, pontes, postes, pastagens, bois, galhos, enfim, elementos que compõem o cenário onde o poema acontece, de modo a estimular no leitor, sem grande esforço, a percepção dos sentidos visuais trazidos pelo texto. Logo, pode-se dizer que, além da regularidade sonora, há, de certo modo, uma regularidade visual, na qual o leitor

pode imaginar-se em um movimento regular dentro do trem ao mesmo tempo em que vê com regularidade uma paisagem após a outra, conforme o andar do trem.

A respeito dessa regularidade visual, é interessante a colocação de Oiticica (1960, p. 93), quando afirma que “Ritmo é uma sequência regular de sinais. Podem ser tácteis, visuais ou auditivos. Uma série regular de traços ásperos e lisos é, para o tato de um cego, verdadeiro ritmo” (OITICICA, 1960, p. 93). A análise dessa afirmação abre portas para que a noção de ritmo seja ampliada, desconstruindo qualquer ideia limitada de que a percepção do ritmo esteja ligada exclusivamente a aspectos sonoros.

Sobre a constituição métrica dos poemas, atribui-se, conforme divisões silábicas dos versos, diferentes nomenclaturas aos versos regulares. De acordo com Bandeira (1968) os nomes variam conforme o número de sílabas em cada verso; assim, temos o verso:

- Monossílabo: uma sílaba;
- Dissílabo: duas sílabas;
- Trissílabo: três sílabas;
- Tetrassílabo: quatro sílabas;
- Pentassílabo ou redondilha menor: cinco sílabas;
- Hexassílabo: seis sílabas;
- Heptassílabo ou redondilha maior: sete sílabas;
- Octossílabo: oito sílabas;
- Eneassílabo: nove sílabas;
- Heroico: dez sílabas;
- Arte maior: onze sílabas;
- Dodecassílabo ou alexandrino: doze sílabas.

É interessante mencionar essa variedade de possibilidades ao aluno no momento de estudo de poemas, para que tenha consciência da sistemática que envolve a produção poética de versos regulares.

Como forma de quebrar, de certo modo, a visão simétrica do poema em tempos de versos regulares, nasce o verso livre, que foi, nas palavras de Britto (2014, p. 27), “[...] a principal contribuição do século XX à poesia [...]”. Paralelamente ao surgimento do verso livre, surge uma nova visão de mundo e do próprio homem, que extrapola regras até então colocadas no fazer artístico a fim de revelar a

realidade muitas vezes abafada pela sociedade e mascarada pela arte. De acordo com Britto (2014, p. 28), inicialmente, para os modernistas

[...] a poesia consistia em algo impossível de reduzir a fórmulas; tais fórmulas, longe de constituírem a essência da arte, haviam se transformado em cadeias que aprisionavam a criatividade dos poetas. Diante das circunstâncias radicalmente novas em que o poeta do século XX se via mergulhado, o que se fazia necessário não era um novo conjunto de regras, modificadas de modo a adaptar-se a um mundo novo, e sim uma condição radical de liberdade [...].

A partir da realidade pela qual passou (e passa) a composição poética ao longo dos séculos, é inevitável que comparações entre uma e outra forma de criação artística sejam feitas, já que se trata de diferentes épocas e formas de ver não apenas a expressão pela arte, mas também a realidade da existência humana, com seus padrões sociais, suas crenças, seus valores e seus comportamentos. Todavia, é interessante que os diferentes contextos e épocas de produção artística, especialmente a criação de poesia, sejam compreendidos em suas particularidades e também, por que não, em conexões que possam estabelecer com outros períodos históricos da produção poética e literária em geral.

Goldstein (2000) destaca que as diferenças entre os versos não interferem de nenhum modo em sua qualidade estética. É fundamental que isso seja claramente discutido com os alunos, para que possíveis preconceitos não sejam criados em relação a determinados textos poéticos pelo fato de, porventura, não apresentarem versos metrificados. De acordo com Cademartori (1985, p. 5), “Todo momento histórico apresenta um conjunto de normas que orienta e caracteriza suas manifestações culturais, constituindo o que se chama de estilo de época [...]”, o que reforça a importância de discutir com os alunos que a diversidade de estilos representa uma riqueza grandiosa para a literatura, de modo que diferentes visões de criação artística e da realidade possam ser exploradas.

Quanto ao uso da rima entre os poetas modernistas, vale lembrar que ela não foi esquecida, mas quando usada passou a ser de modo mais livre, sem imposições, como aponta Candido (1996, p. 40):

No Modernismo, a rima nunca foi abandonada. Mas os poetas adquiriram grande liberdade no seu tratamento. O uso do verso livre, com ritmos muito mais pessoais, podendo esposar todas as inflexões do poeta, permitiu deixá-la de lado. [...] Na segunda fase do Modernismo houve um retorno do seu uso, com mais frequência [sic] Mas conservou-se a liberdade de sua combinação. De modo geral, a poesia moderna se apoia mais no ritmo do que na rima, e esta aparece como vassala daquele.

Cabe ressaltar, desse modo, que nenhum dos estilos de época pode ser visto como um compartimento fechado, em que possa ser atribuída a mesma forma de criação literária a todos os poetas, sem exceção. Há, de fato, aproximações entre os poetas da mesma época, porém as características de um podem se mesclar às de outro, de um momento histórico diferente. Nesse contexto, Cademartori (1985, p. 8) afirma que “[...] As características de um período sobrevivem em outro e, se existe substituição delas, é possível identificarem-se zonas fronteiriças em que as características se interpenetram, dificultando a classificação [...]”. Generalizações, portanto, são inviáveis nesse sentido, já que pode haver casos de estilos que se unem de modo que novas formas de poesia sejam criadas, ultrapassando os limites da divisão da história da literatura em períodos.

Dacanal (1995), por sua vez, afirma que pode haver alguma facilidade didática em agrupar autores que apresentam aspectos comuns entre si, de modo a caracterizar determinado estilo de época. Porém, o autor é enfático em seu posicionamento quando critica o enquadramento da produção artística em compartimento fechado:

O desastre mesmo, porém, ocorre quando – coisa normal em países colonizados e simicolonizados [sic], com intelectuais e professores idem – as categorias e os conceitos são importados e aplicados a uma realidade que não tem nada a ver com aquela em que nasceram. Aí chega-se ao cúmulo de inverter completamente aquilo que é o processo de conhecimento, isto é, em vez de analisar o real e ordená-lo, tomam-se parâmetros de natureza estranha e externa à dele e tenta-se enquadrá-lo nos mesmos (DACANAL, 1995, p. 74-75).

Há que se ter cuidado, portanto, ao fechar uma obra em determinado período literário, mas o foco no ensino de Literatura Brasileira, por exemplo, deve estar na leitura, análise e reflexão sobre elas (DACANAL, 1995). Nota-se, assim, que há um longo caminho a ser percorrido nesse sentido, visto que o ensino de literatura, especialmente no Ensino Médio, ainda hoje é voltado, não raro, para a caracterização de períodos literários e autores em detrimento do contato com a obra artística propriamente dita.

Após o levantamento de discussões acerca dos cuidados com a periodização da literatura, e seguindo com especial cuidado nesse sentido, ao observar o período modernista, por sua vez, é possível perceber que este traz algumas particularidades essenciais. Conforme Moriconi (2002, p. 11),

Para os modernistas, a poesia estava mais no momento que no poema em si, mais na vida que na elaboração codificada de uma arte cansada. O

poema era o instrumento para obliquamente captar e com simplicidade revelar a poesia da 'vida como ela é' [...].

Essa visão do simples encontrado no cotidiano e na realidade da vida é muito bem representada por Manuel Bandeira em "Poema do beco":

Que importa a paisagem, a Glória, a baía, a linha do horizonte?  
— O que eu vejo é o beco.

(BANDEIRA, 2001, p. 93.)

Nesses versos o eu lírico revela sua angústia ao descrever cenários que agradam aos olhos, mas que parecem inatingíveis para ele no momento em que vive, e retrata, de fato, a realidade vivenciada por muitos. Desse modo, pode-se perceber que, entre tantos estilos e maneiras de composição poética diferentes, seja com regularidade métrica ou com versos livres, cada poema traz suas particularidades e possibilidades de sentidos.

Em termos de leitura e análise de poemas, é importante que a questão da totalidade do poema seja reforçada. Nesse sentido, Goldstein (2000) destaca a importância de realizar a leitura de um poema em sua unidade, observando conjuntamente aspectos visuais e sonoros presentes na tessitura do texto, e afirma que "[...] O leitor comum perceberá o ritmo poético isolado do significado, enquanto o leitor atento, treinado a ouvir, poderá captar no poema o ritmo e o significado como uma unidade indissolúvel" (p. 12). A leitura de poesia na sala de aula deve buscar ser trabalhada de modo que leitores atentos sejam formados, que saibam como ler um texto relacionando todas as suas dimensões e que sejam, para isso, "treinados a ouvir" e a perceber as mais diversas sutilezas de um poema.

Cabe lembrar aqui a importância do trabalho com a oralidade no estudo do texto poético, visto que propicia uma aproximação com o poema e permite a vivência dos versos por meio da voz, da entonação e da criatividade vocal usada na leitura. Levar o aluno a exercitar seus olhos e ouvidos para uma leitura atenta abre caminhos para a construção de uma interpretação mais ampla e madura, que compreende o poema em sua totalidade. Em um diálogo com essa discussão, acreditamos que Said Ali (1999, p. 34) traga interessantíssimas considerações quando menciona a poesia oralizada:

Se a poesia, recitada em viva voz, ou cantada com acompanhamento de instrumento músico, nasceu, como parece, antes da poesia escrita, com ela também se originou o sentimento de que não basta compor versos semelhantes, em métrica, uns aos outros, mas que é essencial demarcá-los

um por um com a pausa que o ouvinte deve sentir. A rima veio pôr a delimitação em evidência.

Desse modo, vem à tona a relevância de estimular a sensibilidade do leitor, para que esteja apto a, de fato, sentir o poema em termos sonoros, visuais ou outros que venham a constituir o poema.

Ao tratar da leitura e do estudo analítico do texto poético, considerando toda a sua complexidade, Goldstein (2000, p. 17) reforça que

[...] não basta analisar o ritmo, apenas. É preciso sempre associá-lo aos demais aspectos do texto. Deve-se, ainda, relacionar a obra ao contexto sociocultural em que ela foi produzida. O modo de compor associa-se à temática do poema para traduzir um modo de vida, um conjunto de valores, uma visão de mundo.

A questão contextual é de suma importância no tratamento de qualquer texto, seja qual for o gênero. Notadamente no trato do poema, deve-se ter especial atenção ao contexto de produção, que pode apontar importantes pistas a serem consideradas pelo leitor no momento da leitura, como costumes de uma época, por exemplo, e contribui para que o poema seja visualizado em um movimento que parte do exterior para a sua organização interior verbalmente elaborada.

Como não é recomendado que os poemas sejam analisados em apenas um aspecto, tendo em vista todas as suas dimensões composicionais, torna-se pertinente apresentar aqui as indicações de Goldstein (2000), que propõe diferentes níveis de análise poética, em uma perspectiva global na qual são feitas relações entre esses níveis, o que nos parece muito interessante e acertado. Nessa divisão de níveis sugerida pela autora destacam-se três: o nível lexical, o nível sintático e o nível semântico.

Conforme Goldstein (2000), no nível lexical busca-se observar com atenção as palavras presentes no texto, se a linguagem sugerida por elas é culta ou coloquial; além disso, nesse nível de análise observa-se como é feito o emprego de categorias gramaticais, se há mais substantivos, verbos, adjetivos ou outras classes de palavras, como se relacionam os substantivos com os adjetivos (se houver no texto), por exemplo, entre outros elementos. Desse modo, Goldstein (2000) ressalta a importância da análise da composição do poema com base no emprego do léxico e que isso contribui para que a interpretação do texto seja construída.

Deve-se admitir que uma análise de qualquer texto não pode ignorar as escolhas das palavras feitas pelo autor para dizer algo, já que o risco de perder

elementos-chave para a interpretação é grande. Portanto, o estudo de cada palavra individualmente, bem como de sua interação com outras palavras na formação do tecido textual, é de grande valor para que o texto seja compreendido em cada detalhe, que pode ser precioso para a leitura de poesia.

Quando se trata do nível sintático do poema, deve se observar como o texto se organiza do ponto de vista da sintaxe: nesse nível, elementos como pontuação, uso de períodos curtos ou mais longos, paralelismos e inversões sintáticas muitas vezes direcionam o olhar do leitor atento para possibilidades interpretativas (GOLDSTEIN, 2000). Para um leitor sem essa percepção, há dificuldades para identificar pistas e caminhos de interpretação e de sentidos mais amplos e complexos que enriquecem a leitura. Por conseguinte,

Ao tratar dos demais níveis do poema, o aspecto semântico nunca deixou de estar presente. As figuras sonoras, a organização sintática, o vocabulário, o emprego das categorias gramaticais só podem ser analisados tendo-se em vista o sentido global do texto (GOLDSTEIN, 2000, p. 64).

Por sua vez, para o nível semântico é relevante observar o emprego da linguagem figurativa no poema, traduzida pelo uso de comparações, metáforas, sinestésias, metonímias, antíteses, entre outras, responsáveis por efeitos poéticos que conduzem à construção de sentidos (GOLDSTEIN, 2000). Por isso, torna-se necessário que o leitor consiga identificar como essas figuras atuam na construção textual, de modo que uma leitura para além da linguagem denotativa seja possível.

Essa separação de níveis para análise do texto poético parece-nos enriquecedora, na medida em que possibilita uma visão compartimentada e global, ao mesmo tempo, pois permite o estudo didático e cuidadoso de cada parte do poema, com a culminância na interação das análises de cada nível para a compreensão do todo textual, quando cada nível se relaciona ao outro, de modo a contribuir para a interpretação. De fato, não há como desprezar nenhum dos níveis de análise possíveis, que contemplam desde pequenos detalhes que podem passar despercebidos até a organização visual do texto, que pode ser mais facilmente notada pelo leitor. Em outras palavras, tudo importa quando busca-se a interpretação de um texto poético. De acordo com Colomer (2007, p. 177),

[...] a leitura de poemas desestabiliza a leitura espontânea, fere a ordem lógico-referencial de nossos hábitos de compreensão e representação do mundo e torna visível o processo de construção do sentido. A elipse, a concentração, o potencial alusivo e a semantização de todos os níveis do texto próprios da poesia requerem um esforço interpretativo maior do que o habitual em outras leituras [...].

Desse modo, o trabalho com o poema na sala de aula é, sim, um grande desafio, que deve ser acolhido pelo professor com criatividade, dedicação e entusiasmo, para que o aluno também se sinta entusiasmado e se dedique ao estudo da poesia. Por outro lado, se realizado com comprometimento e seriedade, é um trabalho que torna-se especialmente enriquecedor e libertador, tanto para o aluno quanto para o professor mediador.

Para além disso, tendo em vista a diversidade de estilos de composição de poemas, e que já foram apontadas algumas reflexões sobre possíveis comparações que podem ocorrer entre textos poéticos de diferentes autores e épocas, importante e merecedora de atenção é a questão da atribuição de valor aos poemas, geralmente ligada a características relacionadas à composição estética do texto, bem como à autoria. De acordo com Salgueiro (2013, p. 20, grifos do autor),

Entre tantas perspectivas analíticas possíveis para se enfrentar a questão do *valor de um poema*, pode-se privilegiar um aspecto formal estruturante (sonoro, mórfico, sintático), sabendo da indissociabilidade deles, e os modos de funcionamento do poema: a linguagem de que se compõe, o corte dos versos, os estilemas, se o poema possui forma fixa e por que razão, seus traços ideológicos, seu lugar no livro (se for um livro) e o lugar do livro na obra do autor, e o lugar do autor na literatura de seu tempo [...].

A questão do valor não deve ser menosprezada no momento da escolha de poemas para se trabalhar em sala de aula. Sabe-se, por exemplo, que há muitos debates acerca de textos canônicos e não canônicos da literatura, em que se questiona a supervalorização de autores consagrados e certo esquecimento de autores contemporâneos. A esse respeito, Ginzburg (2004, p. 98, grifos do autor) defende que “O conceito de *valor* pode ser examinado em articulação com a noção de *cânone*. O ensino universitário de atribuição de valor não se faz no vazio, mas em meio a um campo de referências historicamente firmadas [...]”. Assim, muitas vezes textos pertencentes ao cânone literário são os únicos que têm espaço no contexto da sala de aula, como reflexo de determinações consolidadas no meio acadêmico. Pinheiro (2018), por sua vez, critica muitos dos livros direcionados ao público jovem, e recomenda a busca pela leitura de autores consagrados.

É evidente que não se pode negar a relevância de textos literários consagrados, mas é fundamental que se ampliem as possibilidades de abordagem de autores e textos que não estejam enquadrados no cânone. Moriconi (2002, p. 15, grifos do autor) lembra que há certa crueldade quando se trata da produção poética com base em termos meritocráticos, e afirma que a visão de “[...] Poeta canônico,

consagrado como grande por quem entende do riscado, é *muito mais* poeta que a massa indistinta dos apenas medianos [...]", o que, de fato, retrata a realidade muitas vezes encontrada quando o assunto é leitura literária, quando textos de autores vistos como marginais, por exemplo, são desmerecidos ou ignorados em nome da leitura exclusiva de autores tradicionalmente tidos como canônicos.

Uma visão fechada e excludente empobrece a experiência de um leitor, na medida em que este é privado do contato com diferentes estilos e formas de enxergar a composição poética e o tratamento dado à poesia por autores diversos. Portanto, abrir-se a textos não somente incluídos historicamente no cânone literário permite o enriquecimento e ampliação da visão do aluno enquanto leitor em formação, uma vez que "A reprodução passiva do cânone na formação de estudantes constitui uma limitação na expectativa de desenvolvimento de pensamento crítico [...]" (GINZBURG, 2004, p. 99). Destarte, é importante que seja promovido ou estimulado um contato com textos diversificados, de modo que seja estabelecido um equilíbrio entre consagrados e não consagrados.

De um modo geral, pode-se dizer que, em virtude de tantas possibilidades e potencialidades inerentes ao texto poético, não é conveniente que se deixe de lado um trabalho sistemático que contemple diferentes possibilidades de contato e reflexões com obras poéticas, visto que representam fontes de enriquecimento não só das aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, mas em todos os níveis de ensino, inclusive em outras disciplinas escolares, além de contribuírem para o desenvolvimento pessoal de cada aluno.

### **2.3.1 "Eu, etiqueta": que etiqueta é essa?**

A partir de variadas reflexões acerca da poesia, especialmente no que diz respeito à sua relação com a sala de aula, não é incomum que diferentes formas de enxergar um mesmo poema sejam constatadas entre os leitores, dos mais experientes aos não tão simpatizantes da leitura e da poesia. O ser humano é diverso, singular em sua complexidade e em sua forma de perceber e compreender as coisas. E isso se reflete, claramente, nas mais diversas maneiras de conceber a leitura e de interagir com o texto poético.

Com base nesses pressupostos, levantamos algumas ponderações sobre o poema "Eu, etiqueta", do poeta modernista brasileiro Carlos Drummond de Andrade.

Vale destacar que as reflexões aqui trazidas não visam a apresentar uma análise aprofundada do poema, nem mesmo orientar exclusivamente dessa forma a leitura que pode ser feita do texto em sala de aula. Essa leitura mais cuidadosa aqui feita ensaia um movimento importante do planejamento e da prática do professor em uma primeira aproximação com as obras literárias levadas por ele para a sala de aula. São considerações, portanto, que podem contribuir e direcionar o olhar do professor para o tratamento que pode ser dado ao texto poético nas aulas, de modo a embasar suas próprias reflexões.

O poema de Drummond é extenso, e pode ser caracterizado como atual em sua temática, de teor altamente crítico e reflexivo, além de surpreendentemente criativo, suscitando, portanto, diferentes ponderações e interpretações:

Eu, etiqueta

Em minha calça está grudado um nome  
que não é meu de batismo ou de cartório,  
um nome... estranho.  
Meu blusão traz lembrete de bebida  
que jamais pus na boca, nesta vida.  
Em minha camiseta, a marca de cigarro  
que não fumo, até hoje não fumei.  
Minhas meias falam de produto  
que nunca experimentei  
mas são comunicados a meus pés.  
Meu tênis é proclama colorido  
de alguma coisa não provada  
por este provador de longa idade.  
Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,  
minha gravata e cinto e escova e pente,  
meu copo, minha xícara,  
minha toalha de banho e sabonete,  
meu isso, meu aquilo,  
desde a cabeça ao bico dos sapatos,  
são mensagens,  
letras falantes,  
gritos visuais,  
ordens de uso, abuso, reincidência,  
costume, hábito, premência,  
indispensabilidade,  
e fazem de mim homem-anúncio itinerante,  
escravo da matéria anunciada.  
Estou, estou na moda.  
É doce estar na moda, ainda que a moda  
seja negar minha identidade,  
troca-la por mil, açambarcando  
todas as marcas registradas,  
todos os logotipos do mercado.  
Com que inocência demito-me de ser  
eu que antes era e me sabia  
tão diverso de outros, tão mim-mesmo,  
ser pensante, sentinte e solidário  
com outros seres diversos e conscientes  
de sua humana, invencível condição.

Agora sou anúncio,  
 ora vulgar ora bizarro,  
 em língua nacional ou em qualquer língua  
 (qualquer, principalmente).  
 E nisto me comprazo, tiro glória  
 de minha anulação.  
 Não sou — vê lá — anúncio contratado.  
 Eu é que mimosamente pago  
 para anunciar, para vender  
 em bares festas praias pérgulas piscinas,  
 e bem à vista exibo esta etiqueta  
 global no corpo que desiste  
 de ser veste e sandália de uma essência  
 tão viva, independente,  
 que moda ou suborno algum a compromete.  
 Onde terei jogado fora  
 meu gosto e capacidade de escolher,  
 minhas idiossincrasias tão pessoais,  
 tão minhas que no rosto se espelhavam,  
 e cada gesto, cada olhar,  
 cada vinco da roupa  
 resumia uma estética?  
 Hoje sou costurado, sou tecido,  
 sou gravado de forma universal,  
 saio da estamperia, não de casa,  
 da vitrina me tiram, recolocam,  
 objeto pulsante mas objeto  
 que se oferece como signo de outros  
 objetos estáticos, tarifados.  
 Por me ostentar assim, tão orgulhoso  
 de ser não eu, mas artigo industrial,  
 peço que meu nome retifiquem.  
 Já não me convém o título de homem.  
 Meu nome novo é coisa.  
 Eu sou a coisa, coisamente.

(ANDRADE, 2002, p. 91-93.)

O poema é uma fonte muito rica de leitura e análise, a começar pelo seu contexto de produção. É um texto que participa do movimento modernista brasileiro, conhecido por suas propostas baseadas em um tempo de transformações sociais, culturais e do próprio ser humano, trazendo inovações também na forma de criação artística e do fazer poético. É essencial que, no contato com o poema, alunos leitores possam perceber esse contexto de produção, que abre muitas portas para a construção dos sentidos do texto. Se o discente não consegue acionar esse contexto por si só, o professor deve conduzi-lo nesse percurso.

Uma marca importante da estética moderna no campo da poesia é o cultivo e a disseminação do verso livre, rompendo, de certo modo, com tradições que privilegiam a composição poética em versos metrificados e rigorosamente regulares. Nesse sentido, “Eu, etiqueta” representa claramente esse novo modo de criar

poesia. Sua organização estrutural é baseada em setenta e quatro versos de diferentes metros, embora o texto já inicie com os dois primeiros versos iguais em tamanho:

Em - mi - nha - cal - ça es - tá - gru - da - do um - no - me  
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
 que - não é - meu - de - ba - tis - mo ou - de - car - tó - rio,  
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

São dois versos de dez sílabas poéticas, ambos versos graves, conforme indicação de Bandeira (1968, p. 538, grifos do autor): “Se a última palavra do verso for paroxítona, *grave* se chama ele; se oxítona, *agudo*; se proparoxítona, *esdrúxulo* [...]”. Os versos irregulares do poema podem ser representados, com teor de exemplificação, pelo seguinte trecho:

são - men - sa - gens,  
 1 2 3  
 Le - tras - fa - lan - tes,  
 1 2 3 4  
 gri - tos - vi - su - ais,  
 1 2 3 4 5

Os versos são, respectivamente, trissílabo, tetrassílabo e pentassílabo ou redondilha menor, ou seja, de tamanhos diferentes; os dois primeiros são graves e o terceiro, agudo. Para efeito de reforço da irregularidade e, portanto, diversidade dos versos do poema, há também versos esdrúxulos, como, por exemplo, “resumia uma estética?”, já que a última palavra desse verso é proparoxítona. Ao se referir ao verso livre do Modernismo, Chociay (1974, p. 160) afirma que esse tipo de verso “[...] não obedece aos padrões tradicionais de medidas e cadências e, às vezes, renuncia deliberadamente à própria musicalidade”. Por ser um poema com versos de tamanhos diversificados, “Eu, etiqueta” ilustra muito bem essa ideia, já que a musicalidade não é tão claramente encontrada nos versos do texto, pois não há reiterações regulares que produzam um ritmo constante que vá do início ao fim do poema.

Para que o aluno compreenda essa organização estrutural do poema, é importante que conheça o porquê de determinados poemas serem compostos em versos livres. Afinal, se existem os versos livres retratando uma nova forma de composição poética, existem também os poemas com versos metrificados, e é importante que isso seja esclarecido e até ilustrado ao aluno, para que compreenda

a relevância de observar a forma do poema na busca por sentidos, e conheça a diversidade estética existente no campo da poesia.

Por outro lado, a leitura e análise do poema não pode se resumir a atividades mecânicas e fechadas: o professor deve ter em mente que o excesso de exploração teórica não é uma postura viável na escola, pois pode dificultar que o aluno participe da leitura e análise de forma mais espontânea e natural. O estímulo deve ser pensado no sentido de provocar no aluno o despertar para a busca de sentidos de modo mais autônomo, sem esperar respostas prontas oferecidas (ou até mesmo impostas!) pelo professor, e sem o peso da cobrança teórica excessiva que possa fazer o discente perder o gosto pela leitura poética. A poesia extrapola os limites estanques da teorização, que não deve ser entendida como foco exclusivo de análise: entendemos, assim, a leitura de poesia como forma de humanizar, e não mecanizar o ser humano. Tal perspectiva pode ser encontrada, inclusive, em “Eu, etiqueta”, onde são discutidas relações humanas eventualmente mecanizadas e, paradoxalmente, são apontados tratamentos dados a objetos de forma a compreendê-los como humanos e essenciais.

Os versos do poema não são divididos em estrofes: o texto é um bloco único. Os versos são brancos, em sua maioria; poucas rimas podem ser identificadas claramente, como mostram as letras em destaque:

1. Meu blusão traz lembrete de *bebida*  
que jamais pus na boca, nesta *vida*.
2. que não fumo, até hoje não *fumei*.  
Minhas meias falam de produto  
que nunca *experimentei*
3. ordens de *uso*, *abuso*, *reincidência*,  
costume, hábito, *previdência*,
4. Não sou – vê lá – anúncio *contratado*.  
Eu é que mimosamente *pago*
5. Hoje sou *costurado*, sou *tecido*,  
sou *gravado* de forma universal,

Como lembra Bandeira (1968, p. 557), “Alguns poetas se servem não só do encadeamento e da aliteração, mas também da rima para acentuar o ritmo da versificação livre [...]”, como é o caso do poema em estudo. Para uma análise mais global das rimas, é interessante que consideremos as contribuições de Bandeira (1968) no que concerne à caracterização rímica: em casos em que há identidade sonora total entre as palavras ou sílabas, considerando a vogal tônica, ocorre a rima

consoante; quando, entretanto, a reiteração sonora se dá apenas entre as vogais, a rima é nomeada como toante. Tal divisão contribui para a construção de uma análise mais ampla e clara da construção e do funcionamento da rima dentro do verso.

O primeiro caso de rima que apresentamos coloca-se no esquema AA, e caracteriza-se como rima emparelhada; é, também, um caso de rima pobre, visto que a semelhança sonora dá-se entre dois substantivos (bebida / vida); além disso, pode ser classificada como rima consoante, visto que a terminação sonora é idêntica nas duas palavras (bebIDA / vIDA). No segundo caso, temos rima alternada (ABA), pobre (dois verbos) e consoante (fumEI / experimentEI). No terceiro exemplo encontramos dois casos de rima: no interior do mesmo verso (uso /abuso) e entre palavras do final de versos diferentes (reincidência / premência). A primeira é uma rima interna, pobre (dois substantivos) e consoante (USO / abUSO); a segunda é emparelhada (AA), pobre (dois substantivos) e consoante (reincidÊNCIA / premÊNCIA). Em relação à rima interna, Said Ali (1999, p. 121) afirma que

[...] Poetas gregos e latinos da Antiguidade, desconhecendo ainda o efeito maravilhoso da rima, não a podiam empregar conscientemente.

Como intencional, documenta-se pela primeira vez na Europa sob a forma de rima interna na literatura monástica medieval. Reconhecida a vantagem de dar maior prazer ao ouvido com a transposição da homofonia para o fim dos versos, introduziu-se a rima final em cânticos e hinos da Igreja.

Como conhecida atualmente, a rima pode ser considerada uma grande marca quando se fala em poesia, embora exista uma grande variedade de poemas arquitetados em versos não rimados. É, enfim, uma grande aliada dos poetas na construção da musicalidade do poema, além de acrescentar ao texto diferentes tons, seja pela ludicidade, pela criatividade, pelo humor, entre tantas outras formas de expressão.

Em seguida, no quarto caso, ocorre rima emparelhada (AA), pobre (embora um esteja em forma nominal de participípio e outro esteja no presente do indicativo, ambos são verbos, ou seja, pertencem à mesma classe gramatical) e toante (contratADO / pAGO). Por fim, no exemplo quinto, nota-se uma rima entre duas palavras, cada uma no interior de diferentes versos; é uma rima pobre (dois verbos) e consoante (costurADO / gravADO).

Tantas nomenclaturas no campo das rimas são importantes do ponto de vista didático quando se tem o poema como objeto de estudo e análise, pois permitem a compartimentação de diferentes casos de rima dentro de um texto poético, suas

semelhanças e diferenças. No contexto escolar, é interessante que o aluno possa conhecer essas nomenclaturas e identificar como essas ocorrências aparecem nos poemas de modo a contribuir para a construção rítmica do texto. Há que se ter cuidado, porém, com exigências de arquivamento que possam, eventualmente, enfadar o aluno, reduzindo o texto poético a uma simples memorização de nomes desconectada do trabalho efetivo com o texto em toda a sua amplitude. Quando o foco central de estudo do poema está na memorização de nomes, corre-se o risco de criar no aluno uma visão restrita e redutora da análise poética que, por fim, pode perder o sentido e a naturalidade.

O caráter inovador e, por que não dizer, provocativo do Modernismo também se reflete nas temáticas abordadas em muitas produções poéticas, como no caso de “Eu, etiqueta”, que traz em seus versos um relato que representa a voz da população que se sente sufocada pelo consumo descomedido. O próprio título traz consigo uma referência ao universo comercial na palavra “etiqueta”, quando o eu lírico coloca-se como uma vitrine humana, ou até mesmo como um produto que está à venda, sujeito a perder sua própria identidade. Ao longo do texto o âmbito da publicidade é claramente exposto, em um movimento que conduz o leitor à percepção da manipulação que pode estar por trás dos anúncios publicitários. Essa atitude persuasiva inerente ao meio publicitário parece gerar no eu lírico uma reflexão, quando este revela um sentimento de perda de si mesmo, sentindo-se desvalorizado, angustiado com a própria situação em que se encontra. Retrata a transformação do ser humano em um simples objeto, na medida em que o indivíduo permite-se estar em uma posição passiva diante da sociedade consumista e deixa-se seduzir pelos apelos do consumo.

Essa temática está fortemente presente, de forma especial, na realidade de grande parte dos adolescentes e jovens, um público muito atraente para a criação publicitária, visto que a juventude, em termos gerais, busca constantemente se encaixar em determinados grupos, sentir-se aceita, ser reconhecida pela forma de se vestir, entre tantos outros elementos que caracterizam esse público. Desse modo, a probabilidade de que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, e também do Ensino Médio, se identifiquem com a temática de “Eu, etiqueta” é muito grande, fato que torna promissor o trabalho com o poema em questão.

Nos versos “Agora sou anúncio, / ora vulgar ora bizarro, / em língua nacional ou em qualquer língua / (qualquer, principalmente). / E nisto me comprazo, tiro glória

/ de minha anulação.”, destaca-se o posicionamento irônico do eu lírico, que mesmo reconhecendo-se como um anúncio publicitário em forma humana, relatando sua objetificação “vulgar” e “bizarra” e sentindo-se uma vítima do universo mercadológico, percebe que, ainda assim, tem prazer nisso, e se gloria, talvez sem total consciência da situação, por anular sua própria identidade. O pronome indefinido “qualquer”, nesse contexto, adquire um sentido interessante de reforço à ideia de objetificação. Em seguida aparecem os versos “Não sou — vê lá — anúncio contratado. / Eu é que mimosamente pago / para anunciar, para vender”, nos quais pode ser detectado o uso de um humor irônico e sutil, em que o eu lírico mostra que permite-se conduzir pelo consumo e, além disso, não “ganha” com isso, mas torna-se um instrumento participante dos mecanismos da publicidade quando transmite, mesmo que sem perceber, ideias que incentivam o consumo, e ainda paga por isso.

Interessante também é a repetição, ao longo do poema, dos pronomes possessivos “meu”, “minha” e suas respectivas formas plurais. Destacamos, especialmente, os seguintes versos: “Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro, / minha gravata e conto e escova e pente, / meu copo, minha xícara, / minha toalha de banho e sabonete, / meu isso, meu aquilo,”, nos quais reitera-se a ideia de posse de bens materiais e, conseqüentemente, reforça a questão do “ter” em detrimento do “ser”, um retrato da sociedade consumista que busca enganosamente no consumo uma fonte de preenchimento dos próprios vazios interiores. Nesse trecho identifica-se, pela repetição desses pronomes, a ocorrência de um caso de encadeamento, como proposto por Bandeira (1968).

Já nos versos “Estou, estou na moda. / É doce estar na moda, ainda que a moda / seja negar minha identidade / trocá-la por mil, açambarcando / todas as marcas registradas, / todos os logotipos do mercado.”, nota-se que, mesmo estando na moda, nos padrões impostos pela sociedade, o eu lírico sente-se vazio por rejeitar a si próprio; o adjetivo “doce” possui uma carga de ironia, já que estar na moda traz uma sensação de poder e, ao mesmo tempo, a negação da própria humanidade da voz poética, o que demonstra o quanto é superficial e frágil a noção de estar na moda e seguir os ditames sociais apenas por vaidade ou ignorância, perdendo-se dos próprios valores, preferências, crenças e de si mesmo, sem ser capaz de emitir as próprias opiniões e ideias, muito menos questionar injustiças ou outras situações diversas. Além disso, a repetição do verbo “estou” reforça a posição

do eu lírico dentro da sociedade, onde está sujeito à manipulação e à perda total da sua identidade humana.

Se antes o eu lírico compreendia a si mesmo como ser único e insubstituível, reconhecendo sua humanidade, agora ele perde-se de si, comparando-se a um objeto qualquer, como mostram os versos “Com que inocência demito-me de ser / eu que antes era e me sabia / tão diverso de outros, tão mim-mesmo, / ser pensante, sentinte e solidário / com outros seres diversos e conscientes / de sua humana, invencível condição.”. É a humanidade perdida para a objetificação da vida, um reflexo da realidade de nosso século. O eu lírico traz um desabafo e revela sua angústia ao reconhecer que antes era capaz de pensar, sentir e ser solidário, o que parece ter sido abafado e insensibilizado pela realidade enfrentada por ele no presente, fato que representa um grande perigo de alienação. Importante, também, se torna apontar a presença da aliteração no verso “ser pensante, sentinte e solidário”, com a reiteração da consoante “s”, atribuindo certa musicalidade ao verso.

A passividade do eu lírico e sua objetificação são muito bem retratadas, também, em “da vitrina me tiram, recolocam, / objeto pulsante mas objeto”. Apesar do sentimento de ter-se tornado um objeto, o eu lírico reconhece sua humanidade, seu ser “pulsante”, o que é um grande paradoxo em sua vida. A própria repetição do substantivo “objeto” reforça a ideia de que, de fato, ele vê a si mesmo como um objeto qualquer, que pode ser comprado, vendido, manipulado, desvalorizado.

Vale lembrar, neste ponto, alguns comentários que podem ser feitos pelo professor em sala de aula. O poema oferece muitas possibilidades de trabalho também com elementos linguísticos, com a observação do emprego de adjetivos, pronomes, substantivos, entre outras classes de palavras, que contribuem para a interpretação do poema, como ocorre com a repetição dos pronomes possessivos ao longo do texto. É importante que o aluno perceba o valor semântico do pronome possessivo no contexto do poema, relacionando-o à temática em discussão: o pronome “meu”, por exemplo, acentua a questão da posse de bens materiais e do consumo muitas vezes excessivo que ocorre tão frequentemente em nossa sociedade. Esse diálogo com aspectos linguísticos do poema contribui para o enriquecimento da compreensão do texto, o que não ocorre em casos onde toma-se o poema como objeto de estudo com foco em análises linguísticas vazias de sentido e desconectadas do todo textual, de modo que toda a riqueza da composição

poética, sua estética, sua sonoridade, entre tantos outros aspectos, sejam desprezados.

Drummond propõe, ainda, uma profunda reflexão por meio de um questionamento do eu lírico: “Onde terei jogado fora / meu gosto e capacidade de escolher, / minhas idiossincrasias tão pessoais,”, onde o leitor pode ser conduzido a uma reflexão sobre sua própria vida, colocando-se no lugar da voz poética e identificando aproximações e distanciamentos em relação à própria realidade.

O poema termina com os seguintes versos: “Meu nome novo é coisa. / Eu sou a coisa, coisamente.” Neles o eu lírico faz uma constatação dolorosa sobre si mesmo, reconhecendo ser uma “coisa” qualquer, sem personalidade própria. Há, inclusive, um neologismo, representado pela palavra “coisamente”, empregada com valor adverbial. Said Ali (1999, p. 147), em apontamentos comparativos entre poesia e prosa, afirma que

Alguns poetas modernos, mais inclinados a tratar assuntos que comportam o estilo patético, servem-se com certa insistência de neologismos e termos desusados. Assombram pela linguagem peregrina; mas não é certo que a maioria dos leitores penetre o sentido de tais expressões.

Não é o caso, a nosso ver, do neologismo empregado por Drummond, que pode ser facilmente interpretado em virtude de seu contexto de uso, até mesmo por leitores mais inexperientes. Pelo contrário: esse neologismo do poema contribui grandiosamente para a construção do sentido global do texto, ao referir-se à coisificação do homem enquanto participante da sociedade de consumo.

Ao trabalhar a leitura do poema em questão com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, é importante que o professor trabalhe a questão da composição vocabular. Nele, há algumas palavras que podem despertar estranhamento no leitor, como no caso de “açambarcando” e “idiossincrasias”, por exemplo; ou, ainda, podem ser identificadas palavras que tenham sido usadas de modo a gerar ambiguidade, como ocorre no uso da palavra “tecido”, que pode representar um verbo no particípio ou um substantivo. Deve ser feita, portanto, de acordo com as necessidades surgidas em cada contexto de ensino, uma investigação sobre palavras que não sejam compreendidas pela turma, de modo que a construção de sentidos não seja prejudicada ou enfraquecida.

De um modo geral, pode-se identificar no poema uma forte crítica ao consumo desenfreado e às suas mais diversas consequências na vida do homem. Drummond oferece ao leitor a possibilidade de refletir sobre si mesmo, sobre sua

humanidade, de modo irônico e crítico, já que seus versos buscam despertar o olhar do ser humano para a realidade em que vive.

Para além disso, é interessante considerar a divisão da poesia trazida por Said Ali (1999, p. 147, grifos do autor), segundo a qual ele afirma que

Notam-se de um modo geral dois tipos de poesia: o *objetivo* e o *subjetivo*. No primeiro predomina a exposição de fatos e coisas do mundo exterior, a que o poeta dá vida e colorido como talvez não possuem na realidade. O que mais realça, porém, o valor da obra e a torna impressionante, distinguindo-a sobremodo da simples prosa rimada, é que ao assunto tratado se prende um ideal, um sentimento, um pensamento elevado que ele despertou no poeta e deve despertar nos leitores igualmente.

Em nossa percepção, o poema aqui estudado apresenta peculiaridades de teor objetivo, visto que Drummond explora fatos da realidade do consumo presente na sociedade de sua época, o que permanece também em nosso momento histórico, talvez de modo ainda mais visível, já que a tecnologia avança a passos largos, contribuindo com a disseminação da cultura do consumo. Esses fatos são explorados de modo artístico pelo autor, dando forma à poetização de seus sentimentos de indignação, angústia e preocupação com a ameaça a sua própria humanidade, de modo que o leitor possa ser alertado por meio do tratamento crítico dado pelo poeta ao assunto. Porém, nesse tratamento de uma exterioridade, não se anula, de modo algum, o olhar subjetivo de alguém profundamente incomodado com a realidade tematizada.

Por sua vez, em poemas de tipo subjetivo, como o próprio nome sugere, o foco volta-se para a expressão interior do poeta: “Nas composições de caráter subjetivo, quer dizer, principalmente subjetivo, é o próprio poeta que se nos apresenta no primeiro plano, as mais das vezes como alma atribulada por adversidades e desenganos da vida [...]” (SAID ALI, 1999, p. 148). Pode-se dizer que essa caracterização também se aplica ao poema, a começar pelo próprio título, que aponta diretamente para o “eu” e sua singularidade. Assim como a poética drummondiana como um todo, o poema revela claramente as inquietações da relação entre a subjetividade e o mundo exterior: o eu lírico reflete sobre si mesmo, mas não deixa de refletir sobre o outro. É importante que o leitor identifique essa interação entre subjetividade e objetividade no poema, para que compreenda a postura do eu lírico diante da realidade em que vive, seus sentimentos e indagações que o movem em busca de encontrar a si mesmo e compreender o que ocorre à sua volta.

Como anteriormente elucidado, as considerações aqui explanadas representam uma leitura mais concentrada do poema que visa a preparar o próprio professor para o movimento de levar o poema até a sala de aula. Ademais, dessa leitura nascem ideias posteriormente sistematizadas por um viés metodológico mais preciso, para que se estabeleça um diálogo com o poema, mediando a relação entre os alunos e o texto. Nesse percurso metodológico, propomos que os alunos sejam constantemente estimulados a buscar os sentidos do poema com autonomia e curiosidade. Desse modo, é fundamental que o professor tenha em mente o que espera dos discentes em seus caminhos investigativos sobre o poema e esteja sustentado com conhecimentos contextuais sobre o texto para que aperfeiçoe, quando necessário, as mais diversas interpretações que possam ser construídas pela turma, atuando, efetivamente, como mediador.

O poema “Eu, etiqueta” é, certamente, uma fonte rica de sentidos, que não pretendemos esgotar em nossos apontamentos feitos, mas sim sugerir possibilidades de leitura que direcionem o olhar do leitor para a reflexão sobre a complexidade da vida humana tanto em seu interior como em sua exterioridade visível.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

No contexto escolar é inevitável que se discuta sobre a ação docente tendo em mente o papel de mediação exercido pelo professor na sala de aula, de forma a abrir caminhos para que o aluno possa construir o conhecimento em busca do aprendizado, em um movimento dialógico que envolve trocas constantes entre professor e estudantes. Em nosso percurso investigativo buscamos proporcionar ações que permitam o envolvimento direto entre a professora pesquisadora e os alunos participantes, para que se evidenciem questões acerca de práticas de leitura e interpretação, especialmente de textos poéticos, nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

A observação e acompanhamento de forma interventiva no percurso de leitura e compreensão suscita importantes constatações, que podem indicar a ocorrência de dificuldades e problemas de ordem diversa, bem como apontar caminhos e estratégias de superação de prováveis situações desafiadoras. Para tanto, é fundamental considerar que cada sujeito participante da pesquisa é singular, mesmo fazendo parte de um grupo, e tem, portanto, sua subjetividade – que o constitui como ser humano. Nesse sentido, na escola cada aluno possui sua individualidade e suas vivências particulares, e traz consigo sua bagagem contextual própria, que o torna único dentro da sociedade em que vive.

Desse modo, para abarcar as especificidades do ser humano e suas constantes transformações, nossa investigação tem por base uma abordagem qualitativa, que, de acordo com Chizzotti (2017, p. 98),

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Nesse procedimento de investigação interativa, os sujeitos agem em conjunto, e o pesquisador, conforme defende Chizzotti (2017), tem um papel essencial no desenvolvimento da pesquisa qualitativa, devendo ter uma postura de abertura ao que acontece durante as observações,

[...] sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. Essa compreensão será alcançada com uma conduta participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda e aos atos que realizam [...] (CHIZZOTTI, 2017, p. 101-102).

É importante destacar, ainda, que dados quantitativos, em alguns casos, também são utilizados em pesquisas de caráter qualitativo, como, por exemplo, em momentos de exploração do contexto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2017). A investigação essencialmente qualitativa não se resume, portanto, a um compartimento estanque onde jamais caibam elementos quantitativos, já que há possibilidade de haver interação entre os dois tipos de dados em determinadas situações de pesquisa.

Para que os objetivos da análise qualitativa na escola pudessem ser atingidos, seguimos algumas particularidades da pesquisa-ação para a produção de dados, visto que esse tipo de investigação prevê o envolvimento ativo do pesquisador no contexto de desenvolvimento das atividades investigativas, de modo que haja uma interação constante entre professora pesquisadora e alunos participantes. Trata-se, segundo Chizzotti (2017, p. 123), de “[...] uma ação deliberada visando uma mudança no mundo real, comprometida com um campo restrito, englobado em um projeto mais geral e submetendo-se a uma disciplina para alcançar os efeitos do conhecimento”. O comprometimento de todos os sujeitos envolvidos na investigação é importante na medida em que contribui para que sejam produzidos resultados fiéis à realidade investigada, de modo que novos saberes sejam atingidos e possam estimular a transformação e a inovação para o aprimoramento das práticas educativas.

Esse caráter transformador da pesquisa-ação é defendido, semelhantemente, por Mendonça e Gomes (2017, p. 735), quando afirmam que “[...] a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa que tem por objetivo propor transformações e elevar o nível de compreensão dos sujeitos participantes sobre o objeto que se investiga”. Tripp (2005, p. 445), por sua vez, destaca a importância da pesquisa-ação no âmbito da educação, e afirma que

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...].

Compreende-se, desse modo, que os pressupostos teóricos constituintes da pesquisa-ação de teor qualitativo atendem à situação de pesquisa formulada em nosso percurso metodológico, contemplando a ação da professora pesquisadora na sala de aula, bem como a análise e avaliação de todo o processo de investigação.

### 3.2 INSTITUIÇÃO DE ENSINO DA INVESTIGAÇÃO

Localizada na sede do município de Marechal Floriano – ES, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Emílio Oscar Hülle, instituição de desenvolvimento da pesquisa, localiza-se na Rua Colina da Fé e da Ciência, s/n, no centro da cidade. A escola pertence à rede estadual de ensino e compõe, juntamente com as instituições escolares dos municípios de Cariacica, Viana e Santa Leopoldina, o quadro de escolas ligadas à Superintendência Regional de Cariacica.

Segundo relatório emitido pela direção da escola no mês de março do ano de 2020, o número de alunos matriculados no turno matutino correspondia, na ocasião, a 502, e no turno vespertino, 293, com 795 estudantes no total.

#### 3.2.1 Infraestrutura

A escola é dividida em três pisos. No primeiro piso, há quatro salas de aula, secretaria, sala da diretoria, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala dos professores, banheiros para professores (masculino e feminino), banheiros para alunos (masculino e feminino), banheiro com acessibilidade, laboratório de Química, sala de materiais esportivos, quadra esportiva, refeitório, cozinha, sala de funcionários de serviços gerais com banheiro, almoxarifado. No segundo piso, há dez salas de aula, sala da coordenação pedagógica, sala dos pedagogos. Por fim, no piso subterrâneo fica localizada uma sala com computadores – alguns deles momentaneamente desativados – e biblioteca, porém não há nenhum profissional que se dedique exclusivamente a esse espaço, como um bibliotecário, por exemplo.

### 3.2.2 Descrição da turma e diagnóstico

A turma escolhida para aplicação da investigação corresponde ao nono ano, do turno vespertino, com 24 estudantes matriculados, os quais, inicialmente, eram conhecidos por mim de modo superficial, visto que ainda não haviam sido meus alunos anteriormente. O que pude perceber ao longo dos poucos dias letivos do início do ano de 2020, em que atuei como professora regente da classe, é que a turma era composta por alunos que se destacavam em relação à facilidade de aprendizagem, ao comprometimento e ao interesse em sala de aula. Em contrapartida, alguns alunos não apresentavam grande interesse pelas aulas, conversavam bastante e insistiam em usar aparelhos eletrônicos na sala de aula, mesmo sendo proibido, e o faziam, muitas vezes, de forma escondida. Não foram encontrados, porém, casos graves de indisciplina, mas havia casos de alunos que apresentavam-se desmotivados.

A turma parecia estar dividida em dois grandes grupos, em que a interação acontecia, não raro, de forma grosseira, sem cordialidade e respeito. Conforme relatos de alguns professores de outras disciplinas que atuaram na turma e já conheciam os alunos de anos anteriores, o grupo em geral poderia ser caracterizado como apático e com dificuldades de aprendizagem. A informação de que a turma não tinha um bom desempenho foi confirmada também pela pedagoga da escola que atuava no turno vespertino na ocasião.

### 3.3 PROPOSTA DE ATIVIDADES: POESIA E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

Antes de iniciar a aplicação de atividades sistematizadas, vale destacar, para início do trabalho, uma prática interessante sugerida por Pinheiro (2018), que é a leitura livre de poemas em sala de aula uma vez por semana. Essa prática foi adotada em nossa investigação, e os textos podem ser trazidos pela professora ou até mesmo pelos estudantes, a partir de suas próprias escolhas. Ao início de cada aula a professora e/ou um aluno fazem a leitura de um poema – seguida ou não de um momento de diálogo – e compartilham com a turma. Essa ação representa uma forma de familiarizar os alunos com o texto poético e uma busca por despertar o gosto pela poesia, por meio de textos poéticos variados em relação ao estilo, à temática, à forma, entre outros aspectos relativos à tessitura textual. É uma forma de

preparação para uma abordagem mais atenta da poesia. É importante destacar, além disso, que cada etapa da investigação e da aplicação da proposta de atividades deve ser acompanhada e registrada pela pesquisadora em um diário de leitura, que servirá, posteriormente, como material de análise e avaliação de todo o percurso investigativo.

Após criarmos o hábito da leitura livre de poemas em sala de aula uma vez por semana, como aponta Pinheiro (2018), iniciamos nossas atividades. Para que sejam levados a identificar prováveis dificuldades em relação à própria compreensão textual, em um movimento autodiagnóstico, os alunos fazem a leitura individual do poema “O adolescente”, do poeta moderno Mario Quintana, e realizam, em seguida, algumas atividades de compreensão textual, sem qualquer discussão prévia acerca do texto.

As questões foram elaboradas com base na tipologia definida por Marcuschi (2008), de forma a intercalar variados tipos. O autor identifica nove tipos de perguntas de compreensão normalmente presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa, que serão aqui abordadas. Vale lembrar que essa tipologia foi elaborada a partir da análise de livros didáticos nos anos 1980-1990, e Marcuschi (2008) afirma que leituras superficiais propostas em livros didáticos mais atuais ainda são comuns, e houve poucos avanços no sentido de serem propostas atividades mais reflexivas e críticas, embora o autor reconheça que haja mais consciência de que para compreender um texto não basta apenas retirar informações nele contidas.

Segundo definições estabelecidas por Marcuschi (2008, p. 271 - 272), as perguntas do tipo “a cor do cavalo branco de Napoleão” têm caráter de responderem a si mesmas; as “cópias” se caracterizam por sua natureza mecânica de retirada de trechos do texto, e são formuladas geralmente com verbos no modo imperativo, indicando ordens; as perguntas do tipo “objetivas” mantêm seu foco na centralidade do próprio texto; as “inferenciais” apresentam maior grau de complexidade, de modo a envolver uma perspectiva crítica de leitura e aspectos relativos ao contexto, entre outros, que ultrapassam os limites textuais; as “globais” consideram a amplitude do texto, sua exterioridade e abrange análises inferenciais; perguntas “subjetivas” são voltadas à visão pessoal de cada aluno, e abordam o texto em sua superficialidade; as do tipo “vale-tudo”, como o próprio nome deixa entrever, permitem que seja elaborada uma resposta sem qualquer exigência ou justificativa em consonância

com o texto, e possuem grande abertura para possibilidades diversas; as “impossíveis” exigem o conhecimento de aspectos enciclopédicos que vão além do texto, os quais não são tratados dentro do texto; por fim, as perguntas “metalinguísticas” têm seu foco em aspectos estruturais do texto, relativos à forma, ao léxico e a fragmentos do texto.

Ao analisar essa tipologia proposta por Marcuschi (2008), as perguntas mais adequadas para a construção da interpretação de um texto parecem ser as inferenciais e as globais, visto que buscam ir além de uma leitura superficial, na medida em que permitem leituras que extrapolam a análise somente de aspectos linguísticos, formais, entre outros que não são suficientes para que haja, de forma integral, a compreensão do que se lê.

A intenção desse exercício de leitura e compreensão é levar os alunos a perceberem, de forma crítica, que a simples leitura e resolução de atividades feitas sem discussão prévia, sem observação de contextos e sem análise de aspectos relativos à estrutura textual e ao uso de recursos estilísticos, por exemplo, dificulta ou impede uma leitura abrangente que permita compreender o texto de forma efetiva em sua integralidade, e atrapalha, assim, a construção da interpretação textual.

De modo semelhante, sugerimos que o professor conduza os alunos para que identifiquem os tipos de questões que demandaram maior raciocínio e reflexão sobre o poema lido, para que percebam que a compreensão textual envolve análise e reflexão, e não a simples identificação de informações textuais. A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 249) afirma que “Na compreensão influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores, tais como conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização [...]”. Espera-se, portanto, que seja desenvolvida nos alunos a consciência da importância da leitura e da interpretação de textos não só na escola, mas também em todas as esferas da vida cotidiana.

A aplicação das atividades até aqui listadas almeja construir bases e direcionamentos para o início de um trabalho que pretende promover práticas de leitura literária com foco no texto poético. As atividades sugeridas mais adiante têm por base a perspectiva da prática com o texto literário em sala de aula proposta por Rildo Cosson (2007), no qual o texto é peça central no trabalho com a leitura literária no contexto escolar. Nessa conjuntura, a leitura literária deve envolver prazer e, ao mesmo tempo, responsabilidade com o saber:

[...] Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar (COSSON, 2007, p. 23).

Desenvolver a consciência do papel da literatura na escola é buscar formas de aprimorar constantemente a leitura literária na sala de aula, de modo que o texto seja compreendido em toda a sua riqueza e complexidade, em busca da valorização da literatura por parte de toda a comunidade escolar e da sociedade em geral.

É comum que sejam identificados entre professores métodos que restringem as práticas de leitura do texto literário apenas à leitura breve e posterior identificação de informações textuais e/ou relativas ao contexto histórico, sem discussões, aprofundamentos e análises mais detalhadas. Cosson (2007, p. 29-30) defende que

[...] Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Nesse sentido, um trabalho com o texto literário que ultrapasse uma leitura superficial representa uma forma de questionamento de práticas pedagógicas redutoras da leitura literária, com vistas a despertar professores e alunos para a relevância de um trabalho sistemático e responsável com o texto literário.

A seleção dos poemas a serem trabalhados foi feita com base em aspectos temáticos e temporais. Apoiamo-nos nas considerações de Pinheiro (2018) na escolha do texto principal, que, por ser constituído por um tema, de certa forma, social, apresenta maior possibilidade de atrair os alunos, como lembra o autor. Por sua vez, critérios relacionados à época de produção dos textos foram, de igual modo, importantes. Para Cosson (2007), três direções comumente seguidas por professores na escolha de textos devem ser combinadas simultaneamente para selecionar os que serão trabalhados nas práticas de leitura literária:

[...] Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares (COSSON, 2007, p. 35-36).

Nessa perspectiva, apesar de inúmeras discussões acerca do cânone literário na escola, o autor defende que textos canônicos são importantes para que o leitor atinja sua maturidade, e que, de todo modo, “[...] haverá sempre um processo de canonização em curso quando se seleciona textos” (COSSON, 2007, p. 34). Porém, é importante que haja na escola espaço também para textos não canônicos, como afirma o autor. Nesse sentido,

[...] A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros, e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre os diversos sistemas. A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura [...] (COSSON, 2007, p. 34).

Não parece-nos, nesse sentido, que seja adequado supervalorizar um texto ou obra literária em detrimento de outro, mas que sejam estimuladas reflexões sobre as particularidades de cada texto, sobre aspectos que os diferenciam, sem que haja um olhar discriminatório sobre algum deles.

O autor destaca ainda a importância de se selecionarem textos atuais, que promovam uma aproximação com os alunos. Tais textos “[...] têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação. [...] É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (COSSON, 2007, p. 34). A atualidade dos textos trabalhados interfere diretamente no grau de engajamento dos alunos durante o trabalho e, portanto, pode influenciar de forma positiva nos resultados obtidos. Desse modo, foram escolhidos poemas de autores modernos e contemporâneos da literatura brasileira, canônicos e não canônicos (segundo a tradição literária); porém, todos atuais e, provavelmente, correspondentes aos interesses dos alunos.

O trabalho com a leitura literária sugerido por Cosson (2007) prevê três etapas envolvidas no processo de leitura: antecipação, decifração e interpretação. Segundo o autor, a antecipação é uma espécie de leitura que antecede o texto, e envolve os objetivos da leitura e aspectos textuais concretos, como, por exemplo, o título; a decifração corresponde ao contato com as letras e palavras que compõem o texto, e está intimamente ligada ao processo de alfabetização e à maturidade do leitor, que determinarão o grau de dificuldade que este encontrará nessa etapa; por sua vez, a terceira etapa é a interpretação, ligada ao processamento que o leitor faz do texto que lê. As inferências e o contexto participam dessa etapa como aspectos

centrais, e a interpretação se concretiza em um movimento dialógico do qual participam o autor do texto, o leitor e a comunidade (COSSON, 2007). No que diz respeito às inferências, Marcuschi (2008, p. 249) afirma que “[...] As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo [...]”. Em relação à última etapa, Cosson ressalta a importância do contexto. Para o autor,

[...] A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido [...] (COSSON, 2007, p. 41).

A leitura exclusiva de aspectos internos ou visíveis na materialidade textual não pode ser devidamente produtiva e compreensiva quando toda a fortuna contextual é desprezada, como já discutido anteriormente.

As três etapas de leitura definem o caminho a ser percorrido pelo leitor, e encaminham o professor na elaboração de atividades sistematizadas de leitura e compreensão textual tendo em vista seus objetivos. Juntamente com as três etapas descritas, Cosson (2007) orienta sobre a importância do saber literário nas práticas de leitura literária. Em relação a esse saber, o autor afirma que

[...] convém ter em mente a distinção feita por M. A. K. Halliday em relação à aprendizagem da linguagem, ou seja, a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários [...] (COSSON, 2007, p. 47).

Para o estudioso, a aprendizagem da literatura envolve o contato com o texto literário em si, devendo colocá-lo como o centro das práticas pedagógicas que contemplam a literatura, o que nem sempre ocorre na sala de aula (COSSON, 2007). Nesse sentido, é importante destacar que muitos materiais didáticos colaboram para o agravamento dessa realidade, quando apresentam um estudo da literatura centrado em aspectos históricos e na periodização de estilos de época, trazendo, muitas vezes, os textos literários como ilustração ou complemento, e não como objeto principal de leitura, estudo e análise.

Desse modo, adotamos em nossa investigação a sistematização de atividades e estratégias proposta por Cosson (2007) para o trabalho com literatura na educação básica, denominada sequência expandida. O autor orienta que a

sequência tem caráter exemplar, e, portanto, pode ser adaptada conforme a realidade de cada grupo em que será aplicada. Logo, as atividades por nós propostas têm por base os caminhos indicados pela sequência expandida, com alguns ajustamentos e adequações. O método da sequência expandida trazido por Cosson (2007) abrange os seguintes passos metodológicos: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

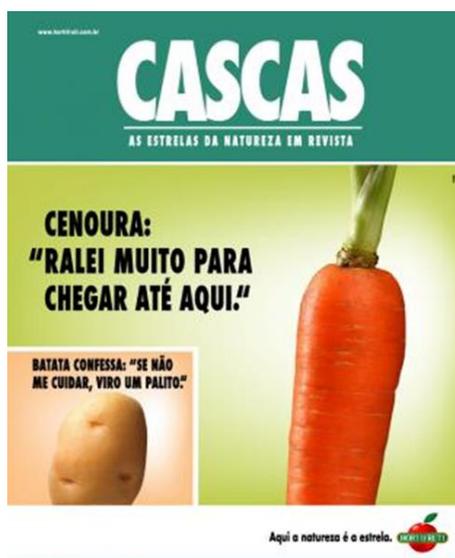
### 3.3.1 Proposta de sequência expandida: o poema em evidência

#### 3.3.1.1 Motivação

O poema selecionado para ser trabalhado como objeto de estudo central em nossa proposta é de Carlos Drummond de Andrade, intitulado “Eu, etiqueta”.

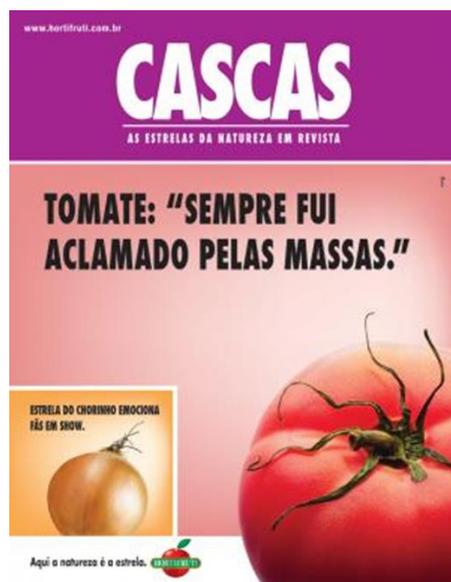
Como forma de preparação para a leitura, para iniciar a sequência são analisados dois anúncios publicitários da empresa Hortifruti, intitulados “Campanha Cascas Cenoura” (Figura 1) e “Campanha Cascas Tomate” (Figura 2), projetados em *datashow*, com a observação de estratégias persuasivas empregadas, como análise do título, da carga argumentativa do texto, da imagem, entre outros elementos, em uma perspectiva crítica, por meio de uma discussão sobre a função do gênero anúncio e suas características mais comuns, que podem ser identificadas como o caráter persuasivo, uso de textos atrativos e da criatividade, bem como do humor e da linguagem não verbal.

Figura 1 – Campanha Cascas Cenoura



Fonte: Hortifruti (2021).

Figura 2 – Campanha Cascas Tomate



Fonte: Hortifruti (2021).

Após a análise, é proposta a seguinte reflexão: “Você é você mesmo?”, e o aluno deve ser orientado a produzir um texto publicitário buscando “vender” a si mesmo, destacando suas características pessoais da forma como se vê, com o objetivo de levá-lo a refletir e perceber quem é de fato, sem as imposições e influências midiáticas, além de estimular a reflexão sobre suas sensações ao colocar-se como um produto a ser comercializado. O anúncio deve ter um título criativo, argumentos convincentes e objetivos, um *slogan* e uma ilustração, de forma que a linguagem verbal e não verbal se complementem, além de outros elementos que o aluno escolha empregar em seu texto de modo a torná-lo mais atraente e persuasivo. Posteriormente, os alunos formam duplas e trocam suas produções, com o objetivo de dialogar com os pares sobre suas reflexões acerca de si mesmos. Por fim, os anúncios são entregues à professora para análise.

Em seguida, o professor faz a projeção do poema “Eu, etiqueta” por meio de *datashow*, para que a turma, juntamente ao professor, faça uma primeira leitura, apenas de modo superficial, sem discussões, para que os alunos tenham um primeiro contato com o texto.

Para Cosson (2007) a motivação deve proporcionar o exercício da criatividade com as palavras, de modo a envolver mais os alunos. Em relação ao tempo de duração, o autor recomenda que a motivação ocupe apenas uma aula. Porém, esse tempo pode ser ampliado, a nosso ver, para até três aulas, para que sejam

construídas fundamentações consistentes como forma de aproximação entre aluno e o assunto do poema.

### 3.3.1.2 Introdução

Essa etapa orienta o trabalho com o texto na medida em que possibilita a preparação da turma para recebê-lo, complementando a etapa anterior, introduzindo elementos sobre o contexto autoral do texto e sobre sua constituição, para que a recepção ocorra de forma mais natural. Sugere-se que a etapa da introdução ocupe apenas uma aula.

Para Cosson (2007, p. 80), a introdução de obras canônicas, como a escolhida aqui, pode ser feita com “[...] a simples e breve apresentação do autor e da obra [...]”. Assim, nesta fase é feita a apresentação do autor, Carlos Drummond de Andrade, e, em poucas palavras, da obra selecionada, “Eu, etiqueta”, buscando informações que os alunos já sabem, para então seguir com a exposição de “[...] dados críticos, biográficos e bibliográficos ao lado da justificativa da seleção [...]” (idem, *ibidem*). Tais dados são relevantes para que seja criado um ambiente de familiarização com a obra a ser estudada. Além disso, é importante que as informações expostas sobre o autor sejam relacionadas ao texto selecionado, como indica Cosson (2007). Esses elementos são apresentados em forma de material audiovisual, por meio da exibição do vídeo<sup>1</sup> “Conhecendo Museus – Ep. 13: MEMORIAL CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE”, e por meio da projeção, em *datashow*, de duas análises críticas sobre o poema feitas por diferentes sujeitos leitores, que são lidas e discutidas em conjunto com os alunos, para que se familiarizem com o assunto do poema e com a visão de outros leitores sobre ele. Pede-se que os alunos anotem, em forma de tópicos, alguns aspectos que consideram interessantes em cada uma das análises, para que, posteriormente, possam comparar as ideias às suas próprias considerações sobre o poema construídas ao longo do trabalho.

A justificativa para seleção do poema de Drummond baseia-se na atualidade do texto, que traz importantes reflexões sobre a relação do homem com o consumo, e no diálogo que propõe com o público adolescente, frequentemente influenciado ao

---

<sup>1</sup> YOUTUBE. **Conhecendo Museus – Ep. 13: MEMORIAL CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE**. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=CmZMtC\\_UH4s](https://www.youtube.com/watch?v=CmZMtC_UH4s)>. Acesso em: 12 abr. 2021.

consumo desenfreado. Para além disso, deve ser destacada, junto aos alunos, a importância do poeta na literatura brasileira.

### 3.3.1.3 Leitura

É conveniente que a leitura, segundo Cosson (2007), seja realizada individualmente e fora do ambiente da sala de aula, especialmente quando se trata de uma obra de grande extensão, como um romance. Porém, em nosso caso não parece adequado proceder dessa forma, visto que, embora o poema escolhido seja extenso, pode ser efetivamente lido em sala de aula. Desse modo, o texto é entregue de forma impressa para cada aluno, e deve ser lido individual e silenciosamente, de forma íntima e pessoal; após esse momento, é lido pela professora em voz alta, de modo que o aluno perceba uma nova forma de leitura, por meio da entonação usada, da ênfase dada a determinadas palavras ou expressões, entre outros aspectos ligados à oralidade. Sugerimos ainda que, em seguida, os alunos que desejarem, sejam estimulados a lerem de forma voluntária e em voz alta o poema, buscando dar a ele novas roupagens por meio de diferentes entonações da voz. Assim, o texto poderá ser lido e compreendido de maneiras diferentes, conforme cada momento de leitura.

Cosson (2007) propõe que sejam feitos intervalos de leitura quando esta é realizada extraclasse, como seria recomendado quando se trata de uma obra extensa. Esses intervalos podem ser feitos por meio da “[...] leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior [...]” (COSSON, 2007, p. 63), em um movimento de aproximação com o texto principal. Porém, como esse não é o nosso caso (o texto não é extenso como um romance, por exemplo, e será lido na sala de aula), propomos, após a leitura individual e em conjunto do poema, que sejam lidos e discutidos dois outros textos: a letra da música intitulada “Admirável Chip Novo”, de autoria da cantora brasileira Pitty, e a crônica “Olhador de anúncio”, também de Carlos Drummond de Andrade.

Nesse momento, é feita uma leitura dos novos textos em uma perspectiva intertextual: a letra da música é lida por meio de projeção, ouvida e discutida pela turma e pelo professor (o videoclipe<sup>2</sup> pode ser reproduzido para os alunos, ou

---

<sup>2</sup> YOUTUBE. **Pitty** – **Admirável Chip Novo**. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=aXJ\\_Ub1xbhw](https://www.youtube.com/watch?v=aXJ_Ub1xbhw)>. Acesso em: 12 abr. 2021.

apenas o áudio acompanhado da projeção da letra), já que a própria melodia contribui para que os sentidos sejam criados. O ritmo da música, em alguns momentos, lembra atitudes mecânicas, que podem ser atribuídas ao ser humano que se sente um robô em meio à sociedade de consumo. A crônica, por sua vez, deve ser impressa e entregue aos alunos, e por eles ser lida e discutida, quando reunidos em grupos de três integrantes. Essas novas leituras são feitas de forma a enriquecer, como lembra Cosson (2007), a leitura do texto escolhido como objeto de estudo central. Para o autor, “[...] A participação dos alunos e as relações que eles conseguem fazer entre os textos demonstram a efetividade da leitura que está sendo feita extraclasse” (COSSON, 2007, p. 81), e essa ideia, a nosso ver, também pode ser aplicada a leituras feitas em sala de aula. No tocante ao estabelecimento de relações intertextuais, Marcuschi (2008, p. 132) afirma que a intertextualidade é

[...] mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. E esse fato é relevante porque dá margem a que se façam interconexões dos mais variados tipos para a própria interpretação [...].

Uma abordagem intertextual do texto abre possibilidades de ampliação de leitura, visto que permite que o leitor faça associações, conexões e/ou comparações entre textos variados, de forma a captar pontos de interseção entre eles e participar da construção dos sentidos do texto central.

A esse respeito, Goldstein (2000, p. 67) afirma que “[...] Eventualmente a interpretação se enriqueceria graças a um paralelo com outros textos do mesmo autor ou época, ou com outros poemas de temática semelhante”. Essa visão reforça a relevância do trabalho com a intertextualidade como recurso na busca pela interpretação, na medida em que o diálogo com outros textos expandem o olhar do leitor para novas possibilidades de entendimento do texto poético. Os textos escolhidos para esse trabalho intertextual apresentam pontos de contato com o poema central de estudo, seja em relação à autoria ou à temática abordada. A letra de música pode ser discutida com os alunos oralmente, de modo que percebam a semelhança do conteúdo do texto em comparação com o poema de Drummond: ordens impostas pela publicidade, apelo ao consumo, transformação do homem em uma máquina, entre outros elementos semelhantes. A crônica, por sua vez, também dialoga com o poema pela semelhança temática que se refere ao universo publicitário e de consumo. O professor deve atuar de forma a conduzir os alunos ao

estabelecimento de pontos de intersecção entre os três textos, percebendo o diálogo que pode ser criado a partir da comparação entre eles.

É relevante mencionar que os textos selecionados para se estabelecer um diálogo com a obra principal não precisam ser necessariamente literários, como orienta Cosson (2007, p. 83), e “[...] a exigência é que eles sejam, além de relacionados ao texto principal, de curta extensão, a fim de que a atividade seja efetivada em uma única aula ou não perturbe a leitura da obra central [...]”. Portanto, não se deve perder de vista que o foco no poema escolhido, “Eu, etiqueta”, precisa ser mantido, independentemente da quantidade de textos trabalhados durante a sequência. Em nossa percepção, as atividades desta etapa podem ser desenvolvidas em até duas aulas.

#### 3.3.1.4 Primeira interpretação

Depreende-se que, ao chegar à primeira interpretação, o aluno já tenha se familiarizado com a temática do poema de Drummond, com o próprio autor e que já seja capaz de expor seus pensamentos construídos até então durante as leituras e reflexões feitas. Segundo Cosson (2007, p. 83), “A primeira interpretação destina-se a uma apreensão global da obra. O objetivo dessa etapa é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título [...]”. Essa fase, conforme o autor, deve ser realizada na sala de aula, de forma a promover o encontro do aluno com o texto, de maneira livre e individual.

Nesse momento, é solicitado aos alunos que produzam, com o auxílio da professora para as filmagens, seu registro de leitura em forma de depoimento oral (em gravação de vídeo com câmera específica ou celular), de forma que exponham suas impressões individuais sobre o texto com foco no título do poema, posteriormente relacionando-o ao texto integral. Sugerimos que o professor oriente o aluno a, antes da gravação do depoimento, produzir um material escrito, em forma de rascunho, com os tópicos que pretende abordar no vídeo, como um pequeno roteiro, para melhor organização. Recomendamos que seja utilizada uma aula para a realização dessas tarefas. Após a gravação dos depoimentos, a professora reúne todas as gravações em um único vídeo, que posteriormente pode ser exibido para toda a turma. É interessante que o aluno seja estimulado a exercitar sua oralidade,

que sinta-se capaz de expor suas ideias de forma clara e coerente não apenas por meio da escrita.

Vale ressaltar que o professor não deve participar diretamente da produção textual (nesse caso, oral) do aluno, mas apenas o oriente (COSSON, 2007), de forma a deixá-lo, de certo modo, livre para elaborar e expor as próprias ideias e sensações sobre o texto lido. Esse teor de liberdade na produção de textos é relevante na medida em que pode estimular o desenvolvimento do pensamento independente, fluido e crítico do aluno, permitindo que este exercite a autonomia leitora e se posicione frente a assuntos diversos.

### 3.3.1.5 Contextualização

Antes de iniciar a contextualização, o professor deve sinalizar para a turma que será solicitado, ao final do trajeto, um novo registro de leitura, pois essa comunicação antecipada aos alunos contribui para que melhores resultados sejam atingidos (COSSON, 2007), já que o aluno pode sentir-se até mesmo mais motivado a se envolver em cada etapa de estudos sobre o poema.

O autor refere-se à contextualização como “[...] o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, [...] porque texto e contexto se mesclam [...]” (COSSON, 2007, p. 86), e apresenta sete tipos de contextualização, dos quais selecionamos cinco para serem trabalhados em nossa sequência: histórica, estilística, poética, presentificadora e temática, que serão brevemente caracterizadas a seguir. Destacamos que esta etapa é de especial importância, pois promove o alargamento da visão do aluno sobre o texto, e recomendamos que se realize em cerca de três aulas.

De acordo com as reflexões apresentadas por Cosson (2007), a contextualização histórica tem um vínculo estreito com questões temporais da obra, como a época que ela retrata ou sua data de publicação, e busca observar e analisar aspectos sociais de determinado tempo presentes no texto. A contextualização estilística tem como base as relações dialogais entre a obra literária e o estilo de época ao qual tradicionalmente é atribuída; porém, essa contextualização não deve, segundo o autor, limitar-se à observação de características em textos fragmentados. Por sua vez, aspectos composicionais, estruturais e organizacionais da obra são analisados na contextualização poética,

em um movimento de leitura que se inicia no interior da constituição do texto da obra e caminha em direção ao seu exterior. Já a contextualização presentificadora tem seu direcionamento para o tempo presente, quando ocorre a leitura da obra. São buscadas, nesse tipo de contextualização, relações entre a obra literária e a conjuntura social do próprio aluno, em uma perspectiva atualizante, na qual o texto lido é analisado sob uma ótica do momento em que se realiza a leitura. O último tipo de contextualização apresentado por Cosson (2007) é a temática, ligada, como o próprio nome deixa entrever, ao tema ou aos temas de uma obra e seus desdobramentos no interior do texto.

Essas informações devem ser expostas e discutidas com toda a turma, antes de tudo. Seguindo a recomendação de Cosson (2007, p. 90-91), a contextualização é realizada em forma de pesquisa, que “[...] não pode deixar de ser planejada pelos alunos sob orientação do professor [...]”. Para isso, optamos pela divisão da turma em cinco grupos, e cada um fica responsável pela pesquisa de um dos tipos de contextualização.

As pesquisas podem ser feitas na biblioteca escolar ou no laboratório de informática da escola, conforme as condições de trabalho disponíveis. Cada grupo deve realizar um levantamento de informações e coletar dados a respeito de seu tema de pesquisa, fazendo uma seleção dessas informações de forma atenta, para que sejam buscadas fontes confiáveis.

Nesse momento o trabalho individual não é indicado, considerando o caráter de compartilhamento que a contextualização traz consigo (Cosson, 2007). Os resultados das pesquisas são registrados por meio de um texto dissertativo de caráter expositivo, produzido por cada aluno dentro de seu respectivo grupo, individualmente. Posteriormente, cada grupo deve se reunir e realizar o compartilhamento dos textos produzidos pelos seus membros e, por fim, devem eleger, de forma democrática, um texto para representar o grupo. Finalmente, os textos eleitos por cada grupo devem ser apresentados e discutidos com toda a turma em uma roda de conversa mediada pela professora, que deve fazer os devidos acrescentamentos que porventura forem necessários para a discussão.

A socialização dos resultados com os colegas é importante tanto para o compartilhamento de informações quanto para o exercício da oralidade, além de promover uma valorização maior das pesquisas feitas. Cosson (2007) afirma, a esse propósito, que o exercício da oralidade em atividades como discussões é essencial

nas práticas de leitura literária em sala de aula. De modo semelhante, Marcuschi (2003) defende o trabalho sistemático com a compreensão textual também na oralidade em sala de aula, já que, antes de reproduzir oralmente um texto escrito, o aluno precisa, necessariamente, compreender o que leu. O exercício da oralidade é, portanto, uma forma de aproximar o aluno da própria realidade, já que a linguagem oral normalmente faz-se tão presente no cotidiano. Essa aproximação pode constituir-se como um meio de mostrar ao aluno as mais variadas possibilidades de uso da língua e da literatura em diferentes contextos de comunicação.

Além dos cinco tipos de contextualização que selecionamos, Cosson (2007) também menciona outros dois: a contextualização teórica e a crítica. A primeira, conforme as ideias do autor, abrange questões relativas às ideias que amparam a obra literária, de modo a perceber a importância da compreensão de um conceito ou ideia para a construção dos sentidos do texto lido. A segunda traz em sua essência uma perspectiva que promove o diálogo entre diferentes leituras, o que permite que os alunos tenham suas leituras subjetivas enriquecidas e alargadas. Em nossa proposta de atividades, optamos por um trabalho que envolva somente os cinco tipos de contextualização apresentados anteriormente, visto que esses dois últimos tipos, teórica e crítica, em nossa concepção, parecem mais adequados para um trabalho mais aprofundado em turmas de Ensino Médio.

O ato de contextualizar uma obra literária é de grande relevância no decurso da leitura, já que “[...] compreende o aprofundamento da leitura [...]” (COSSON, 2007, p. 86). Tendo em vista os variados contextos que uma obra traz consigo, é importante combiná-los de forma coerente, para promover o “[...] aprofundamento compartilhado da leitura [...]” (COSSON, 2017, p. 91), de maneira a permitir uma ampla compreensão da obra por meio da observação de elementos diversificados que contribuem para a constituição do texto.

É fundamental que, ao concluir esta etapa, a turma consiga perceber a importância de ler um texto junto ao seu contexto, seja ele histórico, social de estilo, enfim. Cada aluno deve ser estimulado no sentido de mover-se ativamente em busca dos mais variados contextos sempre que realizar a leitura de um texto literário ou outro. Assim, sua consciência crítica poderá ser cultivada, de modo que suas práticas de leitura e seu olhar sobre os textos sejam apurados e transformados.

### 3.3.1.6 Segunda interpretação

Quando se fala em interpretação de texto, normalmente vêm à mente práticas tradicionais enraizadas na sala de aula, como a sequência leitura – interpretação, geralmente realizada por meio de exercícios. A desconstrução dessas práticas com o objetivo de aprimorar e trazer novas formas de trabalho com a interpretação textual pode, a princípio, gerar certa resistência em muitos professores. Porém, é fundamental que professor esteja em uma busca contínua por inovações em suas práticas em sala de aula, avaliando sua própria atuação como mediador da aprendizagem de forma a discernir o que é produtivo e o que pode ser melhorado. Convém, portanto, que não somente o professor, mas a escola esteja aberta a novas possibilidades de trabalho que possam ser eficazes e proveitosas.

A presente etapa da sequência de atividades proposta por Cosson (2007), a propósito, pode despertar algum estranhamento em alguns professores, já que pode soar, a princípio, repetitiva; afinal, já foi feita a interpretação na fase denominada “primeira interpretação”. Esta etapa da segunda interpretação tem a finalidade de promover, em relação ao objeto de leitura principal, “[...] a leitura aprofundada de um de seus aspectos [...]” (COSSON, 2007, p. 92). A segunda interpretação está intimamente ligada à contextualização, que corresponde à etapa anterior, na medida em que colabora para a construção da segunda interpretação por meio da associação das pesquisas feitas anteriormente ao texto (COSSON, 2007), de forma a permitir o aprofundamento da leitura em determinada direção. Assim, quando concebemos o texto literário em toda a sua pluralidade de sentidos, a primeira interpretação não poderia ser suficiente para se chegar a uma interpretação bem construída, e muitos aspectos poderiam passar despercebidos aos olhos do leitor. Nesse sentido, a segunda interpretação é essencial para ampliar a visão sobre o texto, visto que direciona o olhar para aspectos ainda não analisados detalhadamente pelo leitor.

Após a finalização das apresentações e discussões dos contextos feitas pelos grupos, os alunos produzem, individualmente, o registro final proveniente da construção de sua segunda interpretação sobre o poema de Drummond. Esse registro pode ser feito por meio de um relatório, em que o aluno deve, após o estudo e as apresentações das contextualizações, discorrer sobre um aspecto do poema. Cosson (2017, p. 94) lembra que

[...] a segunda interpretação deve resultar em compartilhamento da leitura.  
[...] É esse compartilhamento de leituras sem a imposição de uma sobre a outra, antes com a certeza de que a diversidade delas é necessária para o crescimento de todos os alunos, que constrói uma comunidade de leitores [...].

Desse modo, após a produção dos relatórios, eles devem ser socializados com a turma, para que se estabeleça um diálogo pautado em trocas de experiências de leitura. O momento de socialização dos relatórios pode ser feito em um ambiente extraclasse, como a biblioteca ou algum local acolhedor da escola, que possivelmente trará mais dinamicidade e leveza ao momento. Todo o percurso desta etapa pode ser realizado em duas aulas.

Como resultado, pode-se dizer que a segunda interpretação individual, ao ser posta em diálogo com outras, enriquece o movimento da leitura, possibilitando trocas de ideias, comparações por meio de reflexões aprofundadas, criação da autonomia leitora e o exercício do pensamento crítico e da criatividade.

### 3.3.1.7 Expansão

No início desta última etapa, como forma de enriquecer o momento, propomos a visita da professora pesquisadora e da turma à Biblioteca Municipal Wagner da Vitória, localizada nas proximidades da escola, para um encontro com a professora, romancista e poetisa local Sandra Bertollo. No espaço da biblioteca ocorre a preparação para a realização de uma roda de conversa com a autora sobre leitura e produção literária, bem como sobre caminhos para a construção da interpretação de textos poéticos, a partir de um roteiro elaborado pelos próprios alunos, com a mediação da professora pesquisadora. Esse contato\* mais intimista com a autora pode ser visto como uma oportunidade de mostrar aos alunos que a poesia está próxima deles também pela presença de uma poetisa local, para que desconstruam a visão, se houver, de que o poeta é um ser distante e inatingível.

Após a finalização do trabalho com o poema “Eu, etiqueta”, parte-se para a última etapa da sequência expandida, na qual se vai além das demarcações do texto de forma a promover um diálogo entre diferentes textos. Desse modo, “[...] A

---

\* O encontro com a poetisa na etapa de expansão pode fazer com que os alunos se apresentem para o diálogo com a autora mais próximos da ideia de poesia e de poema, e até mesmo mais instrumentalizados, visto que terão que produzir um roteiro para a conversa.

expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores” (COSSON, 2007, p. 94). Esse diálogo intertextual amplia a compreensão do aluno sobre o texto em estudo, na medida em que permite comparações, aprofundamentos, constatações, inferências, entre outras atividades de leitura. A habilidade de relacionar textos com outros anteriores a ele, posteriores ou contemporâneos é importante para que o aluno perceba a riqueza de possibilidades que envolve o estudo de um texto, dentre elas a probabilidade de identificação de aspectos semelhantes ou divergentes entre textos de diferentes épocas ou culturas, de modo que sua compreensão da realidade seja enriquecida e ampliada.

Com base nessa afirmação, serão apresentados aos alunos quatro poemas para serem analisados intertextualmente em diálogo com o poema principal de estudo. São eles: “Não há vagas”, de Ferreira Gullar; “O bicho”, de Manuel Bandeira; “O menos vendido”, de Ricardo Silvestrin; e “Ao shopping Center”, de José Paulo Paes. Conforme lembra Cosson (2007, p. 95),

O trabalho da expansão é essencialmente comparativo. Trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação. Isso pode ser feito com a comparação imediata entre as duas obras ou ser desenvolvido de maneira semelhante à seqüência [sic] básica [...].

Por seu caráter comparativo, que sugere relacionar diferentes textos, a etapa da expansão traz consigo um olhar voltado para a análise intertextual, de forma a expandir a percepção do aluno sobre o texto principal. Cabe lembrar que a relação entre diferentes textos já foi trabalhada em nossa proposta, na etapa de “Leitura” sugerida por Cosson (2007), e aqui é retomada de modo mais amplo.

A seqüência básica proposta por Cosson (2007) é constituída por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Porém, o autor recomenda que na fase da expansão seja retirada a motivação, já que a expansão envolve o modelo da seqüência básica. Propomos quatro textos para que a turma seja dividida em grupos, e cada grupo fique com um poema. Após, uma breve introdução é exposta à turma, por meio de projeção, sobre os quatro autores e suas respectivas obras, com a apresentação das justificativas de escolha dos textos, que se baseia em semelhanças temáticas. Em seguida, cada integrante dos grupos recebe seu poema impresso e faz a leitura individual e silenciosa, dentro do grupo, compartilhando suas primeiras análises e reflexões com os demais membros, em um diálogo aberto a receber diferentes opiniões. Após a leitura, é construída a

interpretação do grupo para o novo texto lido, e cada grupo elenca possíveis relações intertextuais entre os dois poemas, comparando-os.

Os resultados da expansão são registrados por meio de textos de variados gêneros, como cartazes, anúncios publicitários, entre outros, a critério de cada grupo, e posteriormente expostos na escola. Sugerimos que sejam usadas cerca de quatro aulas para a realização das atividades da expansão.

Para Cosson (2007), o trabalho com a leitura literária proporcionado pela aplicação da sequência expandida privilegia a qualidade da leitura em detrimento da quantidade. Assim, tal prática fornece ao aluno “[...] a competência de leitura que [...] desenvolve dentro do campo literário, levando-o a aprimorar a capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler em um texto a tejedura da cultura [...]” (COSSON, 2007, p. 103-104). Nesse sentido, a leitura literária permite um aprofundamento do conceito de leitura, que ultrapassa visões rasas que consideram a prática leitora como algo simples e superficial, de modo a dar lugar a uma concepção de leitura como prática que leva à transformação e à compreensão do mundo e da própria subjetividade dos sujeitos.

Ao finalizar o trabalho com a sequência de atividades, o professor movimenta os alunos no sentido de uma nova experimentação do poema “Eu, etiqueta”, orientando-os a organizarem uma declamação criativa do texto de Drummond. Toda a turma participa da declamação. É importante que esse momento seja agradável e leve, e é fundamental que toda a turma esteja envolvida.

A apresentação é realizada para toda a comunidade escolar, em evento específico, como um sarau literário. Para além disso, no sarau são apresentados os demais poemas estudados na sequência expandida, em forma de declamações individuais ou coletivas, além de outros poemas que os alunos desejam apresentar. É interessante estimular os estudantes a realizarem, ainda, apresentações musicais, incluindo a canção “Admirável Chip Novo”, da cantora Pitty.

As sete etapas da sequência expandida proposta por Cosson (2007) são caminhos de leitura que ultrapassam tradicionalismos presentes na escola, pois apontam para novas possibilidades de leitura e interpretação que contribuem para o desenvolvimento das habilidades e competências exigidas no processamento do texto em todas as suas dimensões. Vale ressaltar que no percurso das atividades de leitura tanto a oralidade quanto a escrita são trabalhadas de modo a diversificar e

enriquecer a proposta, e o mesmo pode ser dito em relação aos momentos de atividades individuais e em grupos.

As atividades aqui apresentadas sequencialmente podem ser aplicadas conforme a realidade de cada escola, da turma e do professor, tendo em vista o planejamento docente: de modo contínuo e sem interrupções ou de forma intercalada com outros objetos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Entendemos que, a partir dessas etapas e das atividades por nós sugeridas, novas adaptações podem ser elaboradas conforme cada realidade e objetivo, de modo a conduzir o aluno à maturidade leitora e a uma formação que contemple o exercício da criticidade, da autonomia, da sensibilidade e da reflexão, o que corresponde a práticas educativas de leitura que libertam e incitam a incansável busca pelo conhecimento.

### 3.4 AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

A avaliação é uma prática de grande importância dentro da escola. É um momento no qual o professor precisa estar atento aos resultados produzidos a partir de seu trabalho, bem como à recepção e ao envolvimento que os alunos demonstraram ao longo do percurso de aprendizado. Não é tarefa simples avaliar um aluno de maneira que todo o seu desenvolvimento seja considerado, visto que cada um tem suas particularidades, tem seu próprio tempo e modo de aprender.

Ao analisar métodos tradicionais de avaliação largamente aplicados no contexto escolar, como as provas escritas, e compará-los com as ideias propostas por Cosson (2007), optamos por seguir as orientações do autor, por julgarmos serem coerentes, de forma geral, com o ensino de leitura. Cosson (2007, p. 113) traz a proposta de avaliação na qual

[...] o professor tome a literatura como uma experiência e não um conteúdo a ser avaliado. Desse modo, é a leitura literária feita pelo aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo a avaliação buscar registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las. O professor não deve procurar pelas respostas certas, mas sim pela interpretação a que o aluno chegou, como ele pensou aquilo. O objetivo maior da avaliação é engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas – a comunidade de leitores [...].

Todas as etapas de realização das atividades apresentadas devem ser avaliadas, de acordo com o envolvimento e participação dos alunos em cada uma delas. Porém, algumas podem receber atenção especial, como os momentos e

registros da primeira e segunda interpretação e da expansão. Cosson (2007) sugere alguns pontos em que a avaliação pode ser feita durante a aplicação da sequência expandida: intervalos, discussões, registros das interpretações e expansão. Adaptamos, contudo, a escolha dos pontos a serem avaliados, seguindo algumas dessas orientações do autor, vinculadas, ainda, a propostas de Solé (1998). O estudioso alerta, ainda, para a necessidade de o professor “[...] resistir à tentação de avaliar a performance do aluno a cada momento ou valorizar com pontos cada atividade realizada [...]” (COSSON, 2007, p. 115). Contudo, em nossa concepção, a ideia de que não se deve avaliar toda participação do aluno nos mais variados momentos pode ser questionada, já que toda observação, inclusive de detalhes – embora muitos possam passar despercebidos –, pode contribuir para a avaliação do processo em sua totalidade.

As ideias de Cosson (2007) sobre a avaliação da leitura dialogam, em linhas gerais, com a concepção de Solé (1998), que defende a avaliação processual, de modo que a prática de leitura seja avaliada de forma ampla. Porém, os autores parecem divergir na questão de se estabelecer pontos focais a serem avaliados pelo professor, já que Solé (1998) afirma que a busca por fatores pontuais de avaliação não é recomendada.

Sendo assim, o registro da avaliação no percurso proposto é feito pela pesquisadora, por meio de uma espécie de diário de leitura, onde são registradas informações variadas acerca do andamento da investigação. Por fim, nossa proposta sugere uma autoavaliação aos alunos, para que reflitam sobre seu desenvolvimento durante o percurso da leitura e percebam eventuais dificuldades e lacunas, de modo que sejam levados a compreender a importância da leitura e da interpretação textual como formas de interação e de compreensão de si e da alteridade.

A esse respeito, Cosson (2007, p. 112) afirma que a autoavaliação deve ser “[...] concebida como uma reflexão que o aluno faz de sua aprendizagem, tanto em termos daquilo que já aprendeu e como aprendeu quanto daquilo que não aprendeu e por que não aprendeu [...]”. Destarte, compreende-se que o movimento autoavaliativo estimula o pensamento crítico e a percepção de si mesmo, e propõe direções para que o aluno busque seu próprio amadurecimento como leitor e a consequente superação de desafios em sua formação leitora e humana.

## 4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A proposta de investigação aqui apresentada foi construída com o objetivo inicial de ser aplicada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Emílio Oscar Hülle, localizada no município de Marechal Floriano, estado do Espírito Santo, em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, já apresentada e caracterizada anteriormente. Porém, devido à situação da saúde pública relativa ao surgimento da pandemia de Covid-19 no mundo, muitos empecilhos colocaram-se em nosso meio e dificultaram a aplicação da proposta de atividades.

Uma das principais motivações da não aplicação foi o fato de os alunos, inicialmente, terem sido afastados do ensino presencial e passarem a realizar Atividades Pedagógicas Não Presenciais. Posteriormente puderam optar por voltar ou não à escola de forma presencial, e a quantidade de alunos da turma que retornaram foi muito baixa.

Desse modo, optamos por não aplicar a sequência de atividades por nós elaborada, visto que consideramos que não seria viável realizar a investigação nas condições acima descritas por motivos de adaptações diversas da escola às particularidades da situação pandêmica vivida no Brasil e no mundo, especialmente no que diz respeito a aspectos pedagógicos e à organização curricular.

Em virtude da não aplicação das atividades na escola, o produto educacional passou por um processo de validação, realizado por meio de reunião *on-line* com um grupo de treze profissionais da educação, na qual houve a apresentação do manual didático e um diálogo sobre a proposta. Os profissionais apresentaram, em geral, comentários muito positivos sobre o produto no momento da reunião, e nenhuma crítica foi apontada naquele momento de discussão oral.

Após esse diálogo, foi enviado a cada um dos participantes um formulário *on-line* para registro das considerações feitas oralmente e de possíveis novas observações. O formulário foi dividido em duas seções: a primeira voltada à coleta de informações pessoais e de atuação profissional, como descrito abaixo:

- 1) Nome completo;
- 2) Atuação profissional (se professor, indique a disciplina):
- 3) Atua no:  
- Ensino Fundamental – Anos Iniciais

- Ensino Fundamental – Anos Finais
  - Ensino Médio
  - Outros
- 4) Atua na:
- rede pública de ensino
  - rede particular de ensino

A segunda seção do formulário foi organizada com as seguintes questões:

5) Com base na apresentação da proposta de material educacional sobre o trabalho com a poesia na escola, realizada via *webconferência*, você considera a proposta interessante e viável de ser aplicada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental? Explique.

6) A sequência metodológica das atividades pode ser considerada coerente e relevante dentro do estudo da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais?

- Sim
- Não
- Em partes

7) Há clareza na construção das atividades propostas? Comente.

8) A proposta de trabalho com poesia apresentada pode contribuir, em sua opinião, para o ensino de leitura e interpretação de texto? Explique seu ponto de vista.

9) Em sua posição de profissional da educação, você considera que a proposta pode estimular alguma aproximação entre o estudante e a poesia, além de uma conseqüente transformação positiva de sua realidade acadêmica e pessoal?

- Sim
- Não
- Em partes

10) A partir de sua observação e análise, você faria algum tipo de alteração no material educacional proposto? Especifique.

11) Descreva sua visão geral sobre a sequência de atividades apresentada: críticas, sugestões, comentários, entre outros apontamentos que julgar pertinentes.

As respostas ao formulário são semelhantes aos comentários feitos durante a reunião. Porém, foram feitos alguns acréscimos que não foram apontados naquele momento de discussão, como sugestões para serem acrescentadas às atividades propostas no produto educacional.

Quanto às questões relativas à atuação profissional, foi possível observar que todos os participantes são professores de Língua Portuguesa, e um deles é, também, professor de Espanhol. Dez participantes atuam no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio; um atua apenas no Ensino Fundamental – Anos Finais; um atua apenas no Ensino Médio. E todos são profissionais da educação da rede pública de ensino.

A questão seguinte diz respeito à viabilidade ou interesse que possa ser suscitado pela proposta, e, de maneira geral, os profissionais consideraram-na viável de ser aplicada nos anos finais do Ensino Fundamental, além de ser dinâmica, criativa, diversificada, atual e atrativa aos alunos. Foi apontado, ainda, que a proposta pode ser adaptada para aplicação em outros anos do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio.

Em relação à coerência e relevância das atividades nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, tratadas na questão seguinte, houve consenso de que a proposta atende aos aspectos levantados. Houve consenso também no que diz respeito à clareza das atividades. Além de claras, alguns participantes caracterizaram as atividades como coerentes, didáticas e objetivas. Ademais, foi constatada unanimidade entre os participantes no que concerne à contribuição que a proposta de trabalho com a poesia pode ter no ensino de leitura e interpretação textual, já que todas as respostas caminharam no sentido de que a sequência de atividades tem, de fato, o potencial de colaborar para que tanto a leitura quanto a interpretação de textos sejam trabalhadas de modo produtivo por meio da proposta.

Na questão seguinte houve concordância entre todos os participantes de que a proposta pode estimular aproximações dos alunos com a poesia, além de possíveis transformações da própria realidade do aluno em termos acadêmicos e pessoais.

Em relação a possíveis alterações no material educacional, a maioria dos participantes não faria nenhum tipo de modificação. É importante lembrar, aliás,

que o produto é aberto a adaptações conforme a realidade contextual de cada professor. No entanto, foram feitos alguns apontamentos, como descrito abaixo:

Participante 1 – No material não, mas acredito que a aplicabilidade em sala de aula que pode ser alinhada ao contexto escolar, não sendo algo distante das diversas escolas e dos múltiplos estudantes.

Participante 2 – O produto educacional está muito rico, oferecendo um material que certamente será usado por muitos professores na sua prática de sala de aula. Apenas acrescento a ideia da realização de um sarau poético, para coroar esse trabalho tão lindo com a poesia.

Participante 3 – A quantidade de atividades de linguagem utilizadas na proposta pode ser desmembrada e, no caso, formar duas propostas. Ou, pode deixar claro para o professor que ele, de repente, não tenha que usar todas as atividades de linguagem ali propostas.

Na última questão, que trata da percepção geral dos participantes em relação à proposta de sequência de atividades, foram feitos comentários diversos, dentre os quais destacamos: aproximação entre texto poético e alunos por meio da sequência de atividades; boa construção da proposta, que pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos na interpretação não apenas de textos poéticos, mas de qualquer outro texto; proposta de movimento dialógico ao longo das atividades; possibilidade de trabalho multimodal.

Vale destacar que uma das pessoas participantes não respondeu ao questionário, embora tenha participado do encontro *on-line*.

Após análise de toda a discussão oral e de todas as respostas (ver APÊNDICE A) ao questionário, acreditamos que nosso objetivo de propor um produto educacional que ofereça ao professor um direcionamento claro e produtivo para o trabalho com o texto poético em sala de aula tenha sido alcançado, e acreditamos, portanto, que não apenas nosso manual didático, mas também toda a nossa investigação possa contribuir para a construção de novos caminhos para o ensino de leitura e interpretação de poesia na escola.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

Embora não tenha sido possível aplicar nossa sequência de atividades na escola, como planejado inicialmente, elaboramos, a partir desta pesquisa, um manual didático em formato de *e-book*, com a descrição de todas as atividades de cada uma das etapas da sequência, juntamente com sugestões e orientações aos professores que, porventura, se interessarem pela proposta e desejarem aplicá-la.

Nesse produto é apresentada apenas a sequência de atividades proposta, com alguns apontamentos e orientações; as discussões teóricas sobre o poema em si, a construção do texto poético, o ritmo, a versificação, entre outros aspectos, não são explanadas no manual didático por considerarmos que o produto deve ter um caráter didático e instrutivo.

O manual didático tem como título “Eu, etiqueta? Uma proposta para a leitura de poesia no 9º ano do Ensino Fundamental”, e traz os dois primeiros capítulos destinados à apresentação e à introdução, seguidos do capítulo “Leitura de poesia: ler e ser lido”, que é dividido em três subcapítulos: “Movimentação inicial: ao encontro do poema”, “O poema em evidência” e “Avaliação das atividades: analisar, refletir e apreender”. Esse capítulo apresenta as atividades propostas para o trabalho com a poesia nos anos finais do Ensino Fundamental, no qual as atividades são descritas, além de serem oferecidas orientações e sugestões para direcionar o trabalho do professor em todas as etapas. Para além disso, o manual aponta o tempo estimado para cada um dos momentos de estudos. São apresentadas, em seguida, algumas reflexões (in)conclusivas, no capítulo “Considerações finais... Será?”, e, por fim, há o capítulo destinado às referências utilizadas no manual.

Como se explicou em nosso último capítulo, para que pudesse ser validado, o manual didático foi analisado por um grupo de doze professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, e pela pedagoga atuante no momento na escola em que a pesquisa seria inicialmente aplicada, EEEFM Emílio Oscar Hülle. A validação ocorreu por meio de videoconferência, na qual foi apresentada, inicialmente, a presente pesquisa por meio do resumo e das palavras-chave utilizadas. Em seguida, foram expostas e explanadas cada uma das partes que constituem o produto educacional, ainda que de modo resumido. Vale destacar que o material foi apresentado ainda em estágio de acabamento, a fim que os possíveis apontamentos e contribuições coletados pudessem ser incorporados ou gerassem

algum tipo de reflexão que pudesse representar alguma alteração no texto do produto.

Após a apresentação, alguns dos participantes fizeram comentários a respeito do manual didático e das atividades nele propostas, a partir de suas experiências como profissionais da educação. Em seguida, todos preencheram, individualmente, um formulário *on-line* para que os apontamentos feitos pudessem ser sistematizados e registrados de forma escrita, com exceção de uma das pessoas participantes.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de grande importância que seja cultivada ou despertada no aluno a consciência de que os textos podem estar em constante diálogo, e que a leitura é uma ferramenta que tem o poder de conectar pessoas, de abrir caminhos, desdobrar ideias, abrir os olhos para a realidade vivenciada, em um movimento que converge para a criação de novos textos, novas ideias, novos horizontes, novas possibilidades de compreensão, interpretação e atuação individual ou coletiva no mundo.

Por mais que esta pesquisa tenha como centro de estudo e de trabalho com a leitura o poema, identifica-se a oportunidade de se trabalhar a diversidade de gêneros textuais a partir do que foi aqui discutido e proposto, tais como letra de música e anúncio publicitário, entre outras possibilidades, e essa variedade pode ser entendida como um recurso para que o poema seja discutido e analisado. Assim, as atividades com a leitura de poemas podem ser desdobradas com outros gêneros, considerando suas especificidades.

Esse diálogo entre diferentes textos representa uma rica ocasião para que o aluno possa perceber que a língua move-se incessantemente, e que há infinitas possibilidades de interação com a palavra, oralizada ou escrita. Portanto, esta investigação abarca a possibilidade da leitura de textos como um todo, e não apenas os literários, visto que dialoga com a Linguística Textual e seus estudos em torno da constituição dos textos.

Em análise sobre cada um dos nossos objetivos iniciais da presente pesquisa, consideramos que foi possível atingir nosso objetivo geral, por meio da exploração de estratégias e caminhos que possam favorecer alunos dos anos finais do Ensino Fundamental na construção de sentidos para os textos poéticos, já que buscamos apontar formas de trabalho com leitura de poesia que proporcionam o desvendamento do texto por meio de uma leitura que o analisa e esmiúça em suas mais diversas dimensões, seja contextual, formal, linguística, estilística, entre outras, em uma busca pela totalidade do texto. Em relação aos objetivos específicos de nossa investigação, explanamos nossas considerações a seguir, sobre cada um deles.

Nosso objetivo primeiro, que corresponde à compreensão da organização do texto poético e dos recursos linguísticos usados para a construção de sentidos, pode ser considerado atingido, pois exploramos questões relacionadas à composição dos

poemas, como métrica, sonoridade, linguagem figurada, análise da composição lexical e sintática, entre outras. Porém, nota-se que o objetivo inicial estava focado na observação e análise dos recursos linguísticos empregados no poema com o objetivo de produzir sentidos, e pode-se dizer que esse objetivo foi bastante ampliado, pois passamos a buscar sentidos no texto poético não somente pela observação de elementos linguísticos, mas sim pela visão do texto como um todo carregado de sentidos também no emprego de recursos figurativos e contextuais, por exemplo, que ultrapassam a dimensão exclusivamente linguística do texto.

O segundo objetivo pretendido em nossa investigação diz respeito à discussão sobre a importância da poesia para a sensibilização e formação humana. De fato, constatamos que a poesia proporciona ao leitor a oportunidade ímpar de viver experiências que não são suas, de experimentar sensações e emoções diversas, de aprender a colocar-se no lugar do outro e sair de uma posição passiva e acomodada, permitindo que o leitor viva novas realidades e compreenda melhor a sua própria existência e subjetividade. O caminho da sensibilização vai ao encontro, portanto, da formação humana do leitor, abrindo-lhe os olhos para a importância de atitudes respeitadas em relação à alteridade.

A descrição de atividades cognitivas que envolvem a interpretação e a compreensão do texto poético é nosso terceiro objetivo específico. Consideramos que importantes apontamentos foram feitos em nossa pesquisa no sentido de explorar mecanismos que participam da construção da interpretação de um texto – o que pode ser aplicado ao poema –, como a questão da constituição do ser humano com base em seu contexto sociocultural, conforme Marcuschi (2008), que deve ser considerada quando se busca interpretar determinado texto, já que pode facilitar ou dificultar a compreensão do leitor, a depender de suas vivências pessoais. Além disso, apresentamos as estratégias de leitura ligadas ao âmbito cognitivo do ser humano, trazidas por Koch (2003), de modo que cada leitor, em sua subjetividade única, interpreta não só textos, mas também a própria realidade, com base em sua constituição humana.

Finalmente, nossos dois últimos objetivos específicos puderam ser concretizados com a elaboração de uma sequência de atividades proposta para o trabalho com a leitura, análise e interpretação do texto poético, e com a sistematização dessas atividades em um manual didático em formato de *e-book*, direcionado a professores de Língua Portuguesa. Destacamos que, a partir dessa

sequência de atividades, outras podem surgir, bem como adaptações podem ser feitas para o trabalho com outros textos literários, não somente os poéticos. A partir dessa proposta de atividades, o manual didático foi produzido e organizado com a descrição das atividades propostas, com orientações para a aplicação do trabalho em sala de aula, sugestões para o professor, entre outros elementos. O material didático foi validado por profissionais da educação, que fizeram importantes considerações, por meio de sugestões, além de comentários positivos que apontam para a viabilidade e pertinência de se utilizar o produto em sala de aula. Esperamos, desse modo, que esse material educacional possa ser aproveitado pelos professores de Língua Portuguesa de modo a trazer, de fato, contribuições ao ensino de poesia.

Foi possível constatar que há muito a ser discutido acerca de práticas de leitura na escola, tendo como base o cenário educacional vigente. As inúmeras dificuldades encontradas pela docência em seu trabalho podem enfraquecer a possibilidade do surgimento de novas ideias que venham a enriquecer e aprimorar métodos tradicionais de abordagem da leitura na sala de aula. Nesse sentido, fugir de posturas que engessam ou impedem o diálogo entre os professores e alunos é uma atitude que demonstra comprometimento e respeito pela educação, e abertura às inovações. O professor, de modo especial, em seu papel de mediador na busca e construção do conhecimento, não deve deixar-se imobilizar pela acomodação em suas práticas educativas, mas sim assumir uma postura ativa que não se cansa de buscar melhorias em seu contexto de trabalho, a começar por si mesmo, em um movimento de autoavaliação constante e identificação de fraquezas e potencialidades em sua atuação. Para isso, o docente precisa buscar seu próprio desenvolvimento constantemente, tornando-se, em sua prática, um bom leitor e incansável pesquisador. Ademais, fatores como valorização profissional, criação de espaços dialógicos na escola, maior liberdade de ação em oposição às pressões advindas de avaliações externas e de currículos engessados são alguns aspectos que precisam ser constantemente discutidos e revisitados dentro e fora da escola, no sentido de proporcionar um campo de atuação ao professor que permita fluidez e comprometimento em sua atuação.

Com o intuito de provocar o professor e a escola no sentido de promover o trabalho com a poesia em todas as suas dimensões, por meio de análises textuais e contextuais e da busca por interpretações coerentes, buscamos levantar reflexões

que possam contribuir especialmente para a atuação docente nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, no que diz respeito à leitura literária e à busca por sentidos a partir de estratégias que podem auxiliar o aluno leitor na compreensão do que lê e da realidade em que vive. E reafirmamos, nesse sentido, que promover o contato do aluno com a poesia corresponde a oferecer a ele a oportunidade de desenvolver uma postura autônoma, crítica, sensível e reflexiva em sua competência leitora, de modo que sua formação seja não apenas acadêmica, mas, sobretudo, humana.

Embora não tenha sido possível aplicar nossa investigação na sala de aula, acreditamos que as reflexões aqui levantadas possam indicar novos caminhos e novas possibilidades de trabalho com a leitura de poesia na escola, apontando para uma visão da leitura como forma de libertação do caos do alheamento, do caos da falta de conhecimento, do caos da insensibilidade, do caos da alienação, entre tantos outros tipos de caos existentes na sociedade, inclusive o caos individual, particular, vivido por cada um. As atividades por nós propostas sugerem a percepção da importância e da riqueza do texto poético para a formação do aluno leitor, para que esta se concretize de maneira transformadora, alargando horizontes, “melhorando os olhos” das pessoas e a realidade que nos cerca.

Destacamos, por fim, que esta investigação teve dois propósitos essenciais: suscitar reflexões sobre a leitura e interpretação de poemas especialmente na sala de aula, tendo em vista a riqueza de possibilidades de trabalho que o texto poético permite, e propor caminhos que levem a poesia ao aluno leitor de modo mais crítico, porém sensível e leve, na busca pela formação de leitores abertos à reflexão, mas também a si mesmos e ao outro. É importante que o aluno naturalize a presença da poesia em sua vida, e, para isso, estimular um contato de forma mais natural entre aluno leitor e poesia pode ser um início promissor.

Naturalizar para aproximar, sem excessos teóricos, para que haja a vivência da poesia, e não apenas sua leitura. Contudo, dado o próprio caráter plural da poesia, é fundamental destacar que os percursos possíveis de trabalho com esse gênero literário são inumeráveis, e com nossa proposta esperamos oferecer ao professor e ao leitor interessado novas ideias, direcionamentos e ferramentas para o trabalho com leitura, estudo e interpretação do texto poético, e almejamos que novas reflexões sejam estimuladas a partir de nossa investigação, especialmente no contexto escolar, já que a discussão sobre a leitura de poesia na escola é infundável.

## REFERÊNCIAS

ALI, Manoel Said. **Versificação Portuguesa**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

ALVES, Rubem. **Ao professor, com o meu carinho**. Org. Raïssa Castro Oliveira. Campinas: Verus, 2004.

AMARAL, Isabel da Silva. **A literatura poética nas escolas de ensino médio: uma análise das potencialidades da poesia na formação do jovem**. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10381>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Nova reunião: 23 livros de poesia**. 7. ed. v. 1. Rio de Janeiro: BestBolso, 2013.

BANDEIRA, Manuel. **Antologia poética**. 12. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

BANDEIRA, Manuel. A versificação em língua portuguesa. In: Editora Delta. **Enciclopédia Delta Larousse**. 2. ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Delta, 1968. p. 3054-3065.

BESSA, Bráulio. **Poesia com rapadura**. Fortaleza: Cene, 2017.

BESSA, Bráulio. **Um carinho na alma**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório Brasil no PISA 2018: versão preliminar**. Brasília: INEP/MEC, 2019. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRITTO, Luiz Percival Leme. A liberdade, a autonomia, a crítica e a criatividade na formação do leitor. In: \_\_\_\_\_. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015. p. 32-51.

BRITTO, Luiz Percival Leme. As razões do direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015. p. 52-59.

BRITTO, Paulo Henriques. O natural e o artificial: algumas reflexões sobre o verso livre. **Elyra**, v. 3, p. 27-41, 2014.

CADEMARTORI, Lígia. **Períodos literários**. São Paulo: Ática, 1985.

CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula: cadernos de análise literária**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 3. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, FFLCH/USP, 1996. Disponível em: <<https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/monitoria/ESTUDO%20ANALÍTICO%20DO%20POEMA.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

CERATO, Nicole Mello. **Saber lidar com as emoções pessoais e suas manifestações no trabalho**: um estudo a partir do filme *Divertida Mente*. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/158581>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CHOCIAY, Rogério. **Teoria do Verso**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1974.

CICERO, Antonio. V de Verso. **Revista Serrote**, março 2009. Disponível em: <<https://www.revistaserrote.com.br/2011/06/v-de-verso-por-antonio-cicero/>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

DACANAL, José Hildebrando. **Era uma vez a literatura...** Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1995. (Série síntese universitária; 44.)

FERREIRA, Silvana R. Q.; REGISTRO, Eliane S. R. A fragmentação do ensino de literatura nos livros didáticos e sua abordagem na sala de aula. In: **XI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC: TESSITURAS, INTERAÇÕES, CONVERGÊNCIAS**. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <[https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/009/SILVANA\\_FERREIRA.pdf](https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/009/SILVANA_FERREIRA.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2021.

FIORIN, José Luiz. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 41-60.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, 2001. p. 259-268.

GEBARA, Ana Elvira L. **Por causa da redondilha...: agência e autoria em um gênero poético**. Trab. Ling. Aplic., São Paulo, n. (55.1). p. 9-32, 2016. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/tla/v55n1/0103-1813-tla-55-01-00009.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

GINZBURG, Jaime. Cãnone e valor estético em uma teoria autoritária da literatura. **Revista de Letras**, São Paulo, v. 44, n. 1. p. 97-111, 2004.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2000. (Série Princípios, 6)

GUIMARÃES, Vinícius Gustavo Pinheiro. **A poesia está morta, mas juro que não fui eu**: a obra de José Paulo Paes e a formação do leitor de poesia. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/153432>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

HORTIFRUTI. **Campanha Cascas Cenoura**. Disponível em: <<https://institucional.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/cascas/>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

HORTIFRUTI. **Campanha Cascas Tomate**. Disponível em: <<https://institucional.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/cascas/>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

JANIRO, Ane Caroline. A Arte de Educar – Um lindo texto de Rubem Alves. Texto disponibilizado em 15 jul. 2015. In: **Psicologia Acessível**. Disponível em: <<https://psicologiaacessivel.net/2015/07/15/a-arte-de-educar-um-lindo-texto-de-rubem-alves/>>. Acesso em: 14 jan. 2020. (*Blog*)

JESUS, Myllena Alves de. **No percurso do sentido**: a semântica e a pragmática mobilizando táticas de leitura e interpretação do texto escrito. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30370>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Coerência textual: um princípio de interpretabilidade. In: \_\_\_\_\_. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006. p. 183-209.

LEMINSKI, Paulo. Poesia: a paixão da linguagem. In: NOVAES, Adauto (org.). **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MACHADO, Carlos. Um lance de dados. **Poesia.net**, São Paulo, n. 153, ano 4, 2006. Disponível em: <<http://www.algumapoesia.com.br/poesia2/poesianet153.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela P.; BEZERRA, Maria A. (org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 48-61.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40358>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MENDONÇA, Iolanda; GOMES, Maria de Fátima. A pesquisa-ação no âmbito de práticas pedagógicas da Educação Básica. **Investigação Qualitativa em Educação**, ATAS CIAIQ2017, v. 1, 2017. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:MudStQKta2IJ:https://proceedings.ciaiq.org/index.php/aciaiq2017/article/download/1393/1350/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 09 abr. 2020. p. 734-743.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: poesia e prosa**. São Paulo: Cultrix, 2012.

MOREIRA, Rosemeire. **A estilística como subsídio para análise poético-musical e sugestões interpretativas em três canções de Kilza Setti**. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-01062015-163104/>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

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

NÓBREGA, Francisca Vânia Rocha. **Da leitura à poesia: da poesia à leitura**. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8928>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

OITICICA, José. **Curso de literatura**. Rio de Janeiro: Germinal, 1960.

PAES, José Paulo. **Melhores poemas**. Seleção Davi Arrigucci Jr. 6. ed. São Paulo: Gaudí Editorial, 2008. (Coleção melhores poemas)

PASSOS, Lucas dos. Notas de humor e oralidade no ensino da poesia marginal. In: SANTOS, Leonardo Bis dos; CARVALHO, Letícia Queiroz de (org.). **Metodologias alternativas no ensino de Letras e Humanidades**. 1. ed. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2019.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida. Texto e contexto. In: VIEIRA, Sílvia R.; BRANDÃO, Sílvia F. (org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 239-257.

PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética**. 10. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

PIRES, A. B. **Emoções no trabalho**: um estudo com gerentes médios da área de recursos humanos. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto COPPEAD de Administração. Rio de Janeiro, 2010.

PROENÇA, Cavalcanti. **Ritmo e poesia**. Rio de Janeiro: Simões, 1955.

QUINTANA, Mário. **Antologia poética**. Seleção e apresentação de Walmir Ayala. 8. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

QUINTANA, Mario. **Espelho mágico**. São Paulo: Globo, 2005.

SALGUEIRO, Wilberth. Notícia da atual poesia brasileira – dos anos 1980 em diante. **O eixo e a roda**, v. 22, n. 2, . p. 15-38, 2013.

SILVA, Eliseu Ferreira da. Como e por que trabalhar com a poesia na sala de aula. **Revista Graduando**, n. 2, p. 21-34, 2011. Disponível em: <<http://www2.uefs.br/dla/graduando/n2/n2.21-34.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

SILVA, Thayse de O. **Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1867/1/TOS14062016.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. Ver. Téc. Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOUZA, Anderson Ibsen Lopes de. **Letramento literário no Ensino Médio**: análise poética como prática dialógica. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/147984>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

YOUTUBE. **Conhecendo Museus – Ep. 13**: MEMORIAL CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=CmZMtC\\_UH4s](https://www.youtube.com/watch?v=CmZMtC_UH4s)>. Acesso em: 12 abr. 2021.

YOUTUBE. **Pitty – Admirável Chip Novo**. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=aXJ\\_Ub1xbhw](https://www.youtube.com/watch?v=aXJ_Ub1xbhw)>. Acesso em: 12 abr. 2021.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: \_\_\_\_\_; RÖSING, Tania M. K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

## APÊNDICE A – Respostas às questões discursivas do formulário de validação do produto educacional

- Com base na apresentação da proposta de material educacional sobre o trabalho com a poesia na escola, realizada via *webconferência*, você considera a proposta interessante e viável de ser aplicada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental? Explique.

- A proposta é muito interessante, criativa e viável; além disso é compatível com a etapa de ensino.

- A proposta é viável de ser aplicada em turma de 9 ano, pois o material trouxe uma dinamicidade na forma de abordar a poesia em sala de aula, fugindo do modelo tradicional de apenas ler o texto e fazer com que o aluno responda questões vazias e sem raciocínio. O fato do material trazer uma abordagem da poesia de maneira completa e em vários aspectos pode gerar mais interesse dos estudantes.

- Sim. A atividade é bastante completa e diversificada e apesar de ter foco no gênero poema trabalha o diálogo com outros gêneros. É bastante atrativa.

- Sim. É uma proposta clara, atrativa para os alunos, faz uso de diversos gêneros textuais e isso enriquece o trabalho em sala de aula.

- Sim. Considero totalmente possível por se tratar de uma proposta atualíssima, em que supõe o trabalho com diversos gêneros textuais e uma temática pertinente. Além disso, trata-se de um projeto completo, que valoriza a atuação do aluno e desperta o seu interesse pelas prática [sic] da leitura e reflexão de textos literários. Assim sendo, creio que as atividades estão totalmente condizentes com as necessidades de nossos alunos e também dos professores que anseiam por material didático que dê suporte às práticas pedagógicas nas aulas de língua portuguesa.

- Sim. A proposta é muito interessante, pois mostra como trabalhar uma diversidade de gêneros em torno de um gênero principal. Além disso, o tema é muito pertinente e a proposta mostra como é possível utilizar a literatura para a reflexão de assuntos muito importantes na formação do aluno como ser humano.

- Sim, a proposta é exequível, pois ela pode ser flexibilizada a depender do contexto de produção de conhecimento (escola, sala de aula) e pode ser aplicada

paralelamente a outras demandas do professor de Língua Portuguesa, seja em um trimestre ou em um ano letivo. Acredito que a proposta pode ser aplicada também no Ensino Médio.

- Sim, a proposta foi muito bem elaborada e contribuirá para o ensino da poesia nas aulas de língua portuguesa.

- Sim. Pela escolha de gêneros diferentes (poema, anúncio publicitário, música, crônica) que fazem parte do dia a dia e pela temática que os textos abordam.

- Sim, pois a proposta apresentada propõe um contato com o texto poético de forma encantadora, com vistas a despertar o gosto pela poesia, além de ampliar as possibilidades de estudos, estabelecendo uma relação intertextual e um diálogo entre textos de variados gêneros: poema, anúncio publicitário, crônica, letra de música, relatório e outros mais.

- A proposta apresentada é pertinente e interessante para ser trabalhada com o 9º ano do Ensino Fundamental, pois possibilita ao aluno a aprendizagem da linguagem poética de uma forma sensível e lúdica sem as "amarras" do ensino metódico e teorizado.

- Toda a proposta apresenta-se viável e muito interessante para ser aplicada tanto para uma turma de 9º ano quanto também para ser adaptada para outras séries/anos do Ensino Fundamental e Médio. O material educacional desenvolvido sobre o trabalho com a poesia enfoca vários gêneros textuais para a realização de um trabalho que dialoga com o poema EU, ETIQUETA de maneira considerável, levando os alunos a várias compreensões e descobertas pertinentes.

- Há clareza na construção das atividades propostas? Comente.

- Muita clareza. A proposta é organizada e didática.

- Sim. As etapas do trabalho foram bem explicadas e deixaram também um espaço para que cada professor adapte de acordo com sua realidade.

- Considero as propostas coerentes.

- Sim. As questões apresentam níveis diferentes de dificuldade, houve progressão no grau de dificuldade.

- Certamente. Todas as etapas foram bem explicadas e contém [sic] informações concordantes com as teorias mais contemporâneas acerca do trabalho com o texto literário em aulas de língua portuguesa.

- Sim. Todas as etapas da sequência metodológica estão ligadas ao assunto principal e cada etapa funciona de forma que haja uma progressão de ideias.

- Sim, a [sic] sugestões propostas estão bem alinhadas ao aporte teórico apresentado. Justificando, assim, q [sic] proposta apresentada que fica acessível às professoras e professores de língua portuguesa.

- Sim. A proposta é muito bem detalhada, mas ao mesmo tempo objetiva para o desenvolvimento das atividades.

- Sim. Há um percurso claro a ser seguido pelo professor e as atividades em suas etapas ajudam os alunos a entenderem o que estão fazendo. É ao mesmo conhecimento de si [sic], pelos textos e questões que abordam, e é o entendimento de que para compreendermos o que estamos lendo, podemos seguir certos caminhos que colaboram para o entendimento. Fica claro para os sujeitos que uma leitura única não pode ser suficiente se queremos entender profundamente um texto.

- Sim. Os enunciados dão os comandos de forma clara e objetiva.

- Sim. As atividades proporcionam um encadeamento de textos e atividades de linguagem que reverberam uma aprendizagem das habilidades necessárias para a compreensão do texto poético.

- Sim, as atividades propostas estão elaboradas e divididas de forma bastante didática e apresentam-se com clareza e compreensão, permitindo ao educando melhor interação com a sequência de atividades.

- A proposta de trabalho com poesia apresentada pode contribuir, em sua opinião, para o ensino de leitura e interpretação de texto? Explique seu ponto de vista.

- Pode contribuir muito, porque privilegia o texto como objeto de ensino de forma criativa e lúdica.

- Sim. A poesia, se for trabalhada de maneira qualitativa, como no exemplo do material apresentado, abre espaço para o trabalho com vários outros aspectos da disciplina de Língua Portuguesa.

- Pode sim. Acredito que as questões problematizam e contextualizam muito bem os textos.

- Sim. Da maneira como as atividades foram propostas, atrai a atenção do aluno, ele terá interesse em ler e a poesia exige a inferência do leitor, contribuindo para a interpretação textual.

- Sem dúvidas. É possível identificar o cuidado em garantir que o texto literário é o cerne da proposta. A partir da leitura e reflexão crítica dos textos que constam na sequência de atividades, os alunos podem ser provocados e seduzidos pela admiração e prazer na leitura de poemas e diversos outros gêneros literários.

- Sim. O poema é um gênero muito rico para ser trabalhado tanto na sua dimensão estilista quanto em relação ao conteúdo. Por isso, utilizá-lo em sala de aula pode tornar a interpretação textual mais rica e despertar o prazer da leitura no aluno.

- Creio que sim, porque é um trabalho amplo que dialoga com vários gêneros discursivos – visando a interpretação textual crítica a partir desse diálogo dos gêneros que vão sendo objetos de estudo das aulas.

- Sim, com certeza. A proposta apresentada, por se tratar de uma maneira diferenciada de analisar a poesia, chama a atenção e estimula os alunos a participarem de maneira efetiva das atividades, desenvolvendo ainda mais as habilidades de leitura e interpretação textual!

- Sim. A leitura de poesia é por natureza algo complexo. Não no sentido de ser difícil, mas no sentido de requerer mais atenção devido ao trabalho peculiar que poetas têm com a linguagem. Assim, a consciência de que há muito mais no texto a ser descoberto, que o trabalho com as palavras pode carregar certas ideologias, por exemplo, pode ajudar os alunos a terem mais atenção aos detalhes dos textos.

- Sim, pois elenca questões muito pertinentes ao estudo do texto, com base em teóricos que apresentam a melhor forma de elaborar perguntas sobre um texto poético.

- Sim. A escolha dos textos para o trabalho com a compreensão do texto poético foi acertada, podendo, a partir do entendimento das temáticas abordadas nesses textos, abrir campo para a compreensão de outros gêneros.

- Com certeza. A proposta de trabalho com a poesia apresentada pode contribuir tanto para o incentivo à prática leitora quanto para a interpretação de texto. Todo o trabalho envolvendo os vários gêneros textuais como música, crônica, depoimento, entre outros e o contato com as modalidades escritas e faladas tornou a sequência de atividades envolvente e muito atraente para o trabalho em sala de aula. A maneira como foram construídas as atividades é possível despertar a imaginação, a sensibilidade, a emoção e tantos outros sentimentos, além de aguçar o interesse do aluno para novas leituras.

• A partir de sua observação e análise, você faria algum tipo de alteração no material educacional proposto? Especifique.

- Não. O trabalho está excelente.

- Não, pois no material proposto ficou claro que cada professor pode adaptar a sua realidade, então as alterações dependem da prática de cada um. Mas as etapas estão bem especificadas e bem tranquilas de serem realizadas.

- Não consigo me lembrar de algum ponto passível de retificação.

- Não. Está perfeito!

- Creio que a proposta é bastante flexível, portanto, cada professor que se dispuser a desenvolver as atividades do material proposto poderá fazer as adaptações segundo os recursos que dispõe e às [sic] necessidades de seus alunos.

- Não. O material está excelente.

- No material não, mas acredito que a aplicabilidade em sala de aula que pode ser alinhada ao contexto escolar, não sendo algo distante das diversas escolas e dos múltiplos estudantes.

- Não. Gostei muito do que foi proposto, com base na série e nos teóricos apresentados.

- Não. Ele está excelente.

- O produto educacional está muito rico, oferecendo um material que certamente será usado por muitos professores na sua prática de sala de aula.

Apenas acrescento a ideia da realização de um sarau poético, para coroar esse trabalho tão lindo com a poesia.

- A quantidade de atividades de linguagem utilizadas na proposta pode ser desmembrada e, no caso, formar duas propostas. Ou, pode deixar claro para o professor que ele, de repente, não tenha que usar todas as atividades de linguagem ali propostas.

- Não faria nenhuma alteração no material educacional proposto. O trabalho está excelente! Parabéns!

- Descreva sua visão geral sobre a sequência de atividades apresentada: críticas, sugestões, comentários, entre outros apontamentos que julgar pertinentes.

- O produto educacional está muito bem construído, com propostas de atividades interessantes que aproximam o texto poético da vivência do aluno. É um excelente recurso a ser utilizado pelo professor em suas aulas de leitura.

- Ótima sequência [sic] e bem dentro da realidade das escolas. O trabalho com a poesia nos aspectos relatados (histórico, contextual, entre outros) e não apenas como um pretexto para o ensino da gramática e interpretação com perguntas vagas ficou muito interessante e inovador. Parabéns pelo produto apresentado!

- Parabenizo a colega pelo belo trabalho. E desejo sucesso na apresentação. Já deu certo!

- A proposta me surpreendeu porque achei que seriam só poesias. A ideia de seguir a sequência de Cosson e motivar a leitura por meio dos anúncios do hortifruti foi muito interessante! Fazer a intertextualidade com os outros gêneros textuais enriquece muito o seu trabalho.

- Como professora, sinto-me agradecida em poder contar com essa maravilhosa ferramenta educacional que estamos prestes a receber. Em nossa rotina escolar carecemos de material didático que ofereça verdadeiro suporte, com ideias atuais e que privilegie um aprendizado significativo e consciente.guardo ansiosa pela disponibilização desse produto educacional que é fruto de grande esforço e pesquisa comprometida com o sucesso de nossos educandos.

- A sequência de atividades me surpreendeu, pois me mostrou como a escolha de um gênero pode levar ao trabalho de uma diversidade de outros gêneros. Me ajudou, também, a refletir sobre o meu trabalho de professora com a interpretação textual, uma vez que entendi que a qualidade das perguntas elaboradas deve ser observada e influencia diretamente no resultado final do entendimento do texto pelo aluno.

- Eu gostei muito da forma apresentada pois se esgota com calma um único texto poético. E se esquivava do pensamento currículos engessado [sic], além disso a poderia de Drummond [sic] é trabalhada correlacionada a outros gêneros discursivos, podendo assim, atentar ao estudante não só sobre a sensibilidade do texto poético como também contribuir para interpretação textual integral desse sujeito de discurso (que lê, escreve e crítica atentamente [sic]). Um dos momentos que mais gostei da proposta foi trazer a autoria capixaba para a sala de aula que, geralmente, não adentra aos nossos educandários.

- Só quero te parabenizar por sua pesquisa! A sequência de atividades é simplesmente maravilhosa!

- A sequência de atividades está bem construída, coerente e tem a possibilidade de contribuir para que os alunos melhorem suas atuações na interpretação de quaisquer textos.

- Excelente escolha da poesia que norteia o estudo;

- Ótima justificativa da escolha da realização de cada atividade;

- É um trabalho que propõe uma relação dialógica no decorrer de todo o processo, que é de suma importância;

- O produto apresenta o desenvolvimento de um trabalho a partir do poema de Drummond Eu, etiqueta? que desperta em nós professores o desejo de explorar outros poemas da mesma forma;

- Entre tantas ações importantes, sugere o uso de recursos tecnológicos, propondo um estudo multimodal.

- A proposta de trabalhar a compreensão do texto poético com o Ensino Fundamental 2 é um desafio para os professores de língua materna. A proposta apresentada contribuirá de forma exitosa pois auxiliará os educadores nesse ensino.

- Todas as atividades são bem dinâmicas e se destacam pela criatividade com que foram elaboradas. A escolha dos textos e gêneros textuais utilizados são

pertinentes [sic] e faz do produto educacional um caderno pedagógico único e de uma qualidade imensa. O cuidado em se trabalhar com outros textos literários e não apenas o texto poético é plausível e relevante. Também cabe ressaltar que a parte teórica é apresentada ao aluno de forma a permitir uma vivência poética de maneira natural, sem excessos de conceitos e teorias, o que faz com que o aluno tenha interesse pelas atividades apresentadas. Parabenizo a autora pela construção deste brilhante trabalho que tanto contribuirá para as práticas docentes em sala de aula.

**ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa “Poesia e práticas de leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental: uma proposta para o 9º ano” – do Mestrado Profissional em Letras (Profletras, Ifes *campus* Vitória), sob a responsabilidade da pesquisadora Ellen Faller Uhl. Sua participação é voluntária e se dará por meio de *webconferência* e preenchimento de formulário. Se você aceitar participar estará contribuindo com a elaboração de um material educativo que tem como objetivo apresentar as potencialidades do gênero poema para a formação de leitores nos anos finais do Ensino Fundamental, de modo a contribuir com o ensino de Língua e Literatura nas escolas básicas. Após a finalização de tal material ele será apresentado a outros alunos e professores do Ifes – *campus* Vitória e de outras instituições de ensino.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (27) 99746-7127.

**Consentimento Pós–Informação**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Vitória, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura da Pesquisadora