



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**SIRLEIDE SILVA OLIVEIRA**

**LEITURA DE POESIA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
MEMÓRIA E INFÂNCIA NA LÍRICA MODERNA BRASILEIRA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

**2021**

SIRLEIDE SILVA OLIVEIRA

LEITURA DE POESIA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
MEMÓRIA E INFÂNCIA NA LÍRICA MODERNA BRASILEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *Campus* de Vitória da Conquista, para fins de defesa, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de mestre em Letras.

**Orientador:** Prof. Dr. Halysson F. Dias Santos

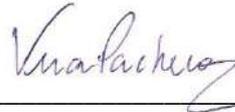
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Programa Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

**BANCA EXAMINADORA**



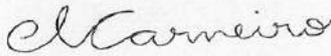
---

Prof. Dr. Halysson Frankleynyelly Dias Santos – Profletras/UESB Orientador



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Pacheco (UESB)  
Examinadora



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nerynei Meira Carneiro Bellini (UENP)  
Examinadora

Vitória da Conquista, BA, 26 de fevereiro de 2021.

**Resultado: APROVADO**

O511

Oliveira, Sirleide Silva.

Leitura de poesia no ensino fundamental: memória e infância na lírica moderna Brasileira./Sirleide Silva Oliveira, 2021.

151f.

Orientador (a): Dr. Halysson F. Dias Santos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado

Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 106 a 109.

1. Letramento literário - Infância. 2. Ensino fundamental – Literatura - Educação. 3. Memória – Poesia na sala de aula. I. Santos, Halysson F. Dias. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS III. T.

*Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890*

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

A Deus, Aquele que me capacita e me fortalece dia após dia.  
À minha mãe, a pessoa mais presente em minha vida  
enquanto estive aqui na terra, de quem recebi o mais puro e  
verdadeiro amor.

DEDICO

## AGRADECIMENTOS

Quero iniciar estes meus agradecimentos com o trecho da canção “Caminhos do coração” do cantor e compositor brasileiro, Gonzaguinha, cujas palavras tocam-me profundamente e expressam a minha sincera gratidão:

E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

Ao final dessa importante etapa da minha caminhada acadêmica, agradeço a todas as pessoas que encontrei e que compartilharam comigo seus conhecimentos, suas experiências e, mesmo, seu precioso tempo. Com elas, senti que vale a pena cada esforço, cada segundo de luta pelos nossos sonhos. É com esse sentimento que eu dedico todo meu apreço ao importante papel que as instituições e muitas pessoas exerceram em minha vida ao longo desses dois anos de curso no Mestrado Profissional em Letras – Profletras. O apoio recebido tornou-me mais forte, para enfrentar os desafios no percurso de estudo. Assim, é com imensa gratidão que eu dedico as minhas palavras de agradecimento.

Sou grata à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB; ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras e à coordenação do Profletras por toda a atenção e cuidados dedicados à nossa turma no desenvolver do curso.

Ao meu orientador, o Prof. Dr. Halysson F. Dias Santos, pelo comprometimento que sempre demonstrou na orientação da pesquisa e o olhar sensível para todas as dificuldades que enfrentei durante o processo. Sua tranquilidade transmitia a mim força e confiança, o que me ajudou a suportar a aspereza do momento e a construir com mais leveza esse trabalho; a essa pessoa paciente e iluminada que Deus escolheu para me orientar, a minha gratidão.

Aos professores Drs. Márcio Roberto Soares Dias, Nerynei Meira Carneiro Bellini e Vera Pacheco, que aceitaram compor minhas bancas de qualificação e de defesa e por todas as suas inestimáveis sugestões para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Às pessoas com as quais convivi ao longo de meu curso. Aos professores do Profletras – UESB (turma 06), Adilson Ventura, Halysson Santos, Jorge Augusto Alves, Maria Aparecida Gusmão, Marian Santos, Valdira Meira e Valéria Viana, reconheço e agradeço os

conhecimentos teóricos adquiridos e o compromisso com que esses profissionais conduziram nossa formação acadêmica. Aos queridos colegas da sexta turma do Profletras – UESB, a companhia agradável, às amigas e por todas as contribuições ao longo do curso, eu os agradeço, especialmente às colegas Bárbara Vilaça e Salete Neves, pelo vínculo que construímos e por nossa cumplicidade, direto do Profletras para minha vida. Aos funcionários do Colegiado do Profletras – UESB, especialmente à Huyara Gonçalves, que esteve sempre à disposição para nos orientar no que fosse preciso.

Aos colegas da Escola Municipal Vitório Ribeiro Padre, direção, coordenação, professores e demais funcionários com quem tenho a oportunidade de conviver desde 2005 e compartilho as delícias e as angústias da docência. Agradeço também aos meus alunos, em especial os que me inspiram em minha caminhada de estudos, pesquisa e ensino. À Secretaria de Educação do Município de Planalto – Ba, pelo apoio, com redução da minha carga horária de trabalho para que eu pudesse dedicar mais tempo à pesquisa de mestrado, e todo o apoio recebido nessa etapa de minha qualificação profissional.

À minha família; minha mãe (*in memoriam*), meu pai, meus exemplos de vida, e meus onze irmãos pela confiança, respeito e incentivos constantes, sou grata. Ao meu esposo Jonas (*in memoriam*) que tanto ajudava na perseguição dos meus sonhos. Sempre muito cuidadoso comigo nos momentos de cansaço. Agradeço imensamente todo o seu amor, o carinho e o apoio. Além da sua compreensão pelos meus momentos de ausências e “descuidos”, devido ao tempo dedicado a esta pesquisa. Lamento tanto por você não estar mais aqui para presenciar e celebrar mais essa vitória.

E agradeço a todos meus amigos, dentre eles, sou imensamente grata a Selso Alves, Tauana Paixão e Rubenaildes Santos com quem dividi mais diretamente as minhas angústias. Selso, meu primo-irmão, artista, colaborador da cultura, sou grata pelas valiosas discussões sobre literatura e poesia que contribuíram também na lapidação da minha dissertação. Expresso minha gratidão pelas escutas e apoio incondicional. Tau, pela leitura criteriosa e perspicaz do meu texto, e, Nay, pela troca de conhecimentos, pelo auxílio com a tecnologia; meninas pedras fundamentais que testemunharam minhas lágrimas e sorrisos, em nossos encontros no Google Meet, uma vez que não poderíamos nos encontrar presencialmente.

E, acima de tudo, meu profundo agradecimento a Deus, pois o cuidar Dele não teve limites, especialmente nesse período de curso; protegeu-me, amparou-me em situações tão delicadas de minha vida. A Ele que combateu o cansaço e o desânimo para eu vencer os obstáculos e orientou meus passos a cada amanhecer: muito obrigada, Deus!

A moldura deste retrato  
em vão prende suas personagens.

**Carlos Drummond de Andrade**

A gente brincava no meio da rua

Os meninos gritavam:

Coelho sai!

Não sai!

À distância as vozes macias das meninas politonavam:

Roseira dá-me uma rosa

Craveiro dá-me um botão

**Manuel Bandeira**

## RESUMO

Este trabalho trata-se de uma reflexão acerca da relação entre literatura e educação, que na escola atual tem sido marcada por concepções estigmatizadas, sobretudo no que se refere à abordagem do texto literário em sala de aula. Por meio de um projeto de intervenção destinado aos anos finais do ensino fundamental, visa-se a uma ressignificação da prática do ensino de literatura, em especial, o texto poético. E, para isso, propõe-se uma sequência de dez oficinas didáticas centradas na leitura de poemas que apresentam como matéria poética as memórias de infância de autores representativos da poesia moderna brasileira, tais como: Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Jorge de Lima, Manuel Bandeira, Manoel de Barros e Mario Quintana. O presente projeto interventivo traz também, como sugestão de material didático, a organização de uma antologia poética a fim de tornar acessíveis aos alunos poemas renomados, e, garantir maior autonomia ao trabalho prático com esse gênero em sala de aula. Para pensar a memória e a infância, recorreu-se, neste trabalho, aos estudos filosóficos dos seguintes autores: Gaston Bachelard (1988), Halbwachs (2006), Michael Pollak (1992) e Philippe Ariès (1986). Além desses, fazem parte do referencial teórico-metodológico os autores Cosson (2016), Cademartori (2012), Colomer (2007), Terra (2014), Martins (2006), Gebara (2002), Silva (2009), Sorrenti (2013), Pinheiro (1995) cujas discussões abordam especialmente a escolarização da literatura, a leitura e o trabalho com poesia na sala de aula, bem como outros estudos que discutem aspectos importantes da lírica moderna brasileira, Bosi (1996), Lima (1981), Koshiyama (1996), Lafetá (1996), Villaça (1996), Andrade (1996), Sant'Anna (2007), Fonseca (2012), Dias (2009). Ademais, aborda-se também trabalhos que colaboram com a proposta de promover o letramento literário por meio do texto poético. A fim de desenvolver a estratégia metodológica, optou-se pela pesquisa-intervenção por julgá-la como método mais adequado aos propósitos do projeto. Este trabalho defende que a abordagem de poemas bem orientada na sala de aula, considerando a leitura em suas múltiplas funções e desdobramentos, pode romper com os preconceitos sobre o ensino de poesia e aproximar os alunos do texto poético. Desse modo, alcançando, assim, resultados exitosos na promoção do letramento num sentido amplo, mas, sobretudo, no que se refere às experiências literárias que advêm do contato com o gênero lírico.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental; Infância; Letramento Literário; Memória; Poesia.

## ABSTRACT

This study concerns a reflection about the relation between literature and education, which in the current school has been marked by stigmatized conceptions, above all regarding the approach to the literary text in the classroom. Through an intervention program focused on the final years of the elementary school level, the intention is to bring back to the classroom the practice of teaching literature, especially the poetic text. In order to accomplish this, a sequence of ten didactic workshops is proposed, centered on the reading of poems which present as poetic material the childhood memories of authors who represent modern Brazilian poetry, such as: Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Jorge de Lima, Manuel Bandeira, Manoel de Barros, and Mario Quintana. The present intervention program also brings, as suggested didactic material, an organization of a poetic anthology with the purpose of making renowned poems available to the students, and guarantees a greater autonomy to the practical study of this genre in the classroom. Thinking of memory and of childhood, reference was made, in this work, to the philosophical studies of the following authors: Gaston Bachelard (1988), Halbwachs (2006), Michael Pollak (1992), and Philippe Ariès (1986). Besides these, as a part of the theoretical and methodological referral, were the authors Cosson (2016), Cademartori (2012), Colomer (2007), Terra (2014), Martins (2006), Gebara (2002), Silva (2009), Sorrenti (2013), Pinheiro (1995), whose discussions broach especially the schooling of literature, the reading and the working with poetry in the classroom, as well as other studies which discuss important aspects of modern Brazilian lyric, Bosi (1996), Lima (1981), Koshiyama (1996), Lafetá (1996), Villaça (1996), Andrade (1996), Sant'Anna (2007), Fonseca (2012), Dias (2009). Furthermore, works which contribute to the purpose of promoting literary literacy by means of the poetic text are broached. With the end of developing a strategic methodology, research-intervention was opted for, because it was judged to be the most adequate method to the purposes of the program. This study defends that a well-oriented approach to poems in the classroom, considering their reading in their multiple functions and unfoldings, can break the prejudice that surrounds the teaching of poetry and draw the students to the poetic text. In this way, achieving successful results in the promotion of literacy in a broader sense, yet, above all, in what refers to the literary experiences that come from having contact with the lyrical genre.

**Key Words:** Elementary School; Childhood; Literary Literacy; Memory; Poetry.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 LETRAMENTO LITERÁRIO E LEITURA DE POESIA NO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	17
1.1 Letramento literário no Ensino Fundamental.....	19
1.2 O poema na sala de aula.....	32
1.2.1 Para a poesia acontecer na sala de aula.....	38
1.2.2 A realização oral do poema e a formação de leitores de poesia.....	40
<b>2 POESIA, INFÂNCIA E MEMÓRIA NA LÍRICA MODERNA BRASILEIRA</b> .....	43
2.1 A lírica moderna.....	43
2.2 Modernidade na lírica brasileira.....	47
2.3 O conceito de infância e o relacionamento das crianças com os textos literários.....	53
2.4 Poesia, memória e imaginação: entre o indivíduo e a coletividade.....	57
2.5 Memória e infância na lírica brasileira moderna.....	63
2.5.1 Manuel Bandeira.....	67
2.5.2 Carlos Drummond de Andrade.....	69
2.5.3 Cecília Meireles.....	70
2.5.4 Mario Quintana.....	72
2.5.5 Manoel de Barros.....	73
2.5.6 Jorge de Lima.....	76
<b>3 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	78
3.1 Pesquisa-intervenção.....	79
3.2 Seleção do material para elaboração do projeto interventivo.....	84
3.3 Proposta de intervenção didática.....	85
3.3.1 Cronograma para uma provável aplicação do projeto interventivo.....	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	97
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	106
<b>APÊNDICES</b> .....	110
<b>ANEXOS</b> .....	124

## INTRODUÇÃO

A valorização da literatura ao longo dos tempos não foi unívoca. A importância atribuída a essa manifestação artística se distingue em cada período histórico. Mesmo com a inexistência de um espaço físico destinado ao ensino formal, como se conhece hoje, a literatura já tinha uma função como matéria educativa. Cosson (2016, p. 20) lembra-nos, a esse respeito, que as leituras das “tragédias gregas tinham o princípio básico de educar moral e socialmente o povo”. Do mesmo modo, a aprendizagem do latim e do grego perpassava pela leitura dos textos literários greco-latinos antigos (COSSON, 2016). Percebe-se então que, ao longo da história, por vezes, a literatura tem assumido a dupla função de proporcionar conhecimentos sistematizados ao mesmo tempo em que forma culturalmente o indivíduo.

Na sociedade atual, a literatura – e isso é especialmente verdade quando se pensa na poesia – encontra-se em crise, entre outros motivos, por ter perdido espaço para os novos produtos da indústria cultural. Os filmes, as telenovelas, as séries, games e tantos outros meios de entretenimento têm ocupado o lugar da leitura dos textos literários na contemporaneidade. A variedade das manifestações culturais, dentre as inúmeras características da sociedade contemporânea, têm-se mostrado muito mais atrativas e socialmente significativas para crianças, adolescentes e jovens, assim como assevera Oliveira (2010, p. 189): “Diante da inutilidade prática da literatura parece que a única razão de ela figurar no currículo escolar é o fato de o vestibular cobrar determinados conhecimentos literários”. Desse modo, a respeito dessa aparente irrelevância, Cosson (2016, p. 20) observa que “para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular”. Desse modo, o ensino de literatura na escola muitas vezes é visto como uma atividade vazia de significação cultural no presente, “uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI” (COSSON, 2016, p. 20).

Nesse contexto, podemos afirmar que a escolarização da literatura, e especialmente da poesia, enfrenta um de seus momentos mais difíceis. A literatura já não serve mais como parâmetro para a formação do leitor. Em seu lugar sobrepuseram outros gêneros textuais como histórias em quadrinho, charges, bulas de remédio, textos informativos, dentre outros registros escritos com função pragmática, “sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor, conforme parecer de certos linguistas” (COSSON, 2016, p. 21). Quanto à poesia, muitos professores têm se

questionado sobre possíveis estratégias para o trabalho com gêneros líricos em sala de aula, visando à motivação e à preparação dos alunos para uma leitura produtiva e relevante desses textos, considerando suas particularidades.

Diante desse quadro, algumas questões causaram inquietação e se tornaram orientadoras deste estudo: considerando o atual status da poesia como produto cultural em nossa sociedade, seria viável abordar textos do gênero lírico, de modo que seu estudo sistemático contribua para a promoção da leitura literária em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, para a formação de bons leitores? É possível ressignificar o ensino de poesia de modo que ela recupere o espaço na sala de aula como objeto de ensino, sendo capaz de, além de desenvolver o senso estético para fruição, proporcionar aprendizagens e conhecimentos singulares aos alunos? O trabalho com a produção literária de poetas modernos brasileiros, estudada em suas relações com a memória e a infância, pode contribuir para a formação de leitores nas series finais do Ensino Fundamental?

Tais questionamentos acerca da relação entre literatura e ensino, mais especificamente, no que se refere à leitura literária de textos poéticos na escola, orientaram a realização desta proposta. Dessa forma, a proposta de intervenção didática que ora se apresenta tem como objetivo o desenvolvimetro de estratégias de abordagem literária de poemas de autores modernos brasileiros relacionados a temas que envolvem a memória e a infância, a fim de contribuir na formação de leitores de poesia nos anos finais do Ensino Fundamental e, com isso, ampliar o repertório de leituras literárias dos discentes nessa etapa escolar. Sabe-se que nessa fase escolar de ensino não há uma disciplina distintiva para o ensino de literatura, devido a essa e outras razões, o professor enfrenta dificuldades e resistências para incluir em suas aulas o trabalho com textos poéticos.

Embora esteja difundida na sociedade essa ideia vaga de que a poesia é um gênero presente no dia a dia das pessoas, isso, talvez, por ser uma das mais antigas formas de expressão artística (MOISÉS, 2003), a poesia – compreendida em sua materialidade textual, como poemas (SILVA, 2009) – é um gênero de literatura, por vezes, distante da sala de aula. Assim muitos alunos apresentam inúmeras dificuldades e resistências para ler e compreender a poesia enquanto poema. O pouco contato que têm com os textos poéticos, em geral, é realizado por meio de uma simples leitura seguida, quando muito, de interpretações impressionistas que se esgotam na superfície do texto. Não há avanços para outros níveis de leitura e interpretações mais satisfatórias, aprofundadas e produtivas. Talvez isso ocorra devido ao uso peculiar da linguagem nos poemas. Outras razões pertinentes a serem consideradas são o pouco contato que os alunos têm com a poesia em sala de aula e,

evidentemente, a falta de conhecimentos prévios para a interpretação e reflexão sobre os poemas lidos. Quanto a esse último aspecto, pode-se levar em consideração o conhecimento de mundo adquirido pelo aluno nas experiências concretas de vida, ao qual ele poderá recorrer para compreender o texto, bem como as capacidades de abstração, raciocínio e imaginação que a tecitura dos textos poéticos exigem dos leitores.

No terreno específico da leitura de poesia, alguns aspectos históricos e teóricos do contexto cultural em que foi produzido devem ser considerados, visto que “essa procura de relações significativas é a alma da compreensão” (BOSI, 1996, p. 15). Conforme Colomer (2007), o texto precisa trazer uma informação que ofereça um certo contexto ao leitor, de forma que ele crie suas ressonâncias pessoais e consiga aprofundar a compreensão do mesmo. A autora afirma que “um leitor adulto pode entender romances de Jane Austen, por exemplo, mas não há dúvida de que ele compreenderá melhor se tiver informações sobre os problemas econômicos da pequena nobreza inglesa da época em que foram escritos” (COLOMER, 2007, p. 71). Ou seja, a necessidade de saber mais para poder entender é algo próprio de qualquer processo de compreensão e, no caso da poesia, em específico, o conhecimento das aspectos históricos e culturais podem ser indispensáveis.

Alguns autores defendem que a poesia é uma linguagem cada vez mais necessária à vivência humana por ser uma das mais representativas formas de arte. Nos dizeres de Octavio Paz (1993, p. 146-147), “cada poema, seja qual for seu tema, sua forma e as ideias que informam é antes de tudo e sobretudo um cosmo animado. O poema reflete a solidariedade de dez mil coisas que compõem o universo [...]”, porque ele lida com muitas experiências da realidade. Nesse sentido, a presente proposta pode trazer contribuições para o ensino de literatura, resgatando o seu poder de educar e mostrando suas possibilidades de uso geral. Assim, pretende-se passar à construção de bases mais sólidas para que o aluno, nos anos subsequentes, ultrapasse o simples estudo da história literária, prática corrente, por exemplo, no Ensino Médio. Desse modo, a pesquisa-intervenção poderá contribuir, também, na formação de professores de Língua Portuguesa, visto que o objetivo do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras é a capacitação de docentes, principalmente os que atuam no Ensino Fundamental, a fim de instrumentalizá-los para a melhoria das práticas educativas.

O planejamento apresentado para a proposta de Estudo da Poesia Moderna Brasileira, bem como a elaboração de uma antologia poética em sala de aula, trata-se de uma atividade de muita relevância para o ensino da literatura.

Cabe ressaltar que, devido às circunstâncias da pandemia da COVID-19 e, conseqüentemente, o distanciamento social necessário para conter o alastramento do vírus,

não foi possível um estudo de campo. A pandemia relacionada ao novo coronavírus inviabilizou a execução das atividades didáticas planejadas para o desenvolvimento do projeto de intervenção ora apresentado. Assim, não obtivemos os resultados empíricos, por meio da aplicação da antologia poética, planejada neste projeto como mecanismo de ensino da literatura no 8º ano do Ensino Fundamental II.

Desde março de 2020, por meio de decreto estadual, foram suspensas todas as aulas das escolas da Bahia. Em razão de uma improvável data de retorno ao ensino presencial, e ainda sem perspectiva de retomada das aulas presenciais neste ano de 2021, o projeto interventivo não pôde ser aplicado, bem como todos os outros desenvolvidos pela sexta turma do Profletras. No entanto, o projeto será mantido como uma proposta de aplicação futura para professores do Ensino Fundamental. Nesse sentido, importa advertir, já de início, que as sequências didáticas apresentadas neste trabalho foram elaboradas com a expectativa de aplicação. Assim sendo, as atividades seguem o formato próprio de um projeto de intervenção, com suas metodologias de interação professor-aluno e aluno-aluno. Não imaginávamos vivenciar uma emergência de saúde pública de importância internacional no meio do percurso, como a que enfrentamos agora. Posto que a quarentena, tomada como medida de prevenção ao novo coronavírus, comprometeu o desenvolvimento do projeto, não foi possível dar início à pesquisa-intervenção proposta, não tendo sido possível, inclusive, partir de um diagnóstico, tendo em vista que tal instrumento só passa a ser relevante diante da possibilidade real de desenvolvimento da proposta de intervenção numa dada turma. Desse modo, neste trabalho, não serão apresentados resultados e análises de dados. Assim, as atividades aqui expostas têm caráter propositivo, sem aplicação presencial em sala de aula, conforme orientação da coordenação geral do Profletras Nacional.

A proposta de intervenção didática exposta neste trabalho tem como objetivos específicos: (a) verificar como se encontra a qualidade de letramento literário dos alunos nos anos finais do ensino fundamental, a partir da leitura de poemas dos seguintes autores modernos: Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Jorge de Lima, Manuel Bandeira, Manoel de Barros e Mario Quintana; (b) Criar alternativas de estudo de poesia por meio da leitura orientada dos poemas selecionados, de modo que os discentes construam os sentidos possíveis para as memórias de infância presentes nos textos; (c) Despertar a sensibilidade desses estudantes para os poemas que fazem parte do recorte deste estudo, a fim de que eles descubram a correlação prazer estético e produção de sentido que a leitura de poesia e leitura literária em geral pode provocar.

Para a presente exposição, recorre-se a diversos teóricos e estudiosos da literatura, a exemplo de Friedrich (1978), Bosi (1996), Koshiyama (1996), Lafetá (1996), Villaça (1996), Andrade (1996), Sant'Anna (2007), Lima (1981), Moisés (2003, 2004), entre outros, que viabilizaram a discussão a respeito da complexidade da lírica moderna europeia e brasileira, seja de um ponto de vista teórico, seja de uma perspectiva histórica.

Recorre-se também a autores que estudam a leitura do texto literário e o ensino de literatura no ensino básico, em particular a leitura e ensino de poesia na escola, é o caso de Cosson (2016), Cademartori (2012), Colomer (2007), Terra (2014), Martins (2006), Gebara (2002), Silva (2009), Sorrenti (2013), Pinheiro (1995). Cosson (2016), por exemplo, no conhecido *Letramento Literário: Teoria e Prática*, apresenta os pressupostos que orientam a construção de uma proposta de letramento literário na escola, bem como estratégias que o viabilizam. Sorrenti (2013), em seu livro *A poesia vai à escola: Reflexões, comentários e dicas de atividades*, tece considerações bastante relevantes sobre as interfaces entre poesia e ensino. A proposta desse livro é fazer com que o professor do ensino fundamental descubra o encantamento proporcionado pela poesia e se encoraje para trabalhá-la na sala de aula. Segundo a referida autora, a poesia nos torna mais críticos, mais humanos e mais participantes. Gebara (2002), em sua abordagem do ensino de poesia, levanta importantes questões sobre o trabalho com a poesia em sala de aula, bem como acerca da produção de sentido que a leitura literária em geral provoca. Contribui do mesmo modo para esta discussão o professor e pesquisador Pinheiro (2004), que tem uma longa experiência com o trabalho de poesia nos diversos níveis de ensino. É um autor que publica com certa constância trabalhos acerca de inovações sobre os caminhos da abordagem do poema em sala de aula.

Ao abordar as relações entre memória, infância e imaginário poético tem-se como referências principais os seguintes autores: Ariès (1978), Halbwachs (2006), Pollak (1992) e Bachelard (1988). Dialogamos ainda com Candido (2004), que defende o direito à literatura como uma necessidade básica, visto a sua capacidade de humanizar e de ampliar a condição de cidadania da pessoa. Outras obras também foram importantes na elaboração da proposta de intervenção e na redação desta dissertação. Portanto, no decorrer da presente pesquisa foi possível recorrer a inúmeros autores, cujas pesquisas colaboram com a proposta aqui explicitada de promover o letramento literário por meio do texto poético.

O estudo desenvolvido estrutura-se em três seções. Na primeira seção, apresenta-se uma abordagem acerca da relação entre literatura e ensino e o letramento literário, dividido em quatro tópicos. Faz-se aqui uma reflexão sobre o desprestígio sofrido pela literatura nos dias atuais e, conseqüentemente, os problemas enfrentados para sua escolarização. Apresenta-

se também uma reflexão sobre o ensino de poesia na escola atual. Assim, busca-se enfatizar, nessa seção, a necessária ressignificação do ensino de poesia, considerando o poder humanizador da literatura (CANDIDO, 2004) e, mais especificamente, o letramento literário, por meio da leitura de poesia, do estudo do gênero lírico.

Na segunda seção, discorremos sobre a lírica moderna, com ênfase nas peculiaridades da lírica moderna brasileira em suas relações com a memória e a infância. A fim de ter subsídios para refletir sobre as memórias de infância presentes na poesia moderna brasileira, avança-se com uma apresentação de algumas perspectivas sobre a infância, a memória e as relações entre memória, infância, imaginação e poesia. Apresenta-se, também, na referida seção, em linhas gerais, uma caracterização dos poetas modernos selecionados para o desenvolvimento do trabalho, com uma breve análise sobre como eles retratam a memória e a infância em suas poesias. Isso, a fim de direcionar os trabalhos com os poemas em sala de aula e contribuir com as discussões e reflexões gerais sobre como os poetas escolhidos usam suas memórias de infância como matéria poética.

A terceira e última seção é dedicada aos pressupostos metodológicos que orientaram a construção da proposta, bem como sua apresentação. De início, além de uma breve exposição sobre o conceito de pesquisa, com destaque para a abordagem qualitativa, é abordada a perspectiva metodológica adotada para a construção da proposta de pesquisa, que envolve uma discussão sobre as peculiaridades da chamada pesquisa-intervenção. Conclui-se a seção com a apresentação da proposta de intervenção didática “Leitura de poesia moderna no ensino fundamental”, com detalhamento dos objetivos, dos procedimentos e dos recursos previstos para uma possível implementação do projeto.

Devido às circunstâncias já mencionadas anteriormente que inviabilizaram a aplicação do projeto, não se apresenta aqui a seção que seria de análise de dados, que está presente em dissertações anteriores produzidas no contexto do Profletras. Desta forma fez-se necessário uma explanação mais ampla nas considerações finais, com o delineamento dos aspectos mais gerais acerca da proposta. Sempre dando ênfase ao necessário compromisso da escola em promover o letramento literário, uma vez que, no Ensino Fundamental, a leitura literária tem sido relegada a um segundo plano em detrimento de outras propostas pedagógicas. Além disso, apresentam-se sugestões didáticas, que visam auxiliar a prática pedagógica dos professores na possível aplicação deste trabalho interventivo, bem como as expectativas referentes ao alcance da proposta.

## 1 LETRAMENTO LITERÁRIO E LEITURA DE POESIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Um dos principais motivos de desinteresse pelo ensino-aprendizagem do gênero lírico, com base em estudos específicos e na experiência docente, é a forma como os poemas são apresentados nos livros didáticos e como são trabalhados em sala de aula. Muitas vezes, os textos poéticos apenas pretexto para a abordagem de noções gramaticais e questões sociais ou para identificar ocorrências de figuras de linguagem com um intuito meramente classificatório. Assim, muitos estudantes resistem às práticas de leitura e interpretação de poemas e se afastam do gênero lírico devido a vários preconceitos e crenças geralmente associadas ao estudo de poesia. Para tanto, o objeto deste trabalho, a saber, os poemas encharcados de memória e infância tendem a contribuir para o letramento literário, visto que tais textos, em função de sua temática, podem despertar o interesse do estudante para leitura de poesia. Assim, diante do que foi exposto até o momento, importa realizar uma discussão a respeito do letramento literário, o que será feito sob a perspectiva de diversos autores.

Paulino (2001), pesquisadora que, segundo Balla e Almeida (2014, p. 256), “iniciou as discussões em torno do letramento literário no Brasil”, define esse tipo de letramento nos seguintes termos:

Usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa (PAULINO, 2001, p. 117).

Considerando esse conceito de letramento literário, o aprendizado vai além da simples aquisição de habilidades relacionadas a “práticas de recepção/produção” de textos. O foco principal é, portanto, o da compreensão e da ressignificação dos textos literários, através da motivação de quem ensina e, conseqüentemente, de quem aprende. De acordo com Paulino (2001), tendo em vista que um dos tipos de textos escritos presentes em nossa sociedade letrada é o texto literário, que segundo a definição que adota está “relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática”,

[...] um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (PAULINO, 2001, p. 117-118).

Como se percebe, o letramento literário não é um processo de desenvolvimento de habilidades técnicas e neutras, mas “uma prática social, e como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2016, p. 23). Mas, antes de qualquer coisa, o ponto fundamental a ser discutido diz respeito ao que se entende por literatura no ensino fundamental.

Segundo Cosson (2016, p. 21) “no ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia”. A seleção dos textos considerados literários leva em conta, por exemplo, o tema pelo qual os alunos se interessam e a linguagem mais acessível ao nível de instrução deles. O imperativo nessa fase costuma seguir o princípio da liberdade e do prazer, como afirma o referido autor:

Os conteúdos de literatura passam a ser as canções populares, as crônicas, os filmes, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há porque insistir na leitura de textos literários (COSSON, 2016, p. 22).

Nessas situações, considera-se que o mais importante é que o aluno leia, como se a simples leitura de qualquer texto bastasse, como se os textos e os livros falassem por si mesmos. Sendo assim, nesse contexto, a definição de um objeto próprio de ensino inexistente ou fica em segundo plano. Tem sido desse modo o ensino de literatura na maioria das escolas. “Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola” (COSSON, 2016, p. 26). É preciso que o professor ultrapasse a rotina da leitura e de atividades pragmáticas. Para tanto, deve-se questionar constantemente o que se pretende com cada atividade proposta, desde as mais simples às mais complexas, como a indicação e/ou seleção de obras literárias, por exemplo. Um professor deve refletir sobre o sentido do que faz para, assim, se posicionar melhor a respeito das práticas. Desse modo, a leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada, devendo apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da turma.

A leitura de poemas não pode se limitar à decodificação. Apenas reproduzir o que já vem construído, criado ou proposto no livro didático só reforça a passividade e a obediência. É preciso que haja reflexão por parte do leitor – professor e aluno – para que haja compreensão dos sentidos do texto. Isso significa ir além do simples ato de ler para promover o letramento literário desde o ensino fundamental, o que se discute na próxima seção.

## 1.1 Letramento literário no Ensino Fundamental

Nas últimas décadas, a escola tem se preocupado em relacionar o ensino de literatura às práticas culturais contemporâneas e atuais para integrar o aluno à cultura, mas acaba enfrentando problemas, muitas vezes, pelo desconhecimento do objeto que propõe. A consequência disso é o risco de “o ensino” tomar outras direções e não alcançar os fins almejados.

Um equívoco aparente nessa proposta de escolarizar a literatura está centrado no que se entende por contemporâneo e atual. Quando se refere à adjetivação da literatura, convém compreender a diferença entre eles a fim de recorrer a esses conhecimentos quando necessário na sala de aula. Sobre os dois termos, afirma-se que:

Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação. De modo que obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para sua vida (COSSON, 2016, p. 34).

Segundo o referido autor, o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos. Ele acrescenta, ainda, que, por mais atraente que possa ser, a diversidade de autores, obras e gêneros tomada pelos professores como critério de seleção das obras literárias está longe de oferecer um porto seguro para os docentes que desejam promover o letramento literário. Cosson (2016) adverte que as escolas têm assumido três direções para o letramento literário, quais sejam: a manutenção do cânone, a contemporaneidade dos textos, a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros e que nenhuma delas funcionam isoladamente. Para o referido autor, a seleção da literatura na escola (o processo e os critérios adotados) pode e deve ser democrática, além de contemplar “a diversidade cultural e os valores da comunidade de leitores” (COSSON, 2016, p. 34), uma vez, que o interesse de leitura advém do significado que o texto tem para o aluno. Assim sendo, a escola não pode abandonar ou prender-se a apenas um desses critérios, pois o seu papel é fazê-los agir de forma simultânea no letramento literário. Para tanto,

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 velho e o novo, 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, 2016, p. 35-36).

A adoção de obras clássicas no ensino fundamental é, muitas vezes, confusa. A maioria dos professores não inclui essas leituras em seus planejamentos anuais com a justificativa de que os textos canônicos podem ser pouco profícuos para a juventude, devido à impaciência dos alunos, à distração, à inexperiência, enfim, ao despreparo para compreender a densidade dos temas tratados na poesia, tudo isso aliado a dificuldade encontrada pelos professores para apresentar estratégias bem definidas de leitura de poesia em sala de aula. A imaturidade comum à faixa etária, o repertório restrito de leituras e experiências de vida e, inclusive, a preguiça dos discentes são sempre apontadas como justificativas para não apresentar os clássicos a eles naquele momento.

Para Calvino (1993, p. 16): “a única razão que se pode apresentar [para a pergunta por que ler os clássicos?] é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos”. E ainda:

a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (CALVINO, 1993, p. 12).

Partindo desse ponto de vista, não há prejuízo, a princípio, para introdução desses textos canônicos na escola. Contudo, é preciso considerar que:

Para poder ler os clássicos, temos de definir “de onde” eles estão sendo lidos, caso contrário, tanto o livro quanto o leitor se perdem numa nuvem atemporal. Assim, o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem (CALVINO, 1993, p. 14-15).

Abreu (2006) também corrobora com essa ideia de diversidade de textos e de leitura na escola, incluindo o texto literário canônico. Segundo ela,

Os livros preferidos pelos alunos podem (e devem) ser lidos e discutidos em classe, levando-se em conta os objetivos com que foram produzidos, os gêneros de escritos a que pertencem, seu funcionamento textual. Estes livros podem ser comparados com textos eruditos [com o objetivo] de entender e analisar como diferentes grupos culturais lidam e lidaram com questões semelhantes ao longo do tempo (ABREU, 2006, p. 111).

Abreu (2006, p. 112), por sua vez, entende que “alargar o conhecimento da própria cultura e o interesse pela cultura alheia pode ser um bom motivo para ler e para estudar literatura”. Assim, pensar o letramento literário implica pensar na qualidade dos textos, entendendo que não há obras superiores e inferiores em definitivo. O que há são escolhas realizadas pelo professor. Nesse sentido, Cosson (2016, p. 35) afirma que “a substituição dos critérios do cânone tradicional pela liberdade de escolher os mais diferentes textos não é tranquila para o professor”. Segundo ele, não há aparentemente julgamento de valor nesse critério da diversidade: “ou, mais propriamente, o único valor é a diferença, assim as condições de escolarização da seleção de textos não conseguem se efetivar de modo adequado” (COSSON, 2016, p. 35). Tal proposta é problemática no sentido de que a “livre” escolha pode escapar à escola e ao próprio conhecimento. Desse modo:

[...] a diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura (COSSON, 2016, p. 35).

A partir de tais assertivas, percebe-se a necessidade de a escola e os professores vencerem “o círculo da permissividade e da reprodução”, garantindo, com isso, “que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2016, p. 23). Nesse sentido, é fundamental que a leitura literária realizada na escola “seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar” (COSSON, 2016, p. 23). Essa prática, portanto, no entender de Cosson (2016, p. 26) “a leitura literária que a escola objetiva processar, visa mais que simplesmente o entretenimento que a leitura de fruição proporciona”. No ambiente escolar, o literário deveria ser um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorado de maneira adequada. Como destacam Balla e Almeida (2014, p. 256), “[...] questões como o gosto, o canônico, a literatura infanto-juvenil, o mercado editorial, a literatura enquanto arte e outras tantas questões atuais que integram a discussão do que seja a literatura, tudo isso precisa ser considerado quando o assunto for o letramento literário”. O leitor letrado em literatura lida com as questões explicitadas nesse excerto, pois é improvável que um leitor, assim considerado, leia apenas o que gosta, sem se dar a oportunidade de ampliar seu repertório de leituras.

Leitura e literatura são formas de conhecimento, reconhecidas pela lei de Diretrizes e Bases da Educação de 2006 (LDB) e pela Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC). De acordo a LDB, a força humanizadora da literatura poderá formar sujeitos autônomos. Desse modo, compreender esse poder da literatura, implica compreender o que se entende por humanização. Candido (2004), em seu célebre texto que trata da relação dos direitos humanos com a literatura, apresenta uma reflexão fundamental:

Humanização 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 (CANDIDO, 2004, p. 180).

O autor ainda defende o direito de todas as pessoas e todas as classes sociais à fruição da literatura. Ele atesta, ainda, que a literatura é um bem tão essencial quanto os outros direitos essenciais, como comida, roupa, habitação, saúde, trabalho e educação (CANDIDO, 2004). Dentro do projeto de sociedade democrática em que acredita, negar a literatura equivale a negar um direito essencial, porque segundo Candido (2004, p. 186), “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade”. Portanto, a formação estética deve estar dentro desse projeto democrático que visa à ampliação constante da quantidade e qualidade dos bens culturais. Pode-se dizer que esses valores confirmam o homem na sua humanidade. Assim, concorda-se aqui com Candido (2004, p. 180) quando ele afirma que “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”. E, portanto, que a literatura é fator indispensável para a humanização.

A BNCC de 2018 considera, no item das competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, que o aluno deve:

envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais, como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 87).

Assim, a função da literatura vai além da competência leitora e do prazer estético que a leitura de fruição proporciona. Tendo isso em vista, é importante salientar que a partir de 2020, o conteúdo “formação do leitor”, apresentado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, passa a ser objeto de ensino com o qual a escola deve se comprometer.

Diante das reflexões sobre a inserção da literatura na escola, o grande desafio implica conhecer subsídios teóricos e metodológicos que auxiliem o professor em sua prática pedagógica. Isso porque, como se sabe, em razão de o aluno estar imerso em toda a inovação tecnológica, o ensino de leitura literária está cada vez mais difícil de ser objeto de aprendizado para os alunos. Segundo Martins (2006, p. 83), “a leitura literária vem competindo com outros meios de comunicação, os quais tornam-se mais atrativos e criam possibilidades de o indivíduo ficcionalizar, imaginar, funções antes mais ativadas pela leitura literária”. Em geral, os alunos encaram a literatura como objeto artístico de difícil compreensão e desta forma resistem à leitura do texto literário. Essa aversão certamente decorre do encaminhamento dado ao estudo de literatura ao longo da trajetória escolar do aluno que, segundo alguns autores, tem sido inadequado, errôneo e impróprio, ou seja a escolarização da literatura tem sido falsificada e distorcida. Como é perceptível no ensino fundamental, no qual não há uma disciplina distintiva para o ensino de literatura e não há orientação curricular para dar os direcionamentos: quando o texto literário entra na sala de aula, o trabalho se resume apenas à leitura de textos em prosa. Assim, o contato dos alunos com a poesia, gênero literário de tradição na nossa cultura, é quase inexistente.

Problemas relacionados ao ensino de literatura não constituem uma exclusividade da realidade educacional brasileira. A respeito do “caráter vago” das orientações curriculares para o ensino de poesia, Ribeiro (2007), tendo como referência a realidade do ensino em Portugal, afirma que “no Ensino Básico a abordagem da poesia fica ao critério de cada professor, podendo este dar-lhe, ou não, um lugar de destaque nas suas práticas educativas” (RIBEIRO, 2007, p. 66). Mendes (1992, p. 62), conforme citação de Ribeiro (2007, p. 66), faz os seguintes questionamentos a respeito dessa situação: “o professor não fica informado do que da disciplina da Poética o aluno terá que saber no final de cada nível ou ciclo, ou seja: da versificação, o que aprende o aluno? E dos gêneros poéticos, quais deve ou é suposto ficar a saber no final do 3º ciclo?. Embora tenha se foco esteja voltado à realidade do ensino português, as considerações de Ribeiro (2007) constituem uma contribuição importante para uma reflexão sobre o ensino de poesia na cultura letrada ocidental, o que inclui o Brasil, assim como outros países por ele mencionados, EUA, França e Canadá, lugares em que vêm sendo constatados, “[...] não sem alguma surpresa, problemas graves ao nível das aprendizagens básicas dos sujeitos, que se manifestam incapazes de usar as competências de leitura e de escrita” (RIBEIRO, 2007, p. 51).

As reflexões teóricas sobre a literatura na perspectiva de formação do leitor literário apontam ainda que a leitura de obras desse tipo, na escola atual, se faz apenas sob o viés da

pedagogia, isto é, torna-se pretexto para o ensino de uma disciplina curricular. Ou mais especificamente, a leitura literária tem sido trabalhada com foco em: nomenclaturas, ou classificações e memorização, ou identificação de personagens e conceitos. A propósito disso é importante salientar “[...] que a competência do professor é condição primordial e indispensável para a pedagogia da poesia” (RIBEIRO, 2007, p. 67). Muitas vezes, na boa intenção de aproximar o aluno do fenômeno literário, uma abordagem inadequada, um tratamento equivocado acaba o afastando.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as práticas escolares direcionadas ao estudo de literatura no nível fundamental não tem afetado positivamente o ensino, contribuindo na formação de alunos-leitores e produtores de texto. Martins (2006, p. 85) afirma que “o professor deveria colaborar com os alunos, visando à construção/reconstrução de interpretações e não simplesmente apresentando leituras já prontas”. Podem-se apontar dois exemplos básicos, cuja função é apenas confirmar se o aluno leu o texto: as interpretações trazidas pelo livro didático e as atividades extraclasse, uma vez que são “constituídas dos resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras” (COSSON, 2016, p. 22).

O livro didático, por ser mais acessível, acaba sendo o recurso mais utilizado para trabalhar o texto literário. Na maior parte das vezes, o professor direciona as atividades de literatura por meio de textos fragmentados, extraídos dos manuais didáticos. Não que eles devam ser abolidos, apenas são insuficientes, como afirma Martins (2006, p. 92): “Muitas contribuições da teoria e crítica literária também podem ser visualizadas em diversos livros didáticos que propõe enfoques intertextuais, interdisciplinares e intersemióticos [...]”. Além disso, nas edições atuais, já há uma qualidade maior nas propostas de abordagem do texto literário. Contudo, é preciso que a escola amplie mais suas atividades e recursos didáticos utilizados. Sendo assim, é preciso que o professor tenha a habilidade de trabalhar com os livros didáticos, os paradidáticos e as apostilas, entendendo que eles são apenas um apoio e não a única forma de trabalho:

Nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário (CALVINO, 1993, p. 12).

Mesmo diante de tantos recursos disponíveis, admite-se aqui a real dificuldade que o professor tem para selecionar matérias que atendam às expectativas do aluno. Isso, de modo

que eles encontrem uma resposta satisfatória para a tão corrente indagação do que seja a literatura e para que ela serve, além de diversos questionamentos difíceis de serem respondido e/ou discutidos. Tais fatos ocorrem em primeira instância, porque “os critérios de avaliação do que é boa ou má literatura, e, até mesmo, de que gêneros são considerados literários mudam com o tempo. Não há uma literariedade intrínseca aos textos nem critérios de avaliação atemporais” (ABREU, 2006, p. 107). Contudo, o professor não pode se esquivar dessas questões quando se assume a perspectiva do letramento literário. Dessa forma, apresenta-se a seguir partes da trajetória necessária ao professor que precisa lidar com esses conceitos no contexto educativo.

Para abordar obras classificadas como literárias, é importante definir a literatura. O termo literatura, no seu sentido moderno, surgiu no início do século XIX (COMPAGNON, 2006). Até então, eram considerados literatura a escritura, a erudição, ou o conhecimento das letras. Mas a definição não resolveu o enigma, pelo contrário: o problema de definição perpetuou-se ao longo da história, e ainda hoje gera inquietações. No sentido restrito, o conceito de literatura, de acordo com Compagnon (2006, p. 32), “varia consideravelmente segundo as épocas e as culturas”. De acordo com o referido autor, “separada ou extraída das belas-letas, a literatura ocidental, na acepção moderna, aparece no século XIX, com o declínio do tradicional sistema de gêneros perpetuado desde Aristóteles” (COMPAGNON, 2006, p. 32). A partir do início do século XIX, conforme Compagnon (2006, p. 32), “por literatura compreendeu-se o *romance*, o *teatro* e a *poesia*, retomando-se à tríade pós-aristotélica dos gêneros épico, dramático e lírico”. Segundo ele, esse “sentido moderno de literatura”, que se refere ao romance, ao teatro e à poesia, “é inseparável do romantismo, isto é, da afirmação da relação histórica e geográfica do bom gosto, em oposição à doutrina clássica da eternidade e da universalidade do cânone estético” (COMPAGNON, 2006, p. 32). Fica evidente na exposição de Compagnon (2006) que o conceito de literatura não é algo objetivo e universal, mas sim algo cultural e histórico. Tal conhecimento oferece mais segurança ao professor em suas decisões sobre o que deve ser apresentado, o que deve ser estudado e o que pode ser exigido no ensino de literatura.

A (re)significação do ensino-aprendizagem da literatura, na escola atual, poderia partir da visão da natureza interdisciplinar do texto literário. Porque a literatura tem sido compreendida como disciplina isolada, “sem as interferências do leitor, sem o conhecimento das condições de produção/recepção em que o texto foi produzido, sem as contribuições das diversas disciplinas que perpassam o ato da leitura literária” (MARTINS, 2006, p. 23).

Segundo a autora supracitada, essa visão de literatura como disciplina de caráter intertextual, interdisciplinar, transversal e intersemiótica ainda precisa ser difundida no espaço escolar. Tal modo de percebê-la como disciplina que envolve e correlaciona outras áreas do conhecimento é fundamental para que o aluno desenvolva uma compreensão mais crítica do fenômeno literário. Aliás, todo bom texto traz para o leitor uma carga de informações e articula diferentes saberes. Assim, pode-se afirmar também que a poesia relaciona conhecimentos, porque através da arte da palavra, o poeta expressa ideias, sentimentos e emoções. Nos termos de Elias José, a poesia reflete sobre tudo e está contida em tudo, como se pode perceber no poema que segue:

**Tem tudo a ver com tudo**

A poesia  
tem tudo a ver  
com tua dor e alegrias,  
com as cores, as formas, os cheiros,  
os sabores e a música  
do mundo.  
A poesia  
tem tudo a ver  
com o sorriso da criança,  
o diálogo dos namorados,  
as lágrimas diante da morte,  
os olhos pedindo pão.  
A poesia  
tem tudo a ver  
com a plumagem, o voo,  
e o canto dos pássaros,  
a veloz acrobacia dos peixes,  
as cores todas do arco-íris,  
o ritmo dos rios e cachoeiras,  
o brilho da lua, do sol e das estrelas,  
a explosão em verde, em flores e frutos.  
A poesia  
— é só abrir os olhos e ver —  
tem tudo a ver  
com tudo.

Drummond também compartilha desse sentimento de solidariedade inerente à arte poética: “Se eu gosto de poesia?/Gosto de gente, bichos, plantas, lugares, chocolate, vinho, papos amenos, amizade, amor./Acho que a poesia está contida nisso tudo”. O texto poético pode revelar o que é invisível aos olhos do mundo. Assim, observa-se que, se bem utilizado, o poema pode ser um excelente instrumento de aprendizagem e, como todos os outros textos literários, deve ser abordado na perspectiva da pluralidade, da plurissignificação, portanto:

[...] a escola não deveria continuar trabalhando a literatura como um fenômeno isolado das outras disciplinas, privilegiando enfoques estruturalistas, formalistas e biográficos de abordagem do texto literário, subestimando o papel do aluno-leitor na reconstrução textual (MARTINS, 2006, p. 91).

A escola poderia mostrar aos alunos a integração que há entre os textos literários e a diversidade de elementos culturais que influenciam a sua constituição, possibilitando, dessa forma, a interação entre o leitor e o texto. Contudo, é importante considerar que a abordagem superficial de literatura na sala de aula, ocorre, muitas vezes, não por omissão, mas por desconhecimento de uma forma mais adequada sobre como trabalhar a literatura. Dito isso,

A escola parece ainda não ter conseguido se adaptar às exigências do mundo moderno, no que se refere ao tratamento dado à literatura. Esta ainda é trabalhada, de modo geral, como objeto autônomo, distante das interferências criativas dos alunos-leitores, visto que são priorizadas análises tradicionais que desmotivam a leitura por prazer e enfatizam a leitura como uma forma de obrigação, sempre atrelada aos exercícios escolares (MARTINS, 2006, p. 101).

De acordo com Cosson (2016, p. 29), a leitura literária é um aprendizado que “pode ser bem ou malsucedido, dependendo da maneira como foi efetivado”. Quando bem realizada trará consequências boas, se foi mal realizada trará consequências ruins, em alguns casos, trágicas. Por exemplo: “Quem passou pela escola preenchendo fichas de leitura meramente classificatórias terá grande dificuldade de apreciar a beleza de uma obra literária” (COSSON, 2016, p. 29). Essa é uma prática que retira a centralidade do texto literário e de seus efeitos estéticos no trabalho escolar com a literatura.

Enquanto professores pesquisadores, é preciso estar sempre dispostos a refletir, analisar e reavaliar a prática pedagógica direcionada ao texto literário, porque, para muitos alunos, principalmente os da rede pública, a escola é o único espaço em que eles possam ter o contato com o livro, onde a leitura pode acontecer. Segundo Cademartori (2012, p. 90), “A capacitação dos alunos à leitura é um dos objetivos principais do ensino fundamental, habilidade que deve ser aprimorada no ensino médio”. Nos anos finais do ensino fundamental, o professor tem o importante papel de envolver-se no projeto de formação do leitor literário. Os projetos e programas de leitura que propiciam a capacitação dos alunos são vitais na educação, mas se esses alunos vão se tornar leitores já envolve uma questão muito mais séria: “[...] a formação de leitores extravasa o âmbito do trabalho de massa. Envolve particularidades de uma sintonia mais fina, além da disposição para aventuras subjetivas, que não existe em qualquer professor nem em qualquer aluno” (CADEMARTORI, 2012, p. 91).

Assim sendo, a tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. Observando com cuidado, a leitura literária do aluno tem sido desprezada na escola, porque, em geral, essa prática não é valorizada. Prova disso, é que se tem preocupado muito mais com o erro do que com a resposta e como se chegou àquela resposta. Não que qualquer impressão ou inferência/interferência deva ser aceita, ao contrário, “A leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada, devendo apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da turma” (COSSON, 2016, p. 113). Dessa forma, a escola abre as portas de acesso aos textos literários aos alunos, criando, ainda de acordo com a argumentação de Cosson (2016), condições de apropriação dos textos literários que permitam aprofundar os sentidos que foram construídos para uma determinada obra, bem como “fortalecer o processo de letramento literário individual e de toda a turma” (COSSON, 2016, p. 113).

A escola deveria ser o lugar adequado para facilitar o contato dos estudantes com bons poemas de grandes poetas, contudo, há casos em que o aluno conclui o Ensino Médio sem ter descoberto algum desses autores renomados. Cabe lembrar as conhecidas palavras de Coelho (2000) a respeito da importância da escola como lugar de formação do indivíduo, o que necessariamente envolve o ensino de literatura e, conseqüentemente, da poesia:

[...] a escola é, hoje, o *espaço privilegiado*, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser (COELHO, 2000, p. 16).

Dado esse poder formador, a literatura está sim relacionada aos direitos humanos e à educação para a sensibilidade. Corroborar essa ideia, o que diz Candido (2004, p. 186): “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza”. Desse modo, o autor defende a literatura como um bem humanizador, imprescindível à formação do cidadão e, portanto, não pode ser negada a nenhum sujeito, assim como todos os direitos assegurados pela Constituição. Contudo, para que a literatura faça parte realmente da vida da pessoa, o leitor precisa ser ativo, ele precisa preencher as lacunas do texto literário e impulsioná-lo para interpretação. Segundo Gebara (2002, p. 39), “essa busca do não-explicito abre espaço para a diversidade, deslocamentos para outros pontos de vista, uma maior sensibilidade ao outro”.

Diante disso, recorre-se a alguns autores a partir dos quais é possível refletir sobre o perfil de leitor, o qual a escola tem a responsabilidade de formar. Cademartori (2012), por exemplo, fala de um leitor a partir de suas próprias experiências:

Quando falo em leitor, não falo daquele que eventualmente lê, mas sim daquele que não pode viver sem ler. Que perfil é o dessa pessoa? Não sei, nunca encontrei para isso resposta satisfatória. Arrisco dizer, apenas, passando em revista os leitores que me cercam desde sempre, que se trata de gente com indisfarçável inquietude intelectual e certa dose de desajuste, do tipo que acha o real insuficiente (CADERMATORI, 2012, p. 91).

Cosson (2016) traz também um reflexão a respeito desse perfil de leitor. Segundo ele, “o bom leitor [...] é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (COSSON, 2016, p. 27).

As reflexões sobre leitura, leitor e texto, chamam a atenção para os diferentes modos de se compreender a leitura (o que é ler?), e que precisam estar bem entendidos quando o objetivo é o letramento literário. Conforme Cosson (2016), há diferentes teorias sobre a leitura, as quais o autor reúne em três grandes grupos:

- “O primeiro grupo está centrado no texto”. Assim sendo, ler corresponde a “um processo de extração do sentido que está no texto”; a leitura é compreendida “como um processo de decodificação”; (COSSON, 2016, p. 39);
- “O segundo grupo toma o leitor como centro da leitura”. Nesse caso, “ler depende mais do leitor do que do texto. É o leitor que elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto”, que “cria estratégias para dizer o texto com base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo” (COSSON, 2016, p. 39);
- Fazem parte do terceiro grupo “as teorias consideradas conciliatórias”, segundo as quais “o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação [...], “um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação” (COSSON, 2016, p. 39-40).

As teorias sobre leitura mostram que esse campo é amplo. Por esse motivo, a prática de leitura ultrapassa os interesses da Pedagogia, da Linguística, e dos estudiosos da literatura e da linguagem em geral. Somando os pontos positivos, os três grupos de teorias chamam a atenção para o fato de que a leitura não está restrita às letras impressas em uma página de

papel, que aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Assim sendo, percebe-se que aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas. Pode-se afirmar, portanto, que “esses três modos de compreender a leitura devem ser pensados como um processo linear” (COSSON, 2016, p. 40).

Quanto ao processo de leitura, Cosson (2016) propõe três etapas básicas: a primeira é a antecipação, a segunda é a decifração e a terceira é a interpretação. A antecipação consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de fazer a leitura. Considera-se, nesse caso, os objetivos individuais para a leitura e também os elementos que compõem a materialidade do texto. Nessa primeira etapa, o leitor ativa conhecimentos e cria expectativas sobre o que diz o texto. Na segunda etapa, opera o domínio do código porque é o que possibilita decifrar a escrita e ler com fluência. Para o leitor maduro, essa habilidade está tão automatizada, que ele nem percebe que está nesse processo de leitura. Desse modo, o que surgir de inusitado no texto, é recuperado no contexto. Na terceira etapa, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade (COSSON, 2016). Segundo Cosson (2016, p. 41), “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”. Somente quando cumpridas todas as três etapas, o processo de leitura se completa. Uma prática cujo princípio e fim seja o letramento literário não pode ignorar os “problemas” de leitura em cada fase. Por esse motivo, o autor orienta que é fundamental estar atento ao progresso durante todo o processo.

Colomer (2007) defende que a experiência literária pode ser construída desde o início da escolaridade. A autora chama a atenção para o esforço necessário por parte do docente neste estágio de formação. Segundo Colomer (2007), a tarefa exige muita dedicação. O primeiro passo implica a descoberta da relação que os alunos mantêm com o que leem e como as obras literárias os afetam. Isso demandará que o educador saiba “onde estão para ajudá-los a ampliar progressivamente sua capacidade de fruição” (COLOMER, 2007, p. 67). Nesse sentido, “antes de pensar em qualquer tipo de programação ou atividade, vale a pena deter-se para refletir sobre os aspectos nos quais se espera que sejam mais competentes, ou seja, mais capazes de interpretar as obras literárias que leem [...]” (COLOMER, 2007, p. 63). Cabe à escola uma reflexão também sobre o tempo que é dedicado simplesmente para falar de livros e autores que não fazem parte do mundo dos alunos. Essa conduta só diminui as possibilidades de êxito do trabalho do professor na formação de leitores.

Colomer (2007) apresenta alguns aspectos desejáveis no progresso da competência literária, considerados para qualquer etapa educativa: 1) deixar de sentir a literatura como algo longínquo para sentir-se nela implicado; 2) passar do domínio incipiente das habilidades leitoras ao seu domínio total; 3) passar do conhecimento implícito das convenções ao conhecimento explícito; 4) passar da apreciação de um *corpus* restrito de leituras a outro mais amplo; 5) passar de formas limitadas a formas diversas de fruição; 6º) passar da interpretação literal à mais complexa; 7) passar da recepção descontextualizada ao uso da contextualização.

Para que o leitor alcance esse progresso, é necessário que o docente dedique tempo às atividades a serem desenvolvidas, ajustando cada um desses aspectos à fase em que ele se encontra, a fim de que isso provoque as mudanças de comportamento esperadas. Por isso, a mediação adequada é fundamental. Algumas formas simples de atuação podem contribuir positivamente com o processo, como: a organização do espaço da sala de aula, propor objetivos de leitura, fazer perguntas que facilitem o processo interpretativo, entre outras. O professor é quem deve atrair a atenção para os dados pertinentes, para os detalhes, saber quando avançar ou retomar informações e conteúdos para que haja fruição da leitura literária. Vale lembrar que o desempenho satisfatório dos alunos geralmente está ligado ao bom desempenho do fazer pedagógico do professor (COLOMER, 2007).

Colomer (2007) também concorda com os autores que refletem sobre a escolarização da literatura, quando esses afirmam a respeito das consequências e prejuízos ocasionados por posturas inadequadas que podem prejudicar a formação do leitor literário. A autora recomenda que todas as intervenções, cada qual em seu nível, devem se dirigir a diferentes tipos de leitura, favorecendo o interesse do leitor, ampliando sua visão do mundo ou ensinando como funcionam os aspectos convencionais do ato de ler.

A pesquisadora chama a atenção para que se reflita sobre as questões subjacentes ao aprendizado literário e que os docentes se conscientizem da linha de continuidade que preside a educação literária desde seu início. Segundo o parecer da autora espanhola:

A programação concreta de um curso determinado virá depois. Os objetivos e conteúdos são muito mais fáceis de definir quando se sabe por onde se anda e em que direção. E se sabem aonde querem chegar, os professores são muito criativos em achar os meios para fazê-lo (COLOMER, 2007, p. 72).

No âmbito desse projeto maior de formação de leitores na escola e, principalmente, leitores de literatura, passa-se agora a discutir o letramento literário tendo como foco o ensino de poesia na escola, a leitura de poemas em sala de aula.

## 1.2 O poema na sala de aula

Sabe-se que a tarefa de trabalhar com literatura na sala de aula é árdua e desafiadora, isso é especialmente verdadeiro quando se tem em vista o estudo de poesia. Como observam Alves, Souza e Garcia (2013, p. 59), “[...] há uma dificuldade evidente de muitos educadores na condução de um trabalho com poesias na sala de aula, principalmente no que diz respeito a orientar os alunos na busca de sentidos e significados para um texto poético”. Não obstante tais desafios, esta dissertação defende que uma abordagem de poemas bem orientada, que considere os textos poéticos “em suas múltiplas funções e desdobramentos” (GEBARA, p. 2002, p. 25), estimula a aprendizagem, a criação e a reflexão dos leitores, e, com isso, pode romper com os preconceitos relacionados ao ensino de poesia e aproximar os alunos do texto poético, alcançando, assim, resultados exitosos.

Segundo Gebara (2002), o poema é um tipo de texto muitas vezes marginalizado na disciplina de Língua Portuguesa. A autora chama a atenção para a abordagem desse tipo de texto no livro didático como um dos motivos dessa marginalização, talvez, o principal responsável pela rejeição e desinteresse do aluno pela poesia. Gebara (2002, p. 24) afirma que “o texto poético circula na sala de aula primordialmente por meio do livro didático. E os textos que lá se encontram são destinados a um público idealizado, homogeneizado”. Dessa forma, os alunos acabam sendo expostos a temas e interesses que atendem mais às expectativas dos autores e organizadores de livros didáticos do que deles próprios, o que certamente vai distanciá-los dos objetivos de aprendizagem.

As atividades propostas pelo livro didático costumam ser de reconhecimento e compreensão. Utiliza-se também uma série de questões objetivas, condicionando o aluno a respostas predeterminadas, sobre as quais ele não pode opinar. Ou seja, da forma como são planejadas, essas atividades não dão espaço para questionamentos, reelaboração de ideias e trocas de opiniões em sala de aula. Sobre essa suposta análise do texto literário a autora assevera que “ela é apenas o reflexo de uma expectativa: um patamar que todos os alunos devem cumprir. Não se preveem as diferenças individuais, o repertório de cada um, nem tão pouco as diferentes realidades em que vive cada leitor” (GEBARA, 2002, p. 25).

A linguagem poética é muito particular, bem elaborada e cheia de recursos, assim “é tão única que se renova e se constitui a cada texto, com cada autor – uma universalização de particulares” (GEBARA, 2002, p. 33). Cabe ao professor desenvolver essa atenção com a especificidade da linguagem do poema, como um princípio orientador para a leitura desse tipo de texto literário em sala de aula. Antes de qualquer coisa é preciso que se entenda que o texto

poético é repleto de significações. Conforme Goldstein (1998, p. 5), “o discurso literário” – e isso se aplica sobretudo à poesia – “é um discurso específico, em que a seleção e a combinação das palavras se fazem não apenas pela significação, mas também por outros critérios, um dos quais, o sonoro”, disso resulta que, ainda de acordo com Goldstein (1998, p. 5), “o texto literário adquire certo grau de tensão ou ambiguidade, produzindo mais de um sentido”. Aliás, sua principal característica é exatamente essa plurissignificação construída por vários elementos, como: a escolha do nível de linguagem a ser utilizada, as palavras propriamente usadas, os recursos sonoros; como a aliteração, a assonância, a onomatopeia e a repetição, a ambiguidade da linguagem poética, bem como os desvios relacionados ao uso da pontuação, etc. (GOLDSTEIN, 1998). Inclusive:

Deve-se lembrar que o poema tem um estatuto próprio, uma gramática própria que, por vezes, não segue as regras da gramática normativa. O leitor pode se deparar com substantivos próprios grafados com minúsculas, palavras separadas de modo diferentes dos ditames da gramática, ausências de vírgulas e pontos finais (SORRENTI, 2009, p. 48).

De acordo com Terra (2014), quando consideramos os “protocolos de leitura”, que ele define como “conjunto de procedimentos mobilizados na leitura de um texto” (TERRA, 2014, p. 105), devemos estar atentos às particularidades da leitura de poemas. Assim, ao ler poesia, o leitor deve “identificar o ritmo dos versos, e não ficar restrito apenas aos aspectos semânticos do texto. É preciso, pois, olhar a poesia como objeto semiótico em que se conjugam o verbal, o sonoro e, em alguns casos, até o visual” (TERRA, 2014, p. 105). Para o autor (2004), esse é um dos “procedimentos essenciais” a serem adotados na leitura de poesia.

Outro importante aspecto a destacar é contraposição entre prosa e poesia: “além da distinção primeira entre linguagem poética e linguagem de comunicação, outra mais se impõe, que é a diferença entre prosa e poesia” (SILVA, 2009, p. 101). Segundo Kempinska (2012, p. 70), “o critério formal é, de fato, mais frequentemente empregado para distinguir a poesia da prosa, tanto pelos leitores quanto pelos teóricos”. Entretanto, como bem lembra a autora, “o caráter falível do critério formal já foi percebido por Aristóteles que, em sua Poética, notou a existência de uma prática de se utilizar versos para a escrita dos tratados científicos e médicos” (KEMPINSKA, 2012, p. 70). Nesse sentido,

O que fundamentalmente distingue um poema de um texto em prosa não é, como poderia parecer à primeira vista, a disposição gráfica das palavras sobre o papel. Nem é apenas o recurso intensivo à sonoridade da língua, num jogo de assonâncias, aliterações, rimas e ritmo; porém, é, antes, o seu peculiar modo de construção (SILVA, 2009, p. 101).

Como observa Silva (2009, p. 101), “um texto em prosa se constrói pelo encadeamento de orações, períodos, parágrafos. Um poema se faz com uma sucessão de imagens”. Ter em vista esse caráter imagético da poesia é fundamental na leitura e interpretação de textos poéticos. No entanto, é possível dizer que a distinção é ainda bem mais complexa, quando se tem em vista, por exemplo, o chamado poema em prosa, a prosa poética. Além disso, como acrescenta Silva (2009, p. 102), quanto aos aspectos mencionados, “não existe um divórcio total entre a prosa e a poesia”, isso porque “a sintaxe estará presente no poema e o ficcionista poderá valer-se de imagens para construir seus textos”. O fato é que essa é uma questão que não tem levado a “resultados universalmente convincentes” (MOISÉS, 2003, p. 74). Em resumo, como demonstra Moisés (2003, p. 102), “a distinção entre poesia e prosa ultrapassa o aspecto formal”. Com efeito, uma distinção categórica entre os gêneros literários, sobretudo quando se tem em vista a poesia, é sempre difícil e por vezes imprópria. Além disso, a diferenciação entre poesia e prosa se tornou cada vez menos clara com o passar do tempo (STALLONI, 2007). Diante dessas questões, e de outras que não foram expostas aqui, é preciso considerar caso a caso para se afirmar se um determinado texto literário pode ou não ser lido e analisado como poesia.

Por outro lado, como adverte Goldstein (1998) a respeito dos procedimentos adotados no estudo de poemas, não se pode deixar de levar em consideração, na leitura de um determinado poema, a unidade da obra que está sendo interpretada:

Como toda obra de arte, o poema tem uma unidade, fruto de características que lhe são próprias. Ao analisar um poema, é possível isolar alguns de seus aspectos, num procedimento didático, artificial e provisório. Nunca se pode perder de vista a unidade do texto a ser recuperada no momento da interpretação, quando o poema terá sua unidade orgânica restabelecida (GOLDSTEIN, 1998, p. 5).

Aliás, para Soares (1989, p. 26), “no texto lírico, *os recursos sonoros e de significação se aliam de tal forma, que se cria uma unidade*. Daí tornar-se impossível qualquer mudança sem haver algum prejuízo; o que também dificulta as traduções”.

Considerando essas peculiaridades do gênero literário em questão, pergunta-se: a leitura de poesia é para todos? Concorde-se aqui que sim, desde que o leitor esteja atento a tudo isso. A obra poética pode ser acessível a todos, porque “há em sua estrutura intersecções com o uso comum da língua que fazem com que o conhecimento prévio do leitor seja recuperado, promovendo o movimento do encontro” (GEBARA, 2002, p. 33). Nesse sentido, a tarefa do professor com esses textos é analisar os elementos que o poema traz, orientando os

alunos para esse encontro possível. Faz-se referência a movimentos de ajustes por meio dos quais “a criança é levada a preencher as lacunas geradas pela leitura do poema, sendo impulsionada para a interpretação” (GEBARA, 2002, p. 40). É preciso ficar claro que as questões de interpretação devem propiciar uma reflexão sobre as entrelinhas do texto. “Essa busca do não-explicito abre espaço para a diversidade, deslocamentos para outros pontos de vista, uma maior sensibilidade ao outro” (GEBARA, 2002, p. 39). Para tanto, o papel do professor é essencial, pois ele precisa estar bastante comprometido com essa tarefa, já que é ele quem vai ajudar os alunos a executá-la. Algumas questões importantes relacionadas a esse papel são propostas por Gebara (2011) em seu texto “Reflexões sobre o ensino de poesia”:

Como trabalhar com gêneros literários que não parecem fazer parte do cotidiano? Como torná-los significativos para os nossos alunos? Como trabalhar com a autoria em gêneros que exigem domínio da tradição e uma busca pela inovação recorte da matéria linguística e temática de forma singular? (GEBARA, 2011, p. 1).

Diante de todo o descrédito em relação ao texto poético, o professor vive a angústia de como trabalhá-lo em sala de aula. Depoimentos de docentes confirmam a sua insegurança em relação ao ensino de poesia. Conforme Sorrenti (2013, p. 17), em seus encontros com professores sobre literatura infantil, eles alegam “[...] que não apresentam a poesia em suas aulas por não saber como proceder, além de afirmar que o referido gênero demanda tempo e paciência para ser trabalhado”. Parece haver, também, um comodismo e resistência ao novo, falta de disposição para correr riscos e alcançar resultados novos.

Em geral, a escola busca uma formação pragmática, relacionando a leitura a um caráter utilitário. Entretanto, como o poema nem sempre tem essa função prática, ele fica à margem. Muitos poemas, a exemplo de “Um lance de dados”, de Mallarmé, dão “trabalho ao leitor e não lhe oferece nenhum prêmio imediato, de prazer narcísico ou de informação prática” (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 30). Para Perrone-Moisés (2000, p. 30), “[...] é sobretudo essa falta de compensação, mais do que a dificuldade de leitura, que cria a resistência dos leitores”. A prioridade é dada a outros tipos de textos e conteúdos considerados úteis. Isso demonstra que poucos acreditam na capacidade de transformação proporcionada pela poesia. Dessa forma, o professor deve fazer com que o aluno relacione as palavras com o mundo na construção de sentidos por intermédio da leitura literária. Ele tem o desafio de mostrar o poder de desenvolvimento intelectual desse tipo de texto, mostrar que a poesia vai além do entretenimento; engloba muitos saberes, capazes, sim, de formar indivíduos transformadores. A poesia “pode efetuar revoluções na sensibilidade”,

Pode ajudar a romper as maneiras convencionais de percepção e avaliação que estão perpetuamente se formando, e fazer as pessoas verem o mundo de uma nova maneira, ou alguma nova parte dele. Pode nos tornar, de tempos em tempos, mais conscientes dos sentimentos mais profundos e inominados que formam o substrato de nosso ser, no qual raramente penetramos, pois nossas vidas são, em sua maior parte, uma constante evasão de nós mesmos, e uma evasão do mundo visível e sensível (ELIOT, 2015, p.156).

Ou como propõe Silva (2009, p. 100), considerando tanto a perspectiva do poeta quanto a experiência que o leitor tem com a poesia:

O poeta olha o mundo com um olhar novo, como se o visse pela primeira vez, como fazem as crianças e como nós, adultos, desaprendemos a fazer. “O poeta, com a sua lanterna mágica, está sempre no começo das coisas”, diz-nos o poeta Cassiano Ricardo, e com esse olhar iluminado surpreende o banal e o transcende. O leitor, em contato com o poema, revive essa capacidade de ter um olhar inaugural. [...] Ver o mundo dessa forma, como se o visse pela primeira vez, é condição para abrir-se à poesia e tentar expressar-se em poemas.

Sem dúvida, essa é uma tarefa muito complexa que envolve competência, entusiasmo, sinceridade e emoção e isso não se encontra em todos os profissionais da educação. Outro ponto a ser considerado é a relação do professor com a leitura: quanto melhores forem seus hábitos de leitura, maiores são as chances de acertar na seleção de textos para os alunos. Essas são apenas algumas das circunstâncias que exercem grande influência no referido processo.

Uma observação importante de Gebara (2011, p. 1) é que “O poema entra na sala de aula pelas mãos do professor e, muitas vezes, essa indicação parece ser suficiente para que se aceite e se trabalhe com ele”. Essa é uma razão possível para o desinteresse dos alunos, porque, no caso do estudo de poemas, a empatia e o “gosto” devem vir primeiro. Isso, não somente por parte do aluno, mas também do professor. Muitas vezes, o docente fica preso também à tradição de estudos literários, em que os dados biográficos e as condições históricas serviam de base para a “análise” do texto literário. Essa herança, por sua vez, dificulta a adoção de novas abordagens do texto poético na sala de aula. Para Gebara (2011) ensinar poesia (em todos os seus subgêneros) é trabalhar o texto como resposta a uma necessidade, a alguém (o leitor), a um tempo definido. A poesia dentro dessa concepção é um modo de viver o mundo (ver, sentir, experimentar e projetar) e cada composição poética reflete quem se é, o que se pensa, sente e busca. Esse entendimento é necessário à formação da sensibilidade e de uma consciência linguística e discursiva em relação aos textos poéticos.

Durante muito tempo, a imagem que circulava nos espaços educativos é de que a poesia é um dom, privilégio de poucos, e, por outro lado, há aqueles que a consideram chata,

“coisa para desocupados” (SORRENTI, 2013). A esse respeito, o poeta José Paulo Paes, conforme a citação de Gebara (2002), relata que só no começo da adolescência se livrou “dessa falsa ideia de ser a poesia um tipo de linguagem enfeitada, obrigatoriamente ritmada e metrificada, que nada tinha a ver com a realidade e que só servia para aborrecer a paciência dos alunos ou ser recitada, mão espalmada no peito, nas festas cívicas” (GEBARA, 2002, p. 35; cf. ARÊAS, 2008). Entretanto, na escola atual, o poema não pode mais ocupar esse espaço de tédio e de superficialidade. É urgente romper definitivamente com esse pensamento.

Gebara (2011) finaliza o texto “Reflexões sobre o ensino de poesia” apresentando dois caminhos para o estudo de poemas: um é a leitura e o outro é a escrita. A fruição do poema cotidianamente na sala de aula é um caminho possível, segundo a referida autora. Assim, é imprescindível “[...] recuperar a gratuidade da presença desses textos em sala simplesmente, porque fazem parte da nossa cultura e são experiências variadas que o aluno precisa ter para construir, pela interferência dessa presença, a sua leitura interpretativa, acompanhada de um gosto pessoal” (GEBARA, 2011, 01). O segundo caminho, ainda de acordo Gebara (2011), é o da percepção que cada professor constrói. A autora direciona ao docente três questionamentos a partir dos quais ele é convidado a refletir e a vivenciar o poema na prática: “Os alunos são poetas para vocês? Os alunos são autores para vocês? Vocês são leitores dos seus alunos?”.

Em seu livro *A poesia vai à escola* Sorrenti (2013) propõe outros questionamentos, os quais poderão também instigar o professor a decidir e a agir. Quais sejam: “Você já escreveu um poema? Já promoveu um sarau de poesia? Já se emocionou ao ler poemas feitos por seus alunos?” (SORRENTI, 2013, p. 9). Tais perguntas podem ser simplificadas em uma única questão: Você, professor, tem se esforçado para criar as condições adequadas – ou mais adequadas – para favorecer o hábito da leitura de poemas em sala de aula? (SORRENTI, 2013). São reflexões “válidas” para todo docente que está preocupado com o ensino de poesia, porque a vivência cotidiana com o texto poético é o primeiro passo nessa direção.

Bamberger (apud PINHEIRO, 1995, p. 27), afirma que “[...] os hábitos só se formam através da atividade regular”. Defende que a leitura é mais importante que toda a atividade baseada em livros e está acima, até mesmo, da melhor discussão. A respeito da necessária prática regular de leitura, Pinheiro (2008) corrobora afirmando que:

a escola deveria cotidianamente, nos ofertar um poema. Um poema a cada dia seria a “ração diária” de beleza de que todos necessitamos. Se ao menos a cada semana, durante os quatro anos da segunda fase do ensino fundamental tivéssemos tido contato com um poema, ao final do ciclo teríamos lido pelo menos cento e vinte poemas. Digo: lido, não

necessariamente estudado. Lido, relido, levado para casa, copiado num caderno. Seria, já, uma boa coisa (PINHEIRO, 2008, p. 30).

Pinheiro (1995) argumenta que bons poemas oferecidos constantemente têm eficácia insubstituível. No que pese à eficácia desses textos e a função social da poesia, o autor faz a seguinte ponderação: “A função social da poesia, é bom lembrar, não é mensurável dentre modelos esquemáticos. 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” (PINHEIRO, 1995, p. 18). A compreensão e reflexão desse princípio são essenciais ao profissional que deseja levar a poesia à escola com o mínimo de segurança possível, porque “Sem ter claras as funções sociais da poesia, dificilmente o professor engajará na militância da vivência do texto poético com os seus alunos” (PINHEIRO, 1995, p. 10).

Em seu livro *Poesia na sala de aula*, Pinheiro (1995) orienta que o trabalho com a poesia deve ser bem planejado. Segundo o autor, é preciso alguns cuidados essenciais, como pensar nas atitudes a serem tomadas e nas condições reais que existem para realizá-lo. Pinheiro (1995) aponta alguns aspectos que ele considera indispensáveis para a abordagem do texto literário na escola. Elas estão diretamente ligadas à prática do professor, por um lado e por outro, às condições indispensáveis da instituição de ensino.

### **1.2.1 Para a poesia acontecer na sala de aula**

De acordo Pinheiro (1995), a primeira condição indispensável para o bom desempenho do trabalho com poesia é que o professor seja realmente um leitor, um leitor qualificado, cujo repertório literário envolva o conhecimento de poemas, de autores, de textos e das peculiaridades da linguagem poética. Simplificando, exige-se que o professor seja letrado literariamente. Contudo, além dessa experiência significativa, Pinheiro (1995) chama a atenção para outros atributos subjetivos, como a emoção, a afetividade e o entusiasmo. Segundo ele, sem o mínimo desses sentimentos, dificilmente o profissional conseguirá “[...] sensibilizar os alunos para a riqueza semântica da poesia” (PINHEIRO, 1995, p. 22). Entretanto, percebe-se certa dificuldade no protagonismo (o tom certo/adequado) dessa voz sensível que emociona.

A segunda condição indispensável diz respeito ao conhecimento das preferências individuais dos alunos. Por meio de algumas técnicas, como: fichas, entrevistas e registros em agendas; o professor faz a sondagem do desenvolvimento afetivo e intelectual dos alunos. A partir disso, seleciona os poemas que, de início, poderão ser mais facilmente apreciados.

Pinheiro (1995) sugere que o ensino do texto poético tenha como horizonte outras práticas leitoras também, como filmes, programas de rádio, televisão e novelas de que os alunos mais gostam. Para tanto, caberá ao professor buscar reconhecer os interesses diversos dos alunos para além do espaço escolar. Não é fácil obter essa visão do universo de interesse, mesmo porque as preferências deles não são muito claras e elas mudam constantemente. Contudo, é importante salientar que, esses direcionamentos configuram um contraponto relevante. Saber o que os alunos gostam ou não gostam é uma possibilidade de atender aos interesses deles, mas não garante a conquista do leitor. É importante, desde o início, não se iludir com a urgência de tocar a todos e transformá-los em leitores de poesia. A ideia é a de ajudar a formar um mínimo que seja de leitores, o que em si representa um ganho muito significativo.

É preciso que o professor esteja atento também aos temas que os alunos sugerem nas atividades diagnósticas. Pinheiro (1995) aconselha não ficar apenas nas temáticas sugeridas por eles, porque os discentes, em sua maioria, não têm muita clareza a respeito das suas preferências, pois há muitas experiências que eles não viveram, não conhecem e, por isso, não poderão sugerir categoricamente. Por essas razões, o profissional deve apresentar-lhes textos novos que poderão integrar os seus universos de leitura. “Portanto, o recurso da pesquisa é indispensável como recolha de dados para iniciar o trabalho, mas a experiência não deve se esgotar nesses dados” (PINHEIRO, 1995, p. 23-24). Outra condição essencial para a poesia acontecer na sala de aula diz respeito à organização do espaço. Nos dizeres de Pinheiro (1995), criar um ambiente adequado é indispensável para envolver professor e alunos na atividade. Em outras palavras, o docente precisa criar condições de leitura que favoreça o envolvimento da turma. Pode-se citar como exemplo os seguintes procedimentos para conquistar o leitor, conforme Pinheiro (1995): ir ao pátio da escola para ler uma pequena antologia, pôr uma música de fundo enquanto se lê, criar uma rotina para os alunos afixarem em murais os versos de que mais gostam, promover recital livre de poesia. Essas são ações simples, mas capazes de dar forma ao trabalho com o texto poético.

Além dessas condições referentes à prática do professor, Pinheiro (1995) lembra de outras que a escola deve oferecer para viabilizar o trabalho, como: a oferta de uma biblioteca de qualidade e bem estruturada para o uso efetivo dos alunos, pais e professores; criação de salas de leitura com um bom acervo literário, entre outras ações que envolvem habilidade, disposição; e uma boa gestão dos recursos destinados à educação. São condições bem abrangentes que “[...] supõe uma política que priorize a educação - tanto das secretarias de educação, quanto da direção da escola e da prática cotidiana dos professores” (PINHEIRO,

1995, p. 27). Para tanto, o referido autor pondera que “é preciso ir fazendo as coisas mesmo que o entrave burocrático nos emperre criando dificuldades” (PINHEIRO, 1995, p. 26).

### **1.2.2 A realização oral do poema e a formação de leitores de poesia**

Segundo Pinheiro (2008), a tradição da leitura silenciosa começou a se instalar na sociedade a partir do nascimento da imprensa, no século XVI. Segundo o autor, a opção pela leitura silenciosa vem abafando a possibilidade de uma rica experiência em sala de aula: a realização oral do poema. Pinheiro (2008) destaca ainda que tal atividade é um procedimento metodológico que pode contribuir para a formação de leitores de poesia. A leitura em voz alta não é tarefa fácil, pois, verifica-se na prática que todos podem ler poemas, mas nem todos sabem ler poemas.

Não são poucos os relatos de alunos e professores sobre as dificuldades em conseguir o tom da leitura minimamente adequado do poema, o que compromete a apreciação do texto e o reconhecimento da obra. A respeito da oralização do texto poético, Pinheiro (1995) traz em seus textos reflexões bem produtivas e apresenta sugestões resultantes de suas experiências no magistério, que, se adequadas às diferentes realidades de sala de aula, podem ser tomadas como sequências didáticas para o trabalho com poemas. Segundo o pesquisador, “ler em voz alta é um modo de acertar a leitura, de adequar a percepção a uma realização objetiva. Carecemos de ler e reler o poema, de valorizar determinadas palavras, descobrir as pausas adequadas, adequar a leitura ao tom do poema” (PINHEIRO, 1995, p. 30).

Entende-se aqui que a realização oral do poema não pode desempenhar o papel de leitura coadjuvante nem configurar sempre uma atividade improvisada. Por isso, carece de técnicas que auxiliem o desempenho da leitura oral, necessitando, portanto, de preparo. Para isso, Pinheiro (1995) aponta três sugestões para ler poesia, retiradas do livro “A arte de ler poesia”. A primeira norma: a) ler o poema todo sem parar, quer o leitor pense está entendendo, quer não; a segunda norma: b) ler o poema todo novamente em voz alta; e a terceira c) consiste em olhar atentamente para cada detalhe do poema na busca de respostas para as seguintes questões: “Por que certas palavras saltam do poema e atraem a atenção?” “Será por causa do ritmo?” “Ou da rima?” “Ou são palavras repetidas?” “Várias estrofes parecem referir-se às mesmas ideias, sendo assim, essas ideias seguem algum tipo de sequência?” (PINHEIRO, 1995, p. 31). Esse exercício consiste em buscar a expressividade que cada palavra comporta em seu contexto, bem como observar a organização geral do texto poético, de forma que tais estratégias concorram para a apreensão mais ampla do poema.

Com os jovens, sobretudo a partir do 8º ano, observa-se que é complicado encontrar um autor ou livro adequado ao interesse tão diverso e inconstante desse público. Nesse sentido, Pinheiro (1995) sugere a organização de antologias. Essa coletânea de poemas é um recurso valioso, porque além de ser mais acessível economicamente, poderá reunir obras adequadas e suprir a falta de materiais na escola. No entanto, a questão da adequação é bem relativa, pois muitas vezes nos enganamos “[...] ao acreditar que determinados poemas serão bem acolhidos e outros não e na prática ocorrer o inverso” (PINHEIRO, 1995, p. 33). O pesquisador explica que nessa fase de escolarização, dificilmente os alunos leem fluentemente e com proveito antologias específicas de autores, como, por exemplo, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira e Cecília Meireles. “O fato é que nem livros de poesias são acessíveis, nem a maioria dos alunos está apta ainda para apreciá-los de forma mais proveitosa possível” (PINHEIRO, 1995, p. 33). A experiência de Pinheiro (1995) com antologias poéticas desenvolvidas nos anos finais do ensino fundamental revela que esse recurso metodológico pode ser eficaz para o letramento lírico. Como atesta o relato a seguir, o autor é um defensor confesso da eficácia desse material:

O envolvimento no fazer deu ao trabalho uma dimensão mais ampla, uma importância que até então, desconhecíamos. Muitos alunos levavam a antologia para a escola e quando concluíam alguma atividade punham-se a lê-la. [...] A descoberta do prazer de ler era o nosso objetivo com estas aulas. Muitas vezes flagramos em muitos alunos aquela satisfação nascida da experiência íntima e particular da leitura. Sem a antologia, o acesso a esses textos teria sido praticamente impossível (PINHEIRO, 1995, p. 33-34).

Ainda de acordo o referido autor, a confecção de antologias poéticas envolve os alunos de forma organizada e cria um sentido coletivo de trabalho. A participação direta deles tanto na organização quanto na indicação de poemas facilita a recepção. Outra forma de ampliar a coletividade seria conseguir também a adesão e contribuição de professores de diversas áreas, mas com o cuidado de “[...] não perder de vista o valor estético e o estágio psicológico do destinatário” (PINHEIRO, 1995, p. 33). Pinheiro (1995) pondera que o professor não poderá ficar limitado à leitura das antologias poéticas na sala de aula: “Há que ir além, mergulhar fundo na obra de seus poetas preferidos, conhecer seu estilo, seus temas, seu modo particular de assimilação lírica do real” (PINHEIRO, 1995, p. 35). Sem esse conhecimento fica difícil desenvolver um trabalho tão bem sucedido como Pinheiro (1995, 2008) desenvolveu. Outra orientação desse autor é que se indiquem as fontes, a bibliografia completa para que os alunos interessados tenham preferências seguras para dar continuidade ao percurso de leitura ora

iniciado. São tantos os caminhos que poderão promover o encontro dos alunos com a poesia, são tantas as circunstâncias. Nas palavras de Pinheiro (2008, p. 30):

Um poema lido em sala de aula, um poema encontrado num livro, um poema lido para nós por um(a) amigo(a), um poema que viajou numa carta e nos trouxe com ele a presença de alguém querido(a), um poema encontrado numa revista, num jornal, e, mais contemporaneamente, um poema descoberto na Internet. Muitos vão ficar só neste poema. Outros irão a uma biblioteca (se tiver em sua cidade, em sua escola), perguntarão a um professor, procurarão livrarias e sebos (que também não há na maioria das cidades brasileiras). Alguns, ainda, poderão passar anos e anos esquecidos daquele poema e um dia ele vai reaparecer na memória, num livro visto de relance, na voz de um ator e tantas outras circunstâncias. E haverá aqueles que jamais vão esquecer aquele poema, aquela emoção.

Pinheiro reforça ainda mais, nessa passagem, a defesa de que a poesia vale a pena e que cada experiência vivida impacta os alunos de alguma forma em algum momento da vida. E o trabalho da escola será decisivo nessas descobertas, desta forma, nunca é demais manter a consciência de que ela deve se comprometer com a leitura que extravasa a procura por informações específicas relativas a algum conteúdo, que extravasa a memorização de informações importantes em um texto, que extravasa o pretexto para a elaboração de atividades, porque esses são os modos de leitura literária no cotidiano escolar, inclusive do texto poético. Em “A educação do ser poético”, um famoso texto de Drummond, encontra-se “resquícius” de que existe um paradoxo entre a forma como a escola organiza o ensino de poesia e o que seria o desejável. Acerca disso, Drummond disse:

O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas e, depois, como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética (ANDRADE, 1974, s/p).

O poeta defende que a poesia, sendo essa “visão direta das coisas” que a escola deveria valorizar, é inerente à infância. Assim, ele questiona:

Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo? Será a poesia um estado de infância relacionada com a necessidade de jogo, a ausência de conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver – estado de pureza da mente, em suma? (ANDRADE, 1974, s/p)

Com esses questionamentos de Drummond passa-se à próxima seção, na qual se encontram tópicos concernentes à lírica, à memória, à infância, com vistas a fundamentar ainda mais as discussões e propostas apresentadas nesta dissertação.

## 2 POESIA, INFÂNCIA E MEMÓRIA NA LÍRICA MODERNA BRASILEIRA

Trataremos na presente seção das relações entre lírica<sup>1</sup>, memória e infância, partindo do ponto de vista de que, como afirma Cavalcanti (2015a, p. 339), “a memória no texto literário tem o papel de reelaborar o que foi vivido (ou imaginado) pelo poeta, de modo que ela possa se realizar no poema”. Assim, a temática da infância e da memória vai além de ser apenas um tema e passa a ser um elemento estruturante da construção poética de boa parte da lírica moderna brasileira

### 2.1 A lírica moderna

A lírica moderna, mais propriamente a lírica europeia do século XX, não é facilmente acessível, pois é enigmática, simbólica e, por vezes, hermética. Sua elaboração artística é surpreendente, podendo ser comparada a outras artes como o romance, o teatro, a pintura, a música e até mesmo à filosofia (FRIEDRICH, 1978). Tendo como referência a obra de Friedrich (1978), Ferreira (2002) destaca que, na lírica do século XX,

Exacerba-se a ruptura com a tradição histórica, inclusive com a herança literária, crescendo, paralelamente, o interesse pelas literaturas, religiões, folclores e mitos arcaicos, e pelos fenômenos do inconsciente psíquico. No entrecruzamento aleatório de fragmentos históricos e sinais linguísticos de várias épocas e diversas áreas de conhecimento, a lírica moderna universaliza o sujeito poético, o mundo das coisas e o espaço histórico (FERREIRA, 2002, p. 32-33).

Ainda acerca da lírica moderna, Koshiyama (1996) afirma que o século XX testemunha um momento crítico marcado pela cisão social e psíquica, haja vista o momento conturbado ocasionado pelo advento da modernidade e que, por sua vez, contribuía para a

---

<sup>1</sup> Identificamos “poesia” neste trabalho com o conceito de lírica. De acordo com o *Dicionário de Termos Literários*, de Moisés (2004), o termo “poesia” vem do grego *poíesis* (fazer, criar, alguma coisa), por intermédio de sua forma latina *poesis*. Também segundo Moisés (2004, p. 260), “a significação do vocábulo ‘lírica’ articula-se estreitamente à sua etimologia” que, de acordo com o estudioso, vem do latim *lyricus*, *a*, *um*, com o significado de “cantar ao som da lira” e, originalmente, apontava para a “aliança entre a música e o poema, ou entre a melodia e as palavras” (MOISÉS, 2004, p. 260). Em *A Criação Literária*, o mesmo Moisés (2003, p. 230) afirma que “a palavra *lírica* deriva de *lira* (do latim *lira*, do Grego *lyra*)”. Como segue dizendo: “os poetas e os coros gregos recitavam e cantavam suas composições ao som desse instrumento, que servia para criar atmosfera apropriada à transmissão da poesia” (MOISÉS, 2003, p. 230). Por uma longa construção histórica marcada por importantes transformações que remontam à Antiguidade, os dois termos assumem um sentido aproximado no âmbito da criação literária (MOISÉS, 2003, 2004), muito embora não se possa falar de uma identidade absoluta entre os termos, podendo a poesia ser tanto lírica, quanto épica e até mesmo dramática. Segundo Soares (1989, p. 24), “ao passar da forma somente cantada para a escrita, nesta se conservariam recursos que aproximariam música e palavra: as repetições de estrofes, de ritmos, de versos (refrão), de palavras, de sílabas, de fonemas, responsáveis não só pela criação das rimas, mas de todas as imagens que põem em tensão o som e o sentido das palavras”

mudança no pensamento literário da época. Ademais, o referido autor ainda afirma que “a lírica é sempre uma resposta a uma experiência. Não é uma experiência fora da história” (KOSHIYAMA, 1996, p. 84). Diante disso, constata-se que a perplexidade do poeta frente aos valores e a sua oposição entre a consciência e o mundo contribuiu para o surgimento da poesia do Ocidente, tendo como percussor dessa linhagem de escritores o poeta Eurípides.

À luz dos pressupostos teóricos de Friedrich (1978), presentes em *Estrutura da Lírica Moderna*, postula-se que a dissonância é a principal característica da lírica moderna. Segundo o autor, a poesia do período moderno é caracterizada pela junção de incompreensibilidade e de fascinação, visto que toma o leitor pela magia da palavra e de seu sentido de mistério: ainda que o leitor não a compreenda ela o fascina e o desconcerta de tal forma que gera uma tensão, porque o inquietar é mais importante do que o compreender (FRIEDRICH, 1978). Essa tensão dissonante, segundo Friedrich (1978), é um objetivo das artes modernas em geral. Dito de outro modo “o lirismo difícil e incompleto representa as dificuldades e incompletudes do sujeito lírico na modernidade incipiente” (LAFETÁ, 1996, p. 62). Vale dizer que o problema da representação do sujeito é problema central na arte moderna, uma vez que “[...] o eu artificial e uno do século XIX dá lugar a um eu múltiplo e desagregado de um subjetivismo exagerado” (LAFETÁ, 1996, p. 61), em favor de uma poética pessoal, em que se ampliam as possibilidades dessa criação artística.

A obscuridade e a incompreensibilidade fazem parte do estilo dos poetas modernos da primeira metade do século XX. Tais aspectos representam a intenção real dos poetas, conforme se pode comprovar nestas falas:

[...] Baudelaire escreveu: “Existe uma certa glória em não ser compreendido”. Para Benn, poetizar significa: “elevar as coisas decisivas à linguagem do incompreensível, dedicar-se a coisas que tiveram o mérito de que não se venha a convencer ninguém delas”. Em êxtase, Saint-John Perse dirige-se ao poeta: “És bilíngue entre coisas duplamente agudas, tu mesmo és uma luta entre tudo aquilo que luta, falando no ambíguo como alguém que se desorientou entre as asas e os espinhos!”. E, de novo, mais sóbrio, Montale: “Ninguém escreveria versos, se o problema da poesia consistisse em fazer-se compreensível” (FRIEDRICH, 1978, p. 16).

Fica claro nesses dizeres que “[...] a tendência era manter-se afastada o tanto quanto possível da mediação de conteúdos inequívocos” (FRIEDRICH, 1978, p. 16). Tais declarações evidenciam que a intimidade comunicativa era justamente o que a poesia moderna desejava evitar (FRIEDRICH, 1978). A partir de Rimbaud, Mallarmé e Baudelaire:

[...] acentuou-se uma vertente da lírica moderna que se distingue entre outros traços, pela ousadia metafórica. No lugar das metáforas claras de acordo com

o gosto e decoro clássicos, estes poetas escolheram as imagens complexas, de difícil interpretação que abdicam da vontade de representar o mundo de maneira transparente pela ambição de criar realidades novas através da própria poesia (ANDRADE, 1996, p. 138).

Friedrich (1978), por sua vez, chama a atenção para as tensões formais e de conteúdo que contrapõem a lírica moderna à lírica clássica: a nova poesia, segundo ele, aparece com uma aguda intelectualidade, com uma complexidade no conteúdo que é expresso e com obscuridade. Assim, a poesia não quer mais ser medida pela realidade comum. Ainda em conformidade com o referido autor,

[...] mesmo se – como ponto de partida para a sua liberdade – absorveu-a com alguns resíduos. A realidade despreendeu-se da ordem espacial, temporal, objetiva e anímica e subtraiu as distinções – repudiadas como prejudiciais –, que são necessárias a uma orientação normal do universo: as distinções entre o belo e o feio, entre a proximidade e a distância, entre a luz e a sombra, entre a dor e a alegria, entre a terra e o céu (FRIEDRICH, 1978, p. 16-17).

Ainda que a poesia absorva, “minimamente”, os assuntos do universo real, estes não são tratados descritivamente, porque ela não objetiva a cópia do real (mundo comum), mas sim a deformação do real. A função era mesmo causar surpresa e estranhamento, características distintivas da poesia moderna em relação ao período anterior. Assim como assinala Friedrich (1978, p. 17), “das três maneiras possíveis de comportamento da composição lírica – sentir, observar, transformar – é esta última que domina na poesia moderna”. A marca dessa poética moderna era apresentar o real transformado não pela percepção, mas o real transformado pela criação fantasiosa. O conjunto dos fenômenos dramáticos e agressivos do poeitar moderno choca o leitor, causando-lhe estranhamento.

A linguagem do poema escapa a uma linguagem clara e transparente, já que “a linguagem poética sempre foi distinta da função normal da língua, de ser comunicação” (FRIEDRICH, 1978, p. 17). A respeito dessa anormalidade e do emprego atípico das palavras, Andrade (1996) acrescenta que na poesia: “[...] não tem vez o uso pedestre e instrumental que fazemos da linguagem no dia-a-dia. O efeito poético depende de que nos desagarrmos do hábito. Depende de um distanciamento do emprego mecânico, coletivo e automático da linguagem” (ANDRADE, 1996, p. 136). Pode-se asseverar, portanto, que o uso complexo e intelectual da linguagem resulta na criação autossuficiente e pluriforme na significação. À guisa de exemplo, no que se refere à construção dessa linguagem poética, tem-se a poesia moderna, pois, nas palavras de Friedrich (1991, p. 19), “os conteúdos poéticos [...] são tão imprevisíveis nas suas significações que até mesmo ao próprio poeta o conhecimento do

sentido daquilo que compôs é limitado”. Ademais, tendo em vista que o poema está para além de uma estrutura textual e linguística, ele escapa a essa transitividade de uma conversa, uma vez que a poesia não pretende ser comunicação.

Koshiyama (1996), entre outras palavras, afirma que o eu-poético vai à procura de alguém que ouça a sua poesia e a faça sua. A poesia, assim, é concebida como uma forma de reconhecimento recíproco. Desse modo, para que se faça a leitura de uma dada obra poética, de maneira significativa, “o leitor precisa descer uma escada submarina, se despedir da familiaridade dos significados conhecidos para aprender a respirar sob a água densa dos sentidos metafóricos entrelaçados, obscuros, mas genuínos” (ANDRADE, 1996, p. 139). O oposto disso seria propor uma aproximação ao banal e ao simples, o que contraria a obscuridade semântica característica da lírica moderna.

Nesse sentido, a lírica moderna renuncia à ordem objetiva e à lógica para se colocar ao lado de outra característica marcante: a fantasia e o sonho. A esse respeito, Friedrich (1978) chama atenção para o sentido de fantasia, como conceito de fantasia criativa; fantasia e sonho como instrumentos da criatividade do poeta, ao contrário de ilusão, característica do Romantismo. A produção moderna é cada vez mais caracterizada pela “ausência de sentimento”, se ele intenciona aparecer, tão logo são ocultados por objetos remotos, assustadores e que inspiram mistério. A poesia moderna se faz, portanto, desses conteúdos de significado anormal. Como afirma Friedrich (1978, p. 17): “Quando suavidades afins ao sentimento querem inserir-se, palavras desarmoniosas e duras atravessam-nas como um projétil, despedaçando-as”. Segundo o referido autor:

O Desconcertante de tal modernidade é que está atormentada até à neurose pelo impulso de fugir do real, mas se sente impotente para crer ou criar uma transcendência de conteúdo definido, dotada de sentido. Isto conduz os poetas da modernidade a uma dinâmica de tensão sem soluções e a um mistério até para si mesmos (FRIEDRICH, 1978, p. 49).

Vimos que a estrutura da lírica moderna tem por padrão se afastar o máximo quanto possível do real. Assim sendo, essa nova experiência de escrever poesia, embora complexa, permite a tradução sensível das suas angústias e inquietudes causadas pelas tensões da civilização, bem como da realidade em que estão vivenciando. Ferreira (2002) destaca os principais elementos que caracterizam grande parte da lírica do século XX. Segundo ele,

A função comunicativa da linguagem esvaeceu-se na poesia, cedendo lugar a uma abertura de possibilidades significativas que convidam o leitor a continuar a poetar. As restrições a esse intento decorrem da difícil compatibilidade entre a obscuridade poética e o nível cultural exigido do

leitor. Na verdade, as teorias poéticas do século XX afirmam o princípio de que, mesmo que o leitor não compreenda o sentido de um poema, usufruirá dos efeitos estéticos por ele suscitados, graças à magia da linguagem e à sugestão (FERREIRA, 2002, p. 33).

Conforme o exposto, percebe-se que a tensão da lírica moderna resulta da perplexidade do poeta frente aos avanços da civilização. Quanto a isso é possível afirmar:

O poeta registra tudo de uma posição destacada – do alto (dos telhados abstratos), mas envolvido ao extremo, pois o espetáculo observado inclui a própria destruição. A aproximação da morte individual também participa da integridade do texto, estabelecendo assim um novo dinamismo para este poema que se monta a partir de centros em fuga. Quando o leitor acredita ter capturado, um sentido mais fixo, este sem ser excluído, é logo reconduzido a outro (MOURA, 1996, p. 115-116).

Esse “centro de fuga”, apresentada pelo referido autor do excerto acima, remete ao ponto argumentativo, acerca das inquietudes do poeta frente às tensões civilizatórias, uma vez que o artista moderno se sente oprimido na sociedade, de tal forma que ele é capaz de resistir a essa civilização promissora da ciência que, como dispositivo de poder, propõe-se a explicar todos os fenômenos. Dessa forma, o poeta abandona o mundo real, passando a representá-lo no mundo da imaginação, do sonho e da fantasia. Pode-se afirmar que a criação artística, nesse contexto histórico, expressa-se como resistência à realidade, segundo o posicionamento de cada artista frente a seu tempo.

## **2.2 Modernidade na lírica brasileira**

Nos dizeres de Friedrich (1978) a poesia moderna se desenvolverá em torno do conceito de *poésie purê*. É inconclusa, não comunica nem verdade nem “embriaguez do coração” (FRIEDRICH, 1978, p. 51), não comunica absolutamente nada. Na lírica brasileira moderna, porém, observa-se um paradoxo, porque, em grande parte dos autores modernistas do Brasil, não se encontra essa correspondência, pois a produção lírica desses artistas absorve fragmentos que estão intrinsecamente ligados a questões próprias de seu cotidiano, às especificidades da conjuntura sócio-histórica do país e às peculiaridades da cultura brasileira.

No Brasil, o modernismo surgiu a partir dos movimentos artísticos e culturais da Europa do início do século XX. Exemplo dessa influência e inspiração foram as vanguardas europeias que, na virada de século, revolucionaram a arte em diversos segmentos. Porém, na lírica moderna brasileira, paralelamente ao diálogo com a modernidade poética inaugurada pela poesia dos simbolistas no século XIX, é notória a relação entre a poesia e realidade.

Para Mano (2006, p. 84), “A lírica moderna brasileira se insere num panorama histórico-sócio-político-cultural” do país, e conseqüentemente absorve os fragmentos dos grandes movimentos e acontecimentos desse período histórico, como o Movimento da Semana de Arte Moderna de 1922, as comemorações do centenário da Independência do Brasil, entre outros acontecimentos que, embora trouxeram benefícios para a nação, causaram também ressentimentos. O campo das artes reage ao caos contemporâneo brasileiro, estabelecendo rupturas com a herança da eloqüência do romantismo e do parnasianismo, no século anterior. “Seja como for, o modernismo revela, no seu ritmo histórico, uma profunda adesão aos problemas do Brasil do século XX, reflete com liberdade criadora uma espécie de alma nacional” (MANO, 2006, p. 83). Nesse sentido, a lírica moderna brasileira assume também um lugar de poesia atenta às questões nacionais.

Segundo o parecer de Bosi (2001), foi na poesia que o impacto do modernismo se mostrou mais evidente no Brasil e a chamada “fase heroica” do modernismo brasileiro foi decisiva para isso. Para o estudioso da história da literatura brasileira:

Foi a expressão poética a que mais pronta e mais radicalmente se alterou com a viragem modernista. Mário de Andrade, Manuel Bandeira e Oswald de Andrade haviam rompido com os códigos acadêmicos e incorporado à nossa lírica as formas livres com exemplos tão vigorosos e felizes que aos poetas dos anos 30 não seria mister inventar *ex nihilo* uma nova linguagem (BOSI, 2001, p. 438).

O novo lirismo brasileiro tem como grande marco a publicação do livro a *Paulicéia desvairada*, de Mário de Andrade. Embora a recepção da obra não tenha sido tão pacífica, visto que sua novidade por um lado escandalizava e desconcertava as resistências, a obra causou grandes impactos e influenciou os rumos criativos no desenvolvimento da poesia, fascinando, sobretudo, aqueles poetas cujas práticas poéticas se mostravam mais liberais, como Oswald de Andrade e Manuel Bandeira. Tais autores influenciaram jovens poetas da época, como Drummond, Murilo Mendes ou Jorge de Lima (LAFETÁ, 1996).

O livro *Paulicéia Desvairada* ainda aponta para a compreensão de que o poeta “encontra dentro de si uma linguagem nova para representar-se e representar a cidade” (LAFETÁ, 1996, p. 56). Conforme análise de Lafetá (1996), a referida obra causou entusiasmo entre os contemporâneos de Mário, talvez, por sentirem-se retratados nela. O trecho abaixo, atribuído a Tristão, sinaliza como foi a repercussão da obra entre os contemporâneos, de Mário, por ocasião de sua publicação, e revela como “eles próprios sentiam a tensão significativa que há no livro, entre a representação do eu e a representação da cidade” (LAFETÁ, 1996, p. 60). Veja-se a seguir a transcrição do referido trecho:

Haverá muita coisa transitória, nesta poesia a um tempo demolidora e construtora, não poderá agradar facilmente a grande maioria dos leitores cujo gosto ainda refuga com razão a certas ousadias das sínteses poéticas atuais, já superadas como vimos em outras literaturas – forçará muitas vezes a nota com o simples intuito de espantar os burgueses [...] –, terá por vezes condescendências excessivas com o seu subconsciente lírico. Será tudo isso exato, sem dúvida, mas representa o livro uma corajosa clarificação de tendências, uma visão poderosa da vida atual e de todos os contrastes da civilização moderna, uma reação necessária contra a asfixiante rotina das formas consagradas e bem gramaticadas, e, sobretudo, uma tentativa de originalidade literária brasileira \_ ainda presa demais ao urbanismo, talvez, para poder alcançar uma realidade mais vasta \_ , mas cheia de força, de possibilidades, de inteligência conquistadora. A poesia não é só isto, é certo. Nem há fórmulas de arte; o necessário é que cada artista se procure a si mesmo. E o encanto da vida literária é justamente a diversidade das tendências e o jogo das personalidades. O sr. Mário de Andrade é um homem de muito espírito para não compreender tudo isso, assim como viu que em seu livro a “blague” se entrelaçava à serenidade. Seja como for vale por toda uma vanguarda (LAFETÁ, 1996, p. 56-57).

Percebe-se nesse excerto também uma oscilação de sentimentos a respeito da obra. Embora fique explicitada a visão positiva em relação à *Pauliceia desvairada*, ao reconhecer que o livro tem uma visão poderosa da vida atual e de todos as contradições da civilização na vida moderna, é assinalado também os “exageros jacobinos dos modernistas” (LAFETÁ, 1996, p. 57). Para tanto, o referido autor faz a seguinte ponderação:

Para agir como agiu, não podia apenas ostentar a leveza das modas passageiras, mas necessitava radicar-se em estímulo interior persistente, provocado tanto pelo contato com as poéticas vanguardistas europeias como pela vivência intensa da nova realidade de São Paulo no início dos anos 20. Poderíamos dizer, um pouco rebarbativamente, que a necessidade profunda a animar o sujeito é a representação moderna do seu próprio eu moderno, em estreita correlação com a cidade moderna (LAFETÁ, 1996, p. 55).

Lafetá (1996) acrescenta ainda que na obra *Paulicéia desvairada* o “sujeito da poesia é, ele mesmo, formado pela realidade que canta, e está tão ligado a ela, quanto o título geral dos poemas procura sugerir” (LAFETÁ, 1996, p. 64). O eu-poético andradino recebe a inspiração da paisagem citadina e transfere para os seus poemas as suas sensações e impressões que a cidade deixa nele.

A metrópole, nas transformações que sobre ao longo do tempo como centro da modernização urbana brasileira, é eleita pelo poeta “como motivo fundamental de sua poesia” (FONSECA, 2012, p. 32). Para Fonseca (2012, p. 46), “a visão diacrônica é o ponto de chegada da poesia de Mário de Andrade, que evolui desde *Pauliceia desvairada* até atingir o grau máximo em *Lira paulistana*”.

Ao estabelecer aproximações e contrastes entre a chamada “fase heroica” do Modernismo brasileiro e os poetas que apareceram em seguida, Bosi (2001) entende que:

De um modo geral, porém, pode-se reconhecer nos poetas que se firmaram depois da fase heroica do Modernismo a conquista de dimensões temáticas novas: a política em Drummond e em Murilo Mendes; a religiosa, no mesmo Murilo, em Jorge de Lima, em Augusto Frederico Schmidt, em Cecília Meireles. E não só: também se impõe a busca de uma linguagem essencial, afim às experiências metafísicas e herméticas de certo veio rilkeano da lírica moderna, e que se reconhece na primeira fase de Vinícius de Moraes, em Cecília Meireles, em Henriqueta Lisboa, em Emílio Moura, em Dante Milano, em Joaquim Cardoso, em Alphonsus de Guimarães Filho (BOSI, 2001, p. 438).

Para Bosi (2001), nos poetas da geração de 1930, “as cadências intimistas se resolviam amiúde em metros e em formas tradicionais (decassílabo, redondilho maior; soneto, elegia, ode...)” (BOSI, 2001, p. 464). No entanto, ainda segundo o estudioso, “a reelaboração de ritmos antigos e a maior disciplina formal nada continham, porém, de polêmico em relação ao verso livre modernista, mesmo porque as conquistas de 22 já estavam incorporadas à práxis literária de um Drummond, de um Murilo, de um Jorge de Lima” (BOSI, 2001, p. 464).

Sant’Anna (2007), por exemplo, propõe uma tensão entre dois “tipos de poéticas que se estruturam no Modernismo” (SANT’ANNA, 2007, p. 59), as quais denomina poéticas do centramento e do descentramento, para em seguida falar de uma “literatura como centramento na escrita” (SANT’ANNA, 2007, p. 67). Conforme sua definição, as poéticas do centramento “são constituídas pela *mimese consciente* voltada para a cópia da realidade e pela *paráfrase*” (SANT’ANNA, 2007, p. 59). Nelas, “o sobredeterminante é o referente externo, tanto a oralidade da tradição quanto a tradição dos escritos” (SANT’ANNA, 2007, p. 59). Ambas, “oralidade da tradição” e “tradição dos escritos”, no entender de Sant’Anna (2007, p. 59), “se definem como uma transcrição do real e acham-se envolvidas com a ideologia, na qual se centram e a qual procuram reproduzir especularmente num universo de infinitude-fechada”. Assim sendo, “a linguagem que aí se desdobra é a linguagem do Mesmo” (SANT’ANNA, 2007, p. 59). As poéticas do descentramento, por sua vez, são “representadas pela *mimese inconsciente* ou interior e pela *paródia*. Elas são um corte com o real. O referente externo aí é domado”. Tais poéticas se apresentam como “antiideologia”, pois “tomam a tradição escrita e dela se afastam procurando uma nova sintaxe e ordenando de modo *diferente* a realidade” (SANT’ANNA, 2007, p. 59). Nesse sentido, “em termos gerais a linguagem aí presente é a do Outro, ‘daquilo que para uma cultura é a um tempo interior e estranho’”, sendo, desse modo, “uma linguagem de exclusão e de excluídos” (SANT’ANNA, 2007, p. 59).

Ao considerar, tendo em vista os desdobramentos do Modernismo, o rumo que a poesia brasileira tomou “depois dos dez primeiros anos da demanda da linguagem original”, Sant’Anna (2007) conclui que:

[...] mimese, paráfrase e paródia foram as três primeiras propostas de linguagem aceitas de uma maneira geral pelos poetas. É a partir daí que se explica a semelhança entre os primeiros poemas de Murilo, Drummond, Oswald e, em menor escala, Bandeira e Mário. Mas a partir da marca original eles tomaram rumo diverso. Pelo menos cada um se internou mais e mais em busca de sua própria expressão. A pouco e pouco se observa que a poesia modernista tende a se afastar daquelas propostas, para se desenvolver segundo as potencialidades de cada poeta (SANT’ANNA, 2007, p. 67).

Por outro lado, na lírica moderna brasileira, a poesia opera uma dobra e tende à metalinguagem. Buscou-se “desentranhar de cada poema o poema seguinte, fazendo com que a obra se remetesse a si mesma, tomando-se a si mesma como referente” (SANT’ANNA, 2007, p. 67). Nesse sentido, ainda de acordo com Sant’Anna (2007, p. 67), “os referentes [...] saíram da realidade exterior e se internalizaram em cada obra. Era dentro de sua própria escrita que o poeta se buscava, escavando onde já havia firmados os primeiros alicerces”.

Não estranha, portanto, que a poesia modernista tenha se convertido num fenômeno da escrita. Tome-se o que hoje é considerado como sua descendência mais legítima: a poesia de João Cabral de Melo Neto e os movimentos de vanguarda surgidos à altura do Concretismo em 1956. Ocorreu na poesia brasileira um espessamento da escrita, historicamente proveniente de Mallarmé. O texto começou a falar de si mesmo e não da realidade exterior. A literatura se assumiu como assunto de si mesma, centrando-se na escrita como objeto autônomo. Nesse sentido ela não fala do que ocorre lá fora, mas se propõe como um discurso sistêmico (SANT’ANNA, 2007, p. 67).

De fato, a poesia de João Cabral de Melo Neto é exemplar quanto a isso. O poeta pernambucano contribuiu significativamente com a escrita de uma poesia distintamente moderna no Brasil, “[...] capaz de representar a agitação e o tumulto da vida nas grandes cidades – agitação e tumulto que, de resto, hoje em dia, também nos parecem tão relativos” (LAFETÁ, 1996, p. 54). O referido poeta “afrota a questão da identidade lírica com um peso máximo de recusa; mas, nas sucessivas declarações de ausências, o sujeito em primeira pessoa não faz mais que atualizar o paradoxo e o impasse” (VILLAÇA, 1996, p. 146). Cabral rompe com a prática do lirismo confidencial, observada na maioria de seus contemporâneos. Se para muitos poetas o elemento biográfico e a subjetividade se revelavam de maneira poderosa, o poeta pernambucano vai na contramão dessa postura poética. Cabral rejeitou o sentimentalismo, a irracionalidade e o verso subjetivo. Ele não se prendia mais a uma tradição

ativa e milenar da poesia e condenava o “nexo imediato e afetivo com o mundo” (VILLAÇA, 1996, p. 146), para tanto, propõe outra ordem, como se percebe no excerto a seguir:

Se para o poeta a instância sentimental está condenada, e com ela onexo imediato e afetivo com o mundo, impõe-se, para a poesia continuar, a necessidade de uma ordem outra, ao largo do caminho lírico. O salto de Cabral – original e definitivo – estará na efetivação de um estilo que repele toda confissão ou pieguismo; estará na construção de uma matéria poética que se quer imune à oscilação e à angústia qualificada por um máximo de autonomia e resistente a qualquer ameaça de desequilíbrio (VILLAÇA, 1996, p. 146-147).

Na poesia de Cabral vislumbra-se, em muitos momentos, um hermetismo, uma “obscuridade cabralina”, que, para Mano (2006), ao menos em parte, se vincula a uma atitude poética que remonta a Mallarmé, em que se busca evitar “a simples descrição, bem como a liberação pura dos sentimentos” (MANO, 2006, p. 221).

Percebe-se, com base nesta breve exposição, a despeito das diferentes possibilidades de abordagem das peculiaridades da lírica moderna brasileira, uma oscilação. Nela, a modernidade “em alguns casos manifesta-se numa poesia hermética, beirando o incompreensível, em outros apresenta-se como despojamento e simplicidade, exibindo, em muitos casos, elementos da linguagem prosaica e conversacional” (VICENTE; RIBEIRO, 1990, p. 62-63). Essas diferenças demonstram o quanto “a modernidade em si é paradoxal” (VICENTE; RIBEIRO, 1990, p. 62). Portanto, pode-se afirmar que, na poesia moderna brasileira, não houve uma plena adesão àquele hermetismo a que se refere Friedrich (1978). Como explicita Rückert (2020), a pergunta “Quais características assinalam a constituição de uma modernidade lírica?” pode receber, e há tempos vem recebendo, diferentes respostas:

Para Charles Baudelaire (1999), o caráter mnemônico. Para Walter Benjamin (1994), a representação da fugacidade da vida moderna. Para Hugo Friedrich (1991), a dissonância das musicalidades clássicas. Para Ezra Pound (2006), a impossibilidade de redução da interpretação a uma descrição. Para Octavio Paz (2012), a reflexão e a ironia. Para Marshall Berman (1998), a impossibilidade de apreensão do próprio sentido de moderno. Para Jonathan Culler (1999), a expressão retórica no nível máximo de linguagem figurada (RÜCKERT, 2020, p. 5).

Como segue dizendo, “a lista de respostas mencionadas acima, apesar de bastante heterogênea, não é exaustiva. Isso revela, inicialmente, a pluralidade de formas líricas que, de diferentes maneiras, relacionam-se com o que se convencionou chamar modernidade” (RÜCKERT, 2020, p. 5). Isso, para além do próprio problema da definição de Modernidade.

Nesse sentido, é preciso ressaltar as particularidades da lírica brasileira quando comparada à europeia, aquela a que se atém Friedrich (1978). Não se pode ignorar os aspectos narrativos e descritivos, que a partir de diferentes perspectivas poéticas, nela presentes. Imagens e situações que remetem à vida, à cidade, à casa, aos objetos, ao cotidiano, à infância. Da poesia em que Mario de Andrade “vaticinou as grandezas e misérias” da cidade de São Paulo (FONSECA, 2012) à muitos momentos da poesia de Manoel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes e Cecília Meireles, para mencionar apenas alguns exemplos. Nem sempre os poetas modernos brasileiros assumem uma postura descompromissada com o sentido, o entendimento, em que se valoriza a obscuridade.

### **2.3 O conceito de infância e o relacionamento das crianças com os textos literários**

A compreensão histórica do sentimento da infância, sua construção ao longo do tempo, é de grande relevância ao estudar seu lugar na lírica moderna brasileira ao lado do problema da memória. Um estudo que aborde o tema da infância necessariamente se relaciona a questões sócio-históricas complexas. Como observa Hunt (2010),

Em termos diacrônicos, o conceito de infância é extremamente complexo e mal documentado. No passado, houve considerações radicais sobre a infância, da criança bom-selvagem do Romantismo, que está mais próxima de Deus, até a criança gerida má em consequência do pecado original. Em sociedades muito pobres, onde a taxa de mortalidade infantil era ou é alta, a infância como um estágio isolado de desenvolvimento dificilmente é possível. Se a infância é definida em termos de falta de responsabilidade, existem muitas sociedades em que mal se pode dizer que ela exista (HUNT, 2010, p. 93).

Ariès (1986) em seu livro *História Social da Infância e da família* realiza uma reconstrução histórica do surgimento do sentimento de infância no Ocidente, mostrando que o conceito dessa fase da vida variou com o passar do tempo. Segundo esse historiador, até por volta do século XII não havia lugar para a infância no mundo. Tal fato, pode ser percebido por meio de registros históricos, em que, na representação artística, até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular (ARIÈS, 1986). Embora elas não estivessem ausentes das cenas, das representações estéticas, não havia uma retratação do seu cotidiano real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida. Assim sendo, percebe-se que a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. Isso significa que os homens desse período não se detinham diante da imagem do infantil.

Somente por volta do século XIII surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximos do sentimento moderno, conforme descreve Ariès (1989) no trecho a seguir:

Surgiu o anjo, representado sob a aparência de um rapaz muito jovem, de um jovem adolescente: um *clergeon*, como diz P. du Colombier. Mas qual era a idade do “pequeno clérigo”? Era a idade das crianças mais ou menos grandes, que eram educadas para ajudar à missa, e que eram destinadas às ordens, espécies de seminaristas, numa época em que não havia seminários, e em que apenas a escola latina se destinava à formação dos clérigos. Aqui”, diz um *Miracle de Notre-Dame* “havia crianças de pouca idade que sabiam um pouco as letras e que prefeririam mamar no seio de sua mãe (mas as crianças desmamavam muito tarde nessa época: a Julieta de Shakespeare ainda era alimentada ao seio aos três anos de idade) a ter de ajudar à missa”. O anjo de Reims, por exemplo, seria um menino já grande, mais do que uma criança, mas os artistas sublinhariam com afetação os traços redondos e graciosos - e um tanto efeminados - dos meninos mal saídos da infância (ARIÈS, 1986, p. 52).

No século XVII os exemplos foram mais numerosos e característicos e, assim, a criança começou a sair cada vez mais do anonimato. Segundo Ariès (1986, p. 61), “uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer”. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição. Inúmeras cenas de infância, de caráter convencional, eram representadas na pintura, na gravura e na escultura. E essa significância foi se estendendo para o domínio da vida real também, como se pode constatar nesse trecho:

Entre o fim da Idade Média e os séculos XVI e XVII, a criança havia conquistado um lugar junto de seus pais, lugar este a que não poderia ter aspirado no tempo em que o costume mandava que fosse confiada a estranhos. Essa volta das crianças ao lar foi um grande acontecimento: ela deu à família do século XVII sua principal característica, que a distinguiu das famílias medievais. A criança tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro (ARIÈS, 1986, p. 271).

Essa transformação da estrutura familiar medieval para aquela que se verifica no século XVII e, conseqüentemente, da família moderna, revela que um longo caminho foi percorrido até se chegar a esse sentimento de infância em que a criança não é mais ignorada por seu seio parental e pela sociedade. Somente a partir da diferenciação entre crianças e adultos é que a escola, também e por volta do século XVIII, “foi se tornando um sistema educativo organizado e destinado a oferecer à criança educação e formação” (BURLAMAQUE, MARTINS; ARAÚJO, 2013, p. 80). Segundo Ariès (1989):

Hoje, nossa sociedade depende e sabe que depende do sucesso de seu sistema educacional. Ela possui um sistema de educação, uma consciência de sua importância. Novas ciências, como a Psicanálise, a Pediatria, a Psicologia, consagraram-se aos problemas da infância, e suas descobertas são transmitidas aos pais através de uma vasta literatura de vulgarização. Nosso mundo é obcecado pelos problemas físicos, morais e sexuais da infância (ARIÈS, 1986, p. 276).

Segundo Ariès (1986, p. 276), “Podemos imaginar a família moderna sem amor, mas a preocupação com a criança e a necessidade de sua presença estão enraizadas nela”. Assim, ao contrário da sociedade medieval, que não se preocupava com a educação, a era moderna apresenta esse comportamento. Essa mudança foi o grande acontecimento que, por sua vez, separa a concepção de infância da civilização medieval da concepção de infância da sociedade moderna.

Amparando-se nos trabalhos de Ariès (1978) e Shorter (1979) e tendo em vista a definição de literatura infantil e seu uso escolar, Zilberman (2003) tece as seguintes considerações a respeito das transformações do conceito de infância no Ocidente:

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Média. A mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

Como a autora segue dizendo: “antes da construção desse modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado” (ZILBERMAN, 2003, p. 15). Nessas novas circunstâncias,

Particulariza-se, primeiramente, a criança como um tipo de indivíduo que merece consideração especial, convertendo-a no eixo com base no qual se organiza a família, cuja responsabilidade maior é permitir que os filhos atinjam a idade adulta de maneira saudável (evitando-se sua morte precoce) e madura (providenciando-se sua formação intelectual) (ZILBERMAN, 2003, p. 18).

Ainda de acordo com a exposição de Zilberman (2003, p. 15), “a nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções”. Nesse sentido, “não por acaso foi a burguesia ascendente dos séculos XVIII e XIX a patrocinadora da expansão e

aperfeiçoamento do sistema escolar” (ZILBERMAN, 2003, p. 22). Zilberman (2003) ainda chama a atenção para a idealização da infância. Nesse processo, “tratados de pedagogia foram escritos para assegurar sua singularidade, e o recurso à fragilidade biológica do infante o fundamento da diferença em relação ao adulto” (ZILBERMAN, 2003, p. 18).

Toda essa construção histórica da concepção moderna de infância, desse novo sentimento em relação à criança, leva ao entendimento de que não é possível se referir a essa fase da vida como uma abstração. É importante salientar que tal conceituação é fruto de uma construção social histórica. Por esse motivo, os modos de pensar e viver a infância não foram iguais ao longo dos tempos e não o é ainda hoje. Pode-se constatar que as relações entre a criança e a família, bem como a forma de ela se comportar na sociedade, variam conforme as diferentes camadas das sociedades, além, ainda, de persistir muitas outras desigualdades.

A exemplo do que mostram a vida e a arte, nem todas as crianças vivem a infância tal como ela se definiu no Ocidente a partir da Idade Média, devido às suas condições econômicas, sociais e culturais. Como argumenta Hunt (2010, p. 94), “a definição de infância muda, mesmo no âmbito de uma cultura pequena, aparentemente homogênea, tal como muda o entendimento das infâncias do passado”. Como mais adiante explicita o autor: “Em suma, a infância não é hoje (se é que alguma vez foi) um conceito estável” (HUNT, 2010, p. 94).

As reflexões até aqui apresentadas a respeito do conceito de infância podem contribuir para nossa exposição a respeito das relações entre lírica moderna brasileira, infância e memória, no sentido de nos ajudar a compreender como os poetas modernistas se remetem às suas infâncias e como se dá a presença dessa temática em seus poemas. Portanto, segundo nosso parecer, podem contribuir para o estudo da poesia moderna brasileira, porque tocam também em temas sensíveis da sociedade, como as questões relacionadas à particularidade da infância, visto que essa fase da vida não é reconhecida e nem vivenciada por todas as crianças de uma mesma forma.

No que diz respeito ao relacionamento das crianças com obras literárias e atento a essa complexidade relacionada à definição de infância, conforme Hunt (2010, p. 91),

Na maioria das vezes, podemos dizer que, em estágios diferentes, as crianças terão atitudes variadas em relação à morte, ao medo, ao sexo, a perspectivas, ao egocentrismo, à causalidade etc. Serão mais abertas ao pensamento radical e aos modos de entender os textos; serão mais flexíveis em suas percepções de texto. E, como a brincadeira é um elemento natural de seu perfil, verão a linguagem como outra área para exploração lúdica. Elas são menos limitadas por esquemas fixos e, nesse sentido, têm uma visão mais abrangente.

Considerando o conceito moderno de infância que se firma a partir da Idade Média, segundo propôs Ariès (1986), no que tange às práticas de leitura literária, no entender de Zilberman (2003, p. 27), “o convívio com o texto, o que implica alargamento de horizontes, se o último preencher o requisito relativo à qualidade literária, dimensiona sua adequação ao leitor”. Segundo a autora,

Da coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto do qual participa seu destinatário emerge a relação entre a obra e o leitor. Pois, quanto mais este demanda uma consciência do real e um posicionamento perante ele, tanto maior é o subsídio que o livro de ficção tem a lhe oferecer, se for capaz de sintetizar, de modo virtual, o todo da sociedade. A criança é um indivíduo que se resente dessa abertura de horizontes, consequência da sua claustral a que foi lançada (ZILBERMAN, 2003, p. 27).

Creemos, tendo em vista recorte de nossa proposta, que essa ficcionalidade a que se refere a autora se estende à poesia. A imaginação do poeta, ao misturar ficção e realidade, traz diferentes possibilidades de leituras e/ou desdobramentos sobre os poemas e, desse modo, contribui na formação crítica do leitor. Nesse ponto, a infância vai além de ser apenas um tema e passa a ser um elemento estruturante da construção poética.

#### **2.4 Poesia, memória e imaginação: entre o indivíduo e a coletividade**

Passemos agora a algumas considerações sobre memória, tendo em vista a tensão entre indivíduo e coletividade, o que nos leva a uma discussão sobre as relações entre memória e identidade e, tendo em vista nossos objetivos, entre memória e imaginário poético. Para tanto, mobilizamos um referencial voltado a reflexões sociológicas e filosóficas sobre a memória para, em seguida, ter subsídios, numa articulação com os tópicos anteriores dessa seção e o que ora principia, para nossa discussão sobre as relações entre lírica, memória e infância na poesia moderna brasileira.

Posto que, na modernidade da lírica brasileira, por vezes, a poesia imaginativa e o mundo infantil estão intrinsecamente ligados ao mnemônico, relacionando o individual e o coletivo, se faz necessário uma reflexão sobre os elementos constitutivos da memória nessas suas duas possibilidades fenomenológicas. Desse modo, é possível encontrar subsídios para compreender o processo de reelaboração dessas memórias de infância na escrita poética.

Como ponto de partida, tendo em vista sua importância para a reflexão sobre a relação entre memória coletiva e memória individual, amparemo-nos na contribuição de Halbwachs (2006). Segundo Braga (2000), “Halbwachs empreendeu estudos que revelaram a natureza grupal, social, institucional, de reconstrução da memória”. Nas palavras de Ricoeur (2007, p.

28): “Deve-se a Maurice Halbwachs a audaciosa decisão de pensamento que consiste em atribuir a memória diretamente a uma entidade coletiva que ele chama de grupo ou sociedade”. Sua teoria acerca da memória coletiva estabelece um vínculo psicossocial entre o presente e o passado, o que viabiliza uma reflexão sobre as memórias de infância.

Para Halbwachs (2006), a memória se constitui a partir de testemunhos externos que a confirmam e sustentam. Nesse contexto, o autor coloca o ideal de grupo como algo fundamental para a construção das memórias particulares, pois é o ponto de contato entre as memórias individuais e a memória coletiva. A memória do indivíduo, no entender de Halbwachs (2006), traz noções e imagens comuns, aquelas que todos os membros do grupo compartilham entre si como coletividade, como convenções que incluem as formas de recordar, os meios auxiliares e o próprio elemento a ser rememorado. Assim, a memória dos sujeitos liga-se a dos grupos a que pertencem. Halbwachs “relaciona a memória à participação em um grupo social, de forma que, quando nos lembramos, deslocamo-nos de um grupo a outro, em pensamento” (BRAGA, 2000, p. 49).

O caráter único da memória se dá porque cada indivíduo se situa em um determinado encontro de correntes do pensamento coletivo que se entrecruzam de diversos modos. As lembranças juntam-se sempre às dos demais e, no caso das lembranças de infância, o que se recorda, muitas vezes, é a partir de informações passadas por outros. Por isso, pode-se chamá-las de lembranças dos outros ou lembranças herdadas. Nesse sentido, “embora o indivíduo seja a primeira testemunha à qual pode apelar, as lembranças são coletivas; são lembranças pelos outros, mesmo que somente a uma pessoa digam respeito” (BRAGA, 2000, p. 49).

Como argumenta Halbwachs (2006, p. 53) “nem sempre encontramos as lembranças que procuramos, porque temos de esperar que as circunstâncias, sobre as quais nossas vontades não têm muita influência, as despertem e as representem para nós”. Prova disso, é que nem todas as memórias de nossa infância são acessíveis. Segundo o referido autor, “é difícil encontrar lembranças que nos levem a um momento em que nossas sensações eram apenas reflexos dos objetos exteriores, em que não misturássemos nenhuma das imagens, nenhum dos pensamentos que nos ligavam a outras pessoas e os grupos que nos rodeavam” (HALBWACHS, 2006, p. 43). Nesse momento, o autor se refere à primeira infância, a fase em que as impressões não se ligam a nenhuma base. Isso só acontecerá posteriormente, quando se tornam seres sociais, visto que elas são construídas na coletividade. É nesse sentido que ele considera a memória humana essencialmente coletiva.

A fragilidade da memória de infância é um tema importante para aqueles que estudam a memória e muitas são as teses a respeito. Para Halbwachs, a memória dos adultos consolida-se a partir dos quadros coletivos da memória a que têm acesso. Quando o adulto se recorda de um tombo ocorrido na infância, ainda que sem a presença de qualquer testemunha, ele reconstrói o acontecimento a partir das lembranças do lugar, das pessoas que o cercavam, e do contexto de época. Aqueles que lembram, ao narrarem suas lembranças, estão sempre trazendo à tona memórias que foram construídas coletivamente (SANTOS, 2003, p. 70).

Para Halbwachs (2006), a memória está ligada a grupos aos quais nos misturamos em algum momento da nossa vida: escola, trabalho, família, amigos, entre outros. Ele diz que a memória se constitui a partir de elementos externos que a confirmam e a sustentam. Por isso, a memória individual não é suficiente para recordar e reconhecer uma lembrança. Contudo, para que ela auxilie no processo com a dos outros:

[...] não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser reconstruída sobre uma base comum (HALBWACHS, 2006, p. 39).

É nesse sentido que as lembranças são coletivas, mesmo quando vividas sozinhas: em realidade nunca se está só, tem-se sempre uma quantidade de pessoas, ainda que não se façam presente fisicamente (HALBWACHS, 2006).

Interessante pensar nas mais variadas inspirações que se recebe dos grupos circundantes: pensamentos, ideias, reflexões, imagens, sentimentos, emoções que se assemelham tão bem ao modo pessoal de cada indivíduo. “Estamos em tal harmonia com os que nos circundam, que vibramos uníssono e já não sabemos onde está o ponto de partida das vibrações, se em nós ou nos outros” (HALBWACHS, 2006, p. 64).

Pollak (1992), pesquisador da memória, do esquecimento e identidade, reconhece que a memória, além de ser um fenômeno individual, é também um fenômeno coletivo e social. Em seu trabalho intitulado “Memória e identidade Social” (1992), o autor discute sobre os diferentes elementos constitutivos da memória: os acontecimentos, os personagens e lugares, bem como os fenômenos de projeção e transferência que podem ocorrer dentro da organização da memória individual ou coletiva.

Para Pollak (1992), os acontecimentos vividos pessoalmente constroem a memória individual, e, os vivenciados pelo grupo ou pela coletividade, à qual a pessoa se sente pertencer, constroem a memória coletiva. O autor chama a atenção para o fato de que a pessoa, não necessariamente, precisa experienciar um fato, para guardá-lo na memória: o

acontecimento pode pertencer unicamente ao imaginário dela. Por meio da socialização dos fatos ocorridos no grupo; as marcas e identificação, as lembranças vão se solidificando e serão transmitidas ao longo dos séculos.

Assim, a memória vai se constituindo pelo conjunto dos acontecimentos, pela socialização política, pela socialização histórica e também pelas “pessoas, personagens” (POLLAK, 1992, p. 2), pessoas com quem o indivíduo conviveu ou “as personagens frequentadas por tabela” (POLLAK, 1992, p. 2), que nos dizeres do referido autor são aquelas pessoas com as quais o sujeito nunca teve contato diretamente, mas que tenham se ligado a uma lembrança tão forte com elas, que as mesmas passam a ser apoio de sua memória.

Diante dessas reflexões, fica claro que a memória está submetida sempre a flutuações, transformações e mudanças. Por essa razão, as preocupações, sejam elas individuais ou do grupo influenciam o momento de estruturação da memória. Ao caracterizá-la, Pollak (1992, p. 5) afirma que “A memória é seletiva”. Por isso nem tudo fica gravado, nem tudo fica registrado. Isso alude ao caráter de organização da memória em função das preocupações pessoais ou políticas. Desse modo, alternando momentos de consciência e inconsciência, o indivíduo grava, recalca, exclui e/ou relembra os acontecimentos. Considerando esse elemento de constituição da memória, Pollak (1992) faz uma relação entre memória e identidade bem pertinente para compreensão do assunto. O autor assevera que: “[...] a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (POLLAK, 1992, p. 5).

O autor explica que: “A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros” (POLLAK, 1992, p. 5). A saber, trata-se de uma identidade coletiva, na qual o autor alude a todo o trabalho de um grupo ao longo do tempo, seja família, nação, necessário para dar a cada membro, que dele faz parte, “o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência” (POLLAK, 1992, p. 7). O autor enfatiza que:

[...] quando a memória e a identidade estão suficientemente constituídas, suficientemente instituídas, suficientemente amarradas, os questionamentos vindos de grupos externos à organização, os problemas colocados pelos outros, não chegam a provocar a necessidade de se proceder a rearranjos, nem no nível da identidade coletiva, nem no nível da identidade individual. Quando a memória e a identidade trabalham por si sós, isso corresponde

àquilo que eu chamaria de conjunturas ou períodos calmos, em que diminui a preocupação com a memória e a identidade (POLLAK, 1992, p. 7).

Entende-se dessa reflexão do referido autor, que a construção da identidade se dá pela relação com o outro, a partir da união das memórias individuais. Por isso, memória e identidade não são fenômenos de uma pessoa e de um grupo fechados em si, e sim um valor resultante de negociações e confrontos intergrupais.

Mas, considerando os objetivos deste trabalho, precisamos tratar do lugar da memória e da infância na ficção literária, compreendendo ficção num sentido mais amplo que inclui o imaginário da poesia. Nesse sentido, a reflexão fenomenológica de Bachelard (1988) sobre o imaginário poético relacionado ao espaço é de especial interesse para o estudo do imaginário relacionado às memórias de infância na Poesia Moderna Brasileira. Na leitura do livro *A poética do espaço* de Bachelard (1988), cremos ser possível encontrar elementos de grande relevância para reflexão e discussão acerca das relações entre memória, imaginação e criação poética. *A poética do espaço* se apresenta como um método em que “a psicanálise dos elementos é substituída por uma fenomenologia das imagens” (TADIÉ, 1992, p. 118).

Em sua “fenomenologia das imagens” ou “fenomenologia da imaginação”, Bachelard (1988) se propôs realizar “um estudo do fenômeno da imagem poética no momento em que ela emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado na sua atualidade” (BACHELARD, 1988, p. 96). Conforme Bergez (2006, p. 121), “a abordagem fenomenológica se aliava em Bachelard a um humanismo criador que valorizava todos os fenômenos de consciência”. Para Bachelard, “a imaginação [...] englobava a totalidade das funções psíquicas do homem” e tinha “uma função criadora e realizadora” (BERGEZ, 2006, p. 121). Para Tadié (1992, p. 115), “o método de Bachelard consiste [...] em descobrir a força psíquica na linguagem”.

Para o filósofo, a infância é uma unidade sem fim na medida em que se mantém vivo o potencial imaginativo. O autor alerta que para reviver os fatos e valores do passado é preciso sonhar. É nessa união entre imaginação e memória que se torna possível reviver o passado. Segundo Bachelard (1988), a infância é fonte de imaginação criadora. No trecho a seguir fica evidente a influência das lembranças infantis no processo criativo do poeta.

A infância é certamente maior que a realidade. Para explicar, pela vida afora, nossa atração pela casa natal, o sonho é mais poderoso que o pensamento. São os poderes do inconsciente que fixam as lembranças mais distantes. Se não houvesse um centro compacto de devaneios do repouso na casa natal, as circunstâncias tão diferentes que envolvem a vida verdadeira teriam confundido as lembranças. Afora algumas medalhas feitas à semelhança de nossos ancestrais, nossas memórias da infância só contêm moedas usadas. É

no plano de devaneio e não no plano dos fatos que a infância permanece viva em nós e poeticamente útil (BACHELARD, 1988, p. 119).

A respeito do imaginário do poeta e da imagem poética, adverte o autor: “pede-se ao leitor de poemas para não tomar uma imagem como objeto, menos ainda como substituto do objeto, mas perceber-lhe a realidade específica” (BACHELARD, 1988, p. 97). É preciso, para isso, associar sistematicamente o ato da consciência criadora ao produto mais fugaz da consciência: a imagem poética.

Ainda tratando da impressão do leitor com o texto poético, Bachelard (1988, p. 104) diz que, para o fenomenólogo, “a imagem existe, a palavra fala, a palavra do poeta lhe fala”. Ele chama atenção para o fato de que não é necessário o leitor ter vivenciado os sofrimentos do poeta para compreender a felicidade de palavras oferecidas pelo texto. Assim, as lembranças, ainda que difíceis, são matizadas, reconfortadas, porque, como o autor mesmo afirma, “A poesia tem uma felicidade que lhe é própria, qualquer que seja o drama que ela seja levada a ilustrar” (BACHELARD, 1988, p. 104). A poesia aparece, dessa forma, como um fenômeno da liberdade na medida em que ilustra imagens não-vividas, que a vida não prepara e o poeta as cria. Sobre a imagem poética, Sorrenti (2009, p. 43) explica que “o termo ‘imagem’ serve para designar toda expressão de linguagem figurada ou conotativa, guardando uma dupla relação com a realidade que representa e com a visão do poeta sobre essa realidade”. Um bom exemplo dessas memórias inventadas é encontrado em “Manoel por Manoel”, do poeta Manoel de Barros:

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores (BARROS, 2008, p. 11).

Esse fragmento ilustra a travessia do presente ao passado na imaginação, permitindo ao leitor visitar a solidão de sua infância. Como afirma Bachelard (1988, p. 130) “A poesia

nos dá não tanto a nostalgia da juventude, que seria vulgar, mas a nostalgia das expressões da juventude. Ela nos oferece imagens como deveríamos tê-las imaginado no ‘impulso inicial’ da juventude”. Bachelard (1988) afirma que a memória se apoia em situações que se vive, experiências que se acumulam e em objetos que despertam relações estabelecidas em algum momento e lugar. Essas ocorrências correspondem, principalmente, a reminiscências infantis representadas por ambientes, personagens e tipos que são fundamentais para a construção do imaginário da poesia.

A literatura, “por meio de seu caráter ficcional, oferece ao leitor um lugar entre a imaginação literária e a realidade do mundo” (KUPSSINSKÛ; SARAIVA, 2018, p. 1). Os objetos que circundam os indivíduos, os diferentes espaços habitados, os dados e as lembranças constroem memória e estruturam “linguagem” para que seja possível a leitura das pessoas e do mundo. Nesse processo, o homem vivencia a ficção e fantasia. Ademais, as obras literárias surgem dessa necessidade de vivenciá-las, portanto:

A literatura se vale da memória para a constituição de tramas ficcionais no sentido de buscar nela a fonte que embasa a representação da realidade; a memória se vale de obras literárias para sua perpetuação; e a identidade se vale das duas, pois as narrativas oferecem a possibilidade de reorganizar experiências, de reavaliá-las e, dessa forma, levar o leitor a compreender melhor a si mesmo e aos outros, encontrando uma nova maneira de ser e de ver o mundo (KUPSSINSKÛ; SARAIVA, 2018, p. 7).

As referidas autoras tocam na natureza interdisciplinar da literatura, ao afirmar que os textos literários articulam saberes da realidade do mundo para a ficção literária, possibilitando ao leitor literário o reconhecimento de questões sociais, como a sua própria atuação na sociedade e dos demais indivíduos. Elas chamam a atenção também para o papel que a memória desempenha ao interligar passado, presente e futuro e ao sustentar a verossimilhança das tramas ficcionais (KUPSSINSKÛ; SARAIVA, 2018).

## **2.5 Memória e infância na lírica brasileira moderna**

Temáticas relacionadas à memória e à infância estão muito presentes na lírica moderna brasileira do século XX. Em muitas obras poéticas de escritores modernistas brasileiros, o tema da infância está reiteradamente presente, como se observa na poesia dos autores, os quais trabalhar-se-á neste projeto: Manoel de Barros, Mario Quintana, Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade e Jorge de Lima.

Numa exposição sobre a abordagem lírica da memória é indispensável tratar das relações entre poesia e subjetividade; refletir sobre o sujeito da poesia, o chamado eu lírico, haja vista que a subjetividade vem sendo considerada um elemento fundamental à definição do gênero lírico (STALLONI, 2007). Nas palavras de Kempinska (2012, p. 75)

Uma das marcas distintivas da poesia lírica é a presença do sujeito lírico. Trata-se de uma instância linguística, que deve ser cuidadosamente distinguida do poeta, autor empírico do poema, e entendida, antes, como uma construção verbal. O sujeito lírico manifesta-se através da primeira pessoa do singular.

Em resumo, como propõe Soares (1989, p. 26): “o eu lírico ganha sempre forma no modo especial de construção do poema: na seleção e combinação das palavras, na sintaxe, no ritmo, na imagística”. Consequentemente, “ele se configura e existe diferentemente em cada texto, dirigindo-nos a recepção”. Desse modo, “não se confunde com a pessoa do poeta (o eu biográfico)”, mesmo quando expresso na primeira pessoa do discurso”. Segundo Kempinska (2012), embora seja inegável, por exemplo, “uma forte presença de um ‘eu’ também na autobiografia”, haveria uma distinção fundamental entre o “eu lírico” e o “eu autobiográfico”. Ao tratar dessa objeção, Kempinska (2012) se baseia em Staiger (1975), teórico que, tal como demonstra a autora, “aponta para a existência de uma distância, tanto temporal quanto epistemológica, na construção do *eu* autobiográfico, que relata eventos passados sobre os quais possui um conhecimento panorâmico”; distância “completamente ausente no caso do eu lírico, que se afirma enquanto imerso na experiência presente” (KEMPINSKA, 2012, p. 77). Para Staiger (1975), a lírica lida com o passado, mas de um modo bem particular: “O passado como objeto de narração pertence à memória. O passado como tema do lírico é um tesouro de recordação” (STAIGER, 1975, p. 55). Há, portanto, um predomínio do presente na lírica, “ainda quando o tempo referido seja o passado ou mesmo o futuro” (MOISÉS, 2003, p. 236).

Como explicitam Freitas e Vieira (2018), tomando como referência a teoria de Friedrich (1978), “na poesia moderna ocorre a fratura entre o poeta, a subjetividade e o mundo exterior”, como desdobramento de uma “crise do sujeito iniciada pelos românticos alemães” (FREITAS; VIEIRA, 2018, p. 102-103). Mas é preciso refletir como isso se configura no discurso poético, que, considerando a presença de memorialismo na poesia, revela articulações complexas.

Embora não possamos confundir o eu lírico com o eu do poeta, não podemos desconsiderar as possíveis relações que se estabelecem entre essas modalidades de subjetividade: a experiência histórica do poeta é importante na constituição do sujeito poético.

Ao tratar das relações entre memória e poesia é preciso ter em vista a interrelação entre poesia, memória e subjetividade, assim como às interfaces que se estabelecem entre poesia, memória, ficção e história. Segundo Lima (1981, p. 160), tendo como referência a poesia de Drummond, “pensar o memorialismo poético é assim, ao mesmo tempo, pensar suas relações, aparentemente só negativas, com o histórico e com o ficcional”. Para o autor, “as memórias, principalmente as poéticas, dizem de várias zonas do eu, tantas quantos são os outros que o habitam” (LIMA, 1989, p. 160). Como acrescenta Lima (1981, p. 160) que:

A vivência [...] que elas recordam trazem à cena da *ficção* várias vozes, respostas várias, que, sem serem testemunhos, revelam a dimensão histórica que permeia a distância estabelecida entre a zona em que podemos ser coloquiais e aquela em que só podemos ser respeitosos em relação a nós mesmos.

Portanto, conforme Lima (1981), o memorialismo presente na poesia a subjetividade, a ficção e a história se articulam de forma complexa nos seguintes termos:

[...] não sendo um dado histórico, diz no entanto da forma como a história foi vivida; não sendo pura ficção, diz como em seu compositor se deposita e estrutura o ficcional. O memorialismo poético corre fora das raias reconhecidas, e, por outra curva, nos permite reler o enlace entre o histórico e o ficcional. Reler o depósito histórico sobre o qual será construída a mentação ficcional, reler na mentação ficcional o que lhe serviu de motor (LIMA, 1981, p. 161).

Ainda de acordo com o referido autor, “se o memorialismo poético não pode nem deve se confundir com o *fato* histórico, nem por isso é de interesse apenas do agente individual que o compõe” (LIMA, 1981, p. 161). Se o memorialismo poético “se prende às vivências do agente individual, é um patamar da ficcionalidade, uma via privilegiada de acesso a ela” (LIMA, 1981, p. 161). Na lírica moderna, como observa Soares (1989, p. 26), tendo como referência a perspectiva de Adorno, há “uma tensão entre o individual e o coletivo”.

Segundo Cavalcanti (2015b, p. 4), “foi com a estética modernista que a arte poética pôde se utilizar de maneira mais autêntica da temática da infância na literatura brasileira”. As grandes transformações vivenciadas pelo Brasil na primeira metade do século XX impressionavam os poetas e ao mesmo tempo causava-lhes também repulsa. Conforme o referido autor, foi dessa maneira que a lírica passou a representar o seu tempo. Os versos modernos eram capazes de retratar a agitação e o tumulto da vida nas grandes cidades. A respeito dessa estética moderna, o referido autor observa que:

[...] um dos caminhos trilhados, como forma de refúgio a este mundo moderno, que aprisiona o homem em um sistema racional estreitamente ligado ao *modus vivendi* capitalista, em que a mercadoria é seu bem primordial, será o da infância. Este será o lugar onde o poeta irá se refugiar, na tentativa de encontrar um local em que ele possa restabelecer o contato com um mundo imaginativo e inicial perdido, elementos substanciais para sua criação poética (CAVALCANTI, 2015b, p. 4).

Um exemplo claro disso é a utilização da linguagem coloquial e a valorização da cultura regional brasileira e, conseqüentemente, das culturas primitivas ligadas ao folclore e à tradição popular do Brasil perceptível nessa poesia.

As lembranças de fatos que marcam as suas infâncias exerceram poderosa influência na formação da poética moderna. Nela, por vezes, o eu lírico está em busca de reencontrar a inocência perdida, mas essa pretensão só é possível pela poesia, pois a inocência real, o mundo e o tempo presente habitado pelo poeta já a destruiu. Ao “sondar e remexer as camadas da psique individual” (BOSI, 1993, p. 150), a lírica resiste ao “ingrato presente”. Desse modo, como segue dizendo Bosi (1993, p. 150) “a poesia trabalhará, então, a linguagem da infância recalçada, a metáfora do desejo, o texto do Inconsciente, a grafia do sonho”. Ainda segundo Bosi (1993, p. 150) “a poesia recompõe cada vez mais arduamente o universo mágico que os novos tempos renegam”. Para Cavalcanti (2019, p. 14), é assim que acontece, na poesia, a “presença da infância como forma de rememoração”.

A título de exemplo, como propõe Dias (2009), no que se refere à poesia de Carlos Drummond de Andrade, parte importante da obra desse poeta modernista:

encontra seu lastro nos deslocamentos entre lugares simbólicos sob a mediação da memória: a transferência de Itabira para Belo Horizonte e, principalmente, para o Rio de Janeiro implicou a experiência não só da readaptação, mas principalmente da revisão afetiva que alimenta parcela substancial de sua lírica (DIAS, 2009, p. 10).

Nesse sentido, são evidentes as relações entre a problemática do tempo, do psiquismo, da percepção, da imaginação e da memória em sua lírica, o que acaba também se relacionando à memória da infância. Ainda segundo Dias (2010),

A meio caminho entre a realidade física e a realidade psíquica, a Itabira de Drummond vai-se revelando uma construção mental levada a efeito com os materiais da memória. A perplexidade, confessada pelo poeta, diante da dissonância entre a imagem que possuía da cidade e o quadro que, na atualidade de 1933, contempla com seus olhos físicos atesta mudanças não apenas do lugar, mas também – e o que é mais importante e mais desconcertante – de si próprio. Com efeito, o poeta tem a consciência de que a lembrança de um fato, de um contexto antigo, por mais claro que possa parecer, nunca consegue reproduzir a mesma imagem experimentada, por

exemplo, na infância. Torna-se inevitável o reconhecimento de que o indivíduo rememorante já não é a mesma pessoa que viveu os eventos transcorridos no passado, pois a sua percepção altera-se e, com ela, suas ideias, seus juízos de realidade e de valor (DIAS, 2010 p. 156-157).

A partir de agora, faz-se necessário refletir sobre os temas “infância”, “memória” e “a relação memória/infância para compreender as possibilidades de o sujeito revisitar as marcas de sua própria história. Doravante se verá que abordagens poéticas da memória e da infância são recorrentes nas obras de outros poetas modernistas brasileiros, a exemplo de Cecília Meireles, Jorge de Lima e Manoel de Barros.

Recorremos a seguir a algumas análises que abordaram as relações entre memória e infância na lírica moderna brasileira, a fim de que esses estudos direcionem os trabalhos com os poemas selecionados para a construção da proposta de intervenção.

### 2.5.1 Manuel Bandeira

Segundo Silva (2013), a percepção da infância em Bandeira, de início, “parece igual à do Romantismo: um tempo distante e feliz. Mas, apesar da influência confessa dos românticos, Bandeira opta pelo cotidiano como matéria poética” (SILVA, 2013, p. 64). Assim, as criações são marcadas por elementos representativos dessa realidade, como por exemplo, uma temática simples, corriqueira e linguagem mais coloquial. O próprio Bandeira afirmou que “essas características tem origem na sua ligação íntima com a infância. As lembranças, no entanto, já aparecem com uma ótica moderna, em que não há só desalento” (SILVA, 2013, p. 65). Um bom exemplo para ilustrar esse estilo bandeiriano é o poema “Profundamente”, do livro *Estrela da vida toda*, em que a infância é representada de forma saudosa, mas sem exageros sentimentais. O eu lírico relembra uma cena vivenciada aos seis anos de idade em uma festa de São João, a qual ele apenas observava, mas não pôde participar com aquelas pessoas que lá estavam pois adormecera e quando acordou o festejo havia terminado.

Quando ontem adormeci  
 Na noite de São João  
 Havia alegria e rumor  
 Estrondos de bombas luzes de Bengala  
 Vozes, cantigas e risos  
 Ao pé das fogueiras acesas.  
 No meio da noite despertei  
 Não ouvi mais vozes nem risos  
 [...]

O texto explicita o sentimento de perda do eu lírico lá no passado e também no presente, quando ele sente saudade das pessoas queridas da sua infância. O sentimento de perda no primeiro momento por uma imposição da disposição física, o sono, ou mesmo por uma imposição dos adultos que o tenha obrigado a dormir cedo naquela noite. De todo modo, o eu lírico se sente frustrado porque é desejo das crianças participar do universo dos adultos. “Quando eu tinha seis anos/Não pude ver o fim da festa de São João/Porque adormeci”. A sexta estrofe do poema reitera e amplia esse sentimento de perda, na qual o poeta questiona a respeito da presença física das pessoas com quem ele conviveu na infância.

Hoje não ouço mais as vozes daquele tempo  
 Minha avó  
 Meu avô  
 Totônio Rodrigues  
 Tomásia  
 Rosa  
 Onde estão todos eles?

As pessoas que povoaram seu mundo infantil, já não estão mais com ele quando adulto, suas vozes foram silenciadas pela morte, que metaforicamente está representada no poema pela expressão “dormir profundamente”: “Estão todos dormindo / Estão todos deitados/ dormindo/ Profundamente”. No momento presente, o eu lírico revela sua frustração pela ausência delas, que agora vivem apenas em suas lembranças, ressoando em suas memórias. Apesar de um aparente desejo de retorno à infância com seus familiares e amigos, ele remete às suas lembranças sem desespero e sem pessimismo diante da vida, o que é demonstrado pelo tom de serenidade no transcorrer no texto.

É preciso se atentar para o fato de que a infância não se configura, na obra do autor, apenas de modo “biográfico”. Conforme Silva (2013, p. 67) os poemas de Bandeira exigem, tal como afirmou Álvaro Lins, uma identificação do leitor com o universo dele; é, porém, através da ausência que realmente o leitor pode adentrar a sua poesia. Por outro lado, como observa Cavalcanti, (2019, p.1), a construção da poética da infância na obra de Bandeira dirige-se para duas perspectivas: “em um primeiro momento, aponta para uma visão da infância que se relaciona a um mundo bom e sem problemas [...]; em outro momento, a infância é representada pela valorização da criança carente, [...] ou simplesmente a criança pertencente à classe pobre, relacionando infância ao mundo da cultura popular brasileira”. Nesse sentido, percebe-se que a infância representada em seus poemas é mais que um tema, visto que aponta para vários desmembramentos. Isso quer dizer que a poética bandeiriana formada pela união dos espaços elevados aos “pequeninos nada” dialoga “com o mundo

social dos esquecidos e desfavorecidos (...)” (CAVALCANTI, 2019, p. 12). Quanto a isso afirma Cavalcanti (2019, p. 14): “Em Manuel Bandeira, o elevado é encontrado no baixo, logo, o baixo e o elevado encontram-se juntos dependentes um do outro. A ausência de um desses elementos faria com que a poesia se extinguisse”.

### 2.5.2 Carlos Drummond de Andrade

Como observou Lima (1981, p. 159), “é evidente o filão memorialístico na obra drummondiana”. Esse memorialismo da poesia de Drummond está por vezes associado à infância. Segundo Silva (2013), a infância em Drummond, assim como toda a obra do poeta, não pode ser capturada por um único e definitivo olhar. “O poeta reconhece, através da arte poética, um ser que pode tirar do tempo a temporalidade: a criança. Atrás do menino solitário e sonhador de ‘infância’ já se escondia um devorador de mundos” (SILVA, 2013, p. 24).

De acordo Silva (2013, p. 115) “No memorialismo poético de Carlos Drummond de Andrade, a infância é reconstruída devido à própria falta, e revelada, portanto, através de negativos”. Isso possibilita ao poeta adulto vivenciar o desamparo da infância, bem como de se tornar eterno em meio à aparente fragilidade. Dias (2009) destaca que “Por meio da memória, Drummond compõe uma espécie de biografia da emoção”. Percebe-se nos poemas que tematizam a infância uma espécie de convite à empatia, como no poema “Infância”, no qual o eu-lírico vai revelando ao leitor delicadamente os *flashes* das cenas de infância na fazenda, o que de tal forma o acolhe e o cativa. O poema “Infância” inicia com a recordação de uma cena familiar:

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.  
 Minha mãe ficava sentada cosendo.  
 Meu irmão pequeno dormia  
 Eu sozinho, menino entre mangueiras  
 lia história de Robinson Crusóé,  
 comprida história que não acaba mais.

A atmosfera de tranquilidade logo nos primeiros versos leva ao entendimento de que a infância é representada pelo poeta como uma fase genuína, feliz, imbuída de leveza e encantamentos. A recordação das cenas ocorridas na família do eu-lírico, quando menino, propõe a ele uma importante reflexão. Como se pode conferir na última estrofe:

E eu não sabia que minha história  
 era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

Nesse trecho o poeta adulto olha para o passado com a percepção de que na infância, ele não tinha consciência da importância de sua história. No presente, ele recorda as suas vivências infantis lá na fazenda e conclui que a beleza de sua história de menino era superior à ficção de Robinson Crusóé, personagem do romance do francês Daniel Defoe. Nesse universo mnemônico, “sobressai a percepção da impossibilidade de abandonar as raízes” (DIAS, 2009, p. 16). Contudo, bem nas entrelinhas, percebe-se que essa memória lírica revela também uma angústia e recupera um isolamento profundo na infância, permeado pela ironia.

Ao refletir sobre a poética da infância em Bandeira e em Drummond, Pereira (2015) conclui que tanto em Bandeira quanto em Drummond, “a poética da infância está ancorada na ruptura de um tempo linear, em prol da sua percepção cíclica, o que permite entender a representação da infância como instrumento crítico de um presente angustiado, do qual ela não se dissocia” (PEREIRA, 2015, p. 101). Desse modo, observa-se que os poetas parecem entrar em um processo que remete do mundo ideal à fantasia, contudo não deixam de tratar dos problemas do momento presente. Ao relacionar memória e infância na ficção poética, eles conseguem, ao mesmo tempo, proporcionar o acalento e a reflexão acerca das mazelas sociais existentes, construindo certa identidade dos leitores com a poesia.

### **2.5.3 Cecília Meireles**

A infância surge em Cecília Meireles já com a concepção de perda, desconstrução da infância idealizada e desencanto. Talvez como consequência da solidão sofrida em razão da ausência do pai e da mãe, além de outras perdas ao longo de sua vida. De acordo com Silva (2013, p. 92) “A identidade da infância provém da própria orfandade. A poetisa não presente a morte que a assediou antes mesmo de seu nascimento, com a perda do pai e dos três irmãos que nem chegou a conhecer”. O desejo de regresso de Cecília, presente na poesia, não é um desejo de recuperar a infância perdida, pois como afirma Silva (2013), a infância já se encontra manchada e sufocada pelo luto. Essa temática é frequente na poesia de Cecília Meireles e marca toda a sua criação literária. Encontra-se, desse modo, testemunhos disso em relatos da própria autora:

[...] Minha infância de menina sozinha deu-me duas coisas que parecem negativas, e foram sempre positivas para mim: silêncio e solidão. Essa foi sempre a área de minha vida. Área mágica, onde os caleidoscópios inventaram fabulosos mundos geométricos, onde os relógios revelaram o segredo do seu mecanismo, e as bonecas o jogo do seu olhar. Mais tarde foi nessa área que os livros se abriram, e deixaram sair suas realidades e seus sonhos, em combinação tão harmoniosa que até hoje não compreendo como

se possa estabelecer uma separação entre esses dois tempos de vida, unidos como os fios de um pano (MEIRELES, 1987, p. 58).

A poetisa parece estar plena nessas revelações do seu eu. Contudo, Brito (2015), observa que há no itinerário lírico de Cecília Meireles “um profundo descontentamento diante da impossibilidade de completude das coisas, por causa da inconstância e finitude dos elementos que circundam a ordem de desejo do eu-lírico, como por exemplo: a infância, o amor, a beleza e a eternidade” (BRITO, 2015, p. 24). Dessa forma, suas memórias de infância podem ser representadas do ponto de vista da solidão, da saudade, da renúncia e da melancolia diante da fragilidade da essência humana. Um bom exemplo que reúne alguns desses sentimentos é o poema “Retrato”, publicado no livro *Viagem*, em 1939.

Em “Retrato” o eu-lírico percorre quatro fases da nossa existência: a infância, a adolescência, a fase adulta e a idosa. Percebe-se um tom melancólico e nostálgico diante da finitude, fugacidade e inconstância dos elementos da vida, como revelados nos quatro primeiros versos do referido poema:

Eu não tinha este rosto de hoje,  
Assim calmo, assim triste, assim magro,  
Nem estes olhos tão vazios,  
Nem o lábio amargo.

É possível perceber uma comparação entre o tempo passado e o tempo presente. O eu-lírico expressa a saudade dos tempos de vivacidade, representativos da infância e da juventude. Pela descrição do eu-lírico ao longo dos versos, o leitor é capaz de imaginar como esse passado traz lembranças boas a ele, memórias de um tempo alegre, especialmente no que se refere aos qualitativos referentes à condição física, psicológica e de percepção.

A linguagem simbólica e metafórica dos dois últimos versos: “Em que espelho ficou perdida a minha face?”, levam ao entendimento de que “face” representa as perdas do eu-lírico ao longo dos anos de vida, como a infância e a juventude, uma vez que essas fases correspondem a um momento anterior e, portanto, ausente em seu presente. E “espelho” pode fazer alusão ao lugar, à circunstância dessas mudanças inevitáveis à existência humana.

Conforme Neves (2001), é nas memórias de infância solitária que Cecília Meireles encontra a palavra poética, a partir da qual torna público o universo de sua infância dolorida. Generoso (2012) corrobora com essa afirmação ao assinalar, por exemplo, que a solidão é fruto da infância de uma menina sozinha, devido à perda de seus familiares na infância. Essa temática é frequente na poesia de Cecília Meireles e marca toda a sua criação literária.

Cecília Meireles surpreende o leitor pela força e audácia como se relaciona com estes elementos: morte, solidão e silêncio. As experiências infelizes vivenciadas desde muito cedo

deram a ela a intimidade com a morte e o aprendizado de que tudo é transitório. Sentimento esse que, segundo algumas confidências da autora, é fundamento da própria personalidade dela. Prova disso é que esse sentimento é refletido em toda sua obra.

#### 2.5.4 Mario Quintana

A criação poética de Mario Quintana está relacionada a sua biografia, conforme Silva (2013), em entrevista à revista “Isto é”, o autor faz a seguinte declaração a respeito de sua poesia: “Minha vida está nos meus poemas, meus poemas são eu mesmo, nunca escrevi uma vírgula que não fosse uma confissão” (SILVA, 2013, p. 129). Essa fala revela um possível desejo do poeta em conservar em si a criança que já foi. O poema “Recordo Ainda”, de Quintana explora esse sentimento de nostalgia pelos tempos de infância e remete a essas paisagens como um tempo feliz e cheios de surpresas agradáveis, como já demonstra na primeira estrofe:

Recordo ainda... e nada mais me importa...  
Aqueles dias de uma luz tão mansa  
Que me deixavam, sempre, de lembrança,  
Algum brinquedo novo à minha porta.

O primeiro verso dessa estrofe revela que essas lembranças não saem da cabeça do eu lírico. E ao longo do poema, há um desejo dele em recuperar a infância perdida, unindo, vias lembranças, o velho à criança, aquilo que o tempo distanciou. Essa ideia está contida nas duas últimas estrofes em que o eu lírico evidencia a sua longa vivência, contudo, sinaliza que apesar da idade, ainda perdura naquele poeta a alma de menino.

Estrada afora após segui... Mas, aí,  
Embora idade e senso eu aparente  
Não vos iludais o velho que aqui vai:

Eu quero os meus brinquedos novamente!  
Sou um pobre menino... acreditai!...  
Que envelheceu, um dia, de repente!...

No verso “Eu quero os meus brinquedos novamente!”, o poeta evoca pela saudade os tempos de infância, uma vez que, lá ele viveu uma realidade melhor em oposição a que ele vivencia no presente, porque com o passar dos anos a vida lhe impôs, talvez, tristezas, e em razão disso, ele define a velhice como um tempo de desesperança: “Aqueles dias de uma luz tão mansa”/“Mas veio um vento de Desesperança”, (1ª e 2ª estrofes respectivamente).

Quintana sempre declarou, em seus depoimentos, um apreço especial pela criança “como se desejasse tê-la como um modelo a ser seguido em seu fazer poético” (LIMA, 2016, p. 33). De acordo Silva (2013), Mario Quintana não se reconhece no tempo presente do poeta, em sua realidade, ao contrário, ele menospreza essa realidade e, por isso, busca a figura da criança para refugiar-se no mundo ideal e reconhecer-se novamente. Silva (2013, p. 131) assevera ainda que Quintana “sempre rejeitou a inserção no mundo real, tendo dificuldades de se enquadrar à vida social”. Diante dessa aversão, “foi necessário, então, criar vida artificial através das palavras, tornar-se criador e criatura de si mesmo”. Para isso, era necessário se desconectar da vida para criar o “real” nos poemas. Alguns estudiosos da poesia quintaniana afirmam que o autor se vale da memória para ter acesso aos fatos do passado e revivê-los no presente, tornando vivas, na poesia, as experiências de outrora. Tendo como referência o pensamento de Bachelard (1988), Lima (2016) afirma que “personagens, sentimentos e situações que embora sejam pertencentes às vivências da vida biográfica do poeta, uma vez que são recordadas e passam a fazer parte do imaginário poético, burlam as leis da realidade e comunicam-se com os sentimentos da infância de outros homens” (LIMA, 2016, p. 31-32).

Outra característica marcante atrelada à valorização da infância em Mario Quintana é a concepção de atemporalidade, por meio da qual é possível a convivência entre a criança e o poeta em sua realidade criadora e fictícia. No trecho que segue, o próprio poeta expressa o sentimento da aterna criança que nele vive:

Portanto, é bom ser poeta, é bom ser criança, porque o poeta consegue conservar durante toda a vida aquela franqueza, sinceridade e disponibilidade das crianças. As crianças não mentem: elas gostam ou não gostam. E se alguém consegue conservar por toda a vida a criança que tem em si, esse alguém será realizado e nunca envelhecerá. Por isso eu costumo dizer que o poeta não tem idade (TÁVORA, 1986, s/p apud LIMA, 2016, p. 34).

Bachelard também reafirma essa condição de atemporalidade inerente ao fazer poético, quando diz: “O ser do devaneio atravessa sem envelhecer todas as idades do homem, da infância à velhice.” (BACHELARD, 1988, p. 96 apud LIMA, 2016, p. 35). Somente pela imaginação o poeta torna eterno tudo quanto contribui para seu processo criativo.

### **2.5.5 Manoel de Barros**

Albuquerque (2013) aponta em seu trabalho algumas das principais características da poesia de Manoel de Barros: o louvor às inutilidades, a volta às origens e o resgate do olhar infantil sobre o mundo. Segundo a autora, seus poemas “são leves, têm a aparência de serem

criados de forma extraordinariamente espontânea, não trabalham com a lógica, razão e sentido, mas com sentimentos e sensações” (ALBUQUERQUE, 2013, p. 2). Exemplo disso é a narrativa poética “O menino que carregava água na peneira”, do livro *Exercício de ser criança*, publicado em 1999. Nesse poema o autor toca na linguagem infantil que existe em cada um de nós, como veremos nos trechos a seguir, seus versos nos remetem a nossa infância, nos fazendo lembrar-se de situações peculiares ao mundo mágico infantil.

Tenho um livro sobre águas e meninos.  
 Gostei mais de um menino  
 que carregava água na peneira.  
 A mãe disse que carregar água na peneira  
 era o mesmo que roubar um vento e  
 sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.  
 A mãe disse que era o mesmo  
 que catar espinhos na água.  
 O mesmo que criar peixes no bolso.  
 [...]  
 O menino aprendeu a usar as palavras.  
 Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
 E começou a fazer peraltagens.  
 Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
 O menino fazia prodígios.  
 Até fez uma pedra dar flor.  
 A mãe reparava o menino com ternura.  
 A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!

Conforme Lima (2017), esse poema “aborda o imaginário infantil em uma perspectiva moderna, que ultrapassa as barreiras do real, do racional com relação ao mundo que observa, e através do imaginário, faz descobertas e transforma a realidade”. O poema se constrói com a narrativa de várias ações ilógicas e anormais que contraria toda questão da racionalidade: Como é possível “Alguém carregar água na peneira”?; “Roubar o vento”?; “Criar peixe no bolso”? Para esse menino todas essas ações são possíveis porque elas “traduzem” as perspicácias de sensibilidade dele.

Por meio de uma linguagem simples e espontânea perceptível neste poema e em outras obras, Barros conquista o leitor sensível de forma singular e encantadora. Como ele próprio afirma, sua poesia não quer dar informações, quer dar encantamentos (BARROS, 2006 apud ALBUQUERQUE, 2013). Por isso a construção de sentidos em seus poemas passa por essa sensibilidade que o leitor deve ter a fim de relacionar com o mundo, principalmente, as imagens de infância representadas em sua poesia.

O poeta sul-mato-grossense busca inspiração na simplicidade e na espontaneidade guardadas no universo infantil, porque é lá que estão as primeiras sensações: “As crianças

veem tudo de forma inocente, surpresa, mágica e fantasiosa por estarem experimentando situações do dia a dia pela primeira vez” (ALBUQUERQUE, 2013, p.02). Silva (2013) acrescenta que em seus poemas o eu-lírico vive a brincadeira com as palavras nesse exercício de infância e é transportado no tempo e no espaço a cada verso que inventa.

Os temas simples, corriqueiros e de pequeno valor usados como matéria poética de Manoel de Barros revelam a importância que as coisas “inúteis” ganham em seus poemas: o próprio poeta se identifica como o apanhador de desperdício e se declara feliz pelo estilo único que o caracteriza. O autor apresenta a seguir as três personagens que, segundo ele, o ajudaram a compor suas memórias:

Uma, a criança [o parceiro de sempre]; dois, os passarinhos; três, os andarilhos. A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra. E os andarilhos, a paciência da natureza de Deus [...] Os pássaros, os andarilhos e a criança em mim são meus colaboradores destas Memórias inventadas e doadores de suas fontes (BARROS, 2008, p. 127).

Manoel de Barros encontra na criança a liberdade para sonhar e elaborar o novo mundo que inventa. “O menino que carregava água na peneira” “usufrui de sua imaginação [...] sendo capaz de sonhar, criar e recriar o que vê e até o que não vê”. O referido poema é completamente dominado pelo imaginário causando emoção no leitor. Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto final na frase. Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela. O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dá flor. Os “despropósitos” do menino e as peraltices que ele cria e inventa: vislumbram para o leitor “que a lógica se encontra fora do que é rotineiro, previsível e habitual” (LIMA, 2017).

A respeito da peculiaridade de sua escritura, Barros nos faz a seguinte confissão: “Uso a palavra para compor meus silêncios/Não gosto das palavras fatigadas de informar/Dou mais respeito/às que vivem de barriga no chão [...] /Dou respeito às coisas desimportantes/ e aos seres desimportantes” (BARROS, 2008, p. 45). Assim, o autor sente que essas coisas têm o dom de poesia. Portanto, a importância dada ao “inútil” nos versos de Manoel de Barros não o minimiza e nem diminui a sua poesia: “Dentro de cada poema há uma espécie de descrição e explicação destes pedacinhos de inutilidades, a finalidade deste ato pode ser entendida como uma tentativa de achar uma unificação, formar uma unidade, ou mesmo reconstruir os pensamentos (ALBUQUERQUE, 2013, p. 12). Albuquerque (2013) acrescenta que sua filosofia instiga o leitor também a perceber a complexidade da vida, porque essa linguagem simples e rústica pode criar possibilidades de se questionar as “verdades” arraigadas no mundo. Dessa forma, a invenção em Manoel de Barros é verdadeira (SILVA, 2013). Assim,

percebe-se que suas memórias de infância vão muito além da simples lembrança dessa fase boa de sua vida; a inocência, a espontaneidade e leveza das crianças. Há em sua poesia muitos outros desdobramentos.

Os poemas de Manoel de Barros conduzem o leitor “ao sublime, à imaginação como forma de extrapolar o real e encontrar outro sentido de existência, uma vez que o poeta nos indica que seu fingimento se constitui na maior parte de um encontro com a verdade” (SILVA, 2013, p. 159). Desse modo, tudo que ele não inventa é falso (BARROS, 2008).

### 3.5.6 Jorge de Lima

De acordo com Cavalcanti (2015a), o repertório poético de Jorge de Lima advém principalmente da imaginação infantil desse escritor. Dessa forma, pode-se afirmar que seus poemas apresentam toda a bagagem cultural adquirida em sua infância.

São inúmeros os poemas que exploram a temática infantil na obra de Jorge de Lima: “O mundo do menino impossível”, “Meninice”, “Os cavalinhos”, “Volta à casa paterna”, “O banho das negras”, “O grande circo místico” etc. são exemplares nesse sentido. Além dessa expressiva quantidade de poemas dedicados ao tema da infância e suas associações, Jorge de Lima também se dedicou à literatura infantil com dois livros, *Vida de São Francisco de Assis* e *Aventuras de Malasarte*, este último traduzido para o alemão com parceria de seu irmão, Mateus Lima (CAVALCANTI, 2015a, p. 340-341).

Segundo estudos, sua obra reúne três elementos fundamentais: sonho, vida e fantasia. Nesse sentido, alguns dos seus poemas representam um sonho de menino por uma sociedade mais unida e fraterna, visto que a alegria, a inocência, o encantamento e a liberdade, na sociedade que ora vive, só são possíveis pela imaginação infantil. “Desse modo, a poesia se dá como meio de preservação, no adulto, da eterna infância e de seu olhar sobre o mundo, sempre renovador” (CAVALCANTI, 2015a, p. 351). O poema “O Mundo do menino impossível” de Jorge de Lima explora a temática infantil para valorizar a infância em contraposição ao mundo do adulto que, por sua vez, é idealizado como violento, conturbado e escravo. O poema discorre sobre o mundo encantado da imaginação infantil, por meio do qual todas as brincadeiras são possíveis de acontecer, como é perceptível no trecho seguinte:

brinca com sabugos de milho,  
caixas vazias,  
tacos de pau,  
pedrinhas brancas do rio...  
“Faz de conta que os sabugos  
são bois...”

Com a sua capacidade inventiva, Jorge de Lima representa em sua poesia a aversão a alguns elementos que caracterizam a sociedade moderna. Talvez seja esse o motivo de o “menino impossível” ter destruído todos os brinquedos perfeitos que recebeu dos avós. O eu lírico prefere usar a imaginação e brincar com coisas sem “valor”. O que parece ser uma contradição nesse comportamento do menino “impossível” pode revelar um expresso desejo dele em retornar à pureza e à inocência, de criança (CAVALCANTI, 2015a). O poema representa a angústia presenciada na modernidade em que o poeta vive, assim ele encontra refúgio na fantasia do menino, como é percebida em mais este trecho:

O menino impossível  
que destruiu até  
os soldados de chumbo de Moscou  
e furou os olhos de um Papai Noel,  
[...]

o urso de Nürnberg,  
o velho barbado jagoeslavo,  
as poupées de Paris aux  
cheveux crêpes,  
o carrinho português  
feito de folha-de-flandres,  
a caixa de música checoeslovaca,  
o polichinelo italiano  
made in England,  
o trem de ferro de U. S. A.  
e o macaco brasileiro  
de Buenos Aires  
moviendo la cola y la cabez

O poema retorna à vivência da infância e, “através da imaginação traz de volta ao adulto os itinerários do menino Jorge, que revê personagens, lugares e experiências vividas” (CAVALCANTI, 2015a, p. 343). Cavalcanti (2015a, p. 348) pontua, referindo-se a outro poema, que “o elemento biográfico [...] revela-se de grande importância para a compreensão da obra de Jorge de Lima”. Conforme Cavalcanti (2015), em vários momentos a poesia de Jorge de Lima relembra a infância do escritor, através dos objetos da casa onde viveu quando criança; através dos personagens, dos lugares e de toda a experiência vivida em seu cotidiano. Portanto, “o retorno à vivência do infantil através da imaginação traz de volta ao adulto os itinerários do menino, que revê personagens, lugares e experiências vividas” (CAVALCANTI, 2015a, p. 345). Por meio dessa imaginação, o poeta, adulto, traz de volta os itinerários do menino. E ainda, com essas memórias, o escritor consegue “apreender a essência do mundo inicial que o adulto guarda, da mesma forma que oferece ao leitor a tentativa de recuperação de sua identidade” (CAVALCANTI, 2015a, p. 345).

### 3 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A pesquisa pode ser definida como “processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados” (GIL, 2002, p. 17). Como explicitam Lüdke e André (2005, p. 1-2), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”. Uma pesquisa é realizada mediante “a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos” (GIL, 2002, p. 17).

Compreendida como “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, segundo Minayo (2007, p. 14), “a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”.

A escolha do método de investigação se dá conforme a natureza de cada pesquisa (GIL, 2002; 2008). Os procedimentos metodológicos variam conforme os objetivos e interesses dos diferentes estudos. Nesse sentido, um trabalho que tem por finalidade, por exemplo, discutir/analisar conceitos teóricos, certamente adotará uma metodologia diferente daqueles que pretendem comprovar ou investigar dados ou fatos relacionados a um determinado aspecto ou fenômeno da realidade empírica. A proposta de investigação aqui apresentada adota procedimentos metodológicos da chamada pesquisa-intervenção, visto que se trata de uma proposta de caráter intervencionista com expectativa de futura aplicação em sala de aula. Nesse sentido, ela se alinha aos princípios de uma “pesquisa participante”, conforme a definição de Gil (2002). Consequentemente, se trata de uma pesquisa que se desenvolve a partir de uma abordagem qualitativa, fundamental na pesquisa social e na pesquisa em educação (GIL, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 2015; MINAYO, 2007).

Como destaca Gil (2008, p. 175), “nas pesquisas definidas como estudos de campo, estudos de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante [...] os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa”. Nessa abordagem, em contraste com a pesquisa quantitativa, “o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e modificado sucessivamente, com vista em obter ideais mais abrangentes e significativos” (GIL, 2002, p. 134). Segundo Minayo (1994, p. 21), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Esse tipo de abordagem “trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p. 21). É

preciso ressaltar, porém, que, como adverte Minayo (2007, p. 22), embora exista uma diferença de natureza entre as abordagens qualitativa e quantitativa deve-se não existe uma incompatibilidade entre “os dois tipos de abordagem e os dados delas advindos”. Na verdade, o que nesse caso é “uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidelidade interpretativa” (MINAYO, 2007, p. 22).

Minayo (2007), tendo em vista o que ela denomina “ciclo da pesquisa qualitativa”, divide o processo de investigação em três etapas bem definidas: fase exploratória; trabalho de campo; análise e tratamento do material empírico e documental. A fase exploratória “consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo” (MINAYO, 2007, p. 26). O trabalho de campo, por sua vez, “consiste em levar para prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa”. Combinando “instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamentos de material documental e outros”, o trabalho de campo “realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria” (MINAYO, 2007, p. 26). Finalmente, na terceira etapa, conforme Minayo (2007), ocorre o tratamento dos dados obtidos por intermédio do trabalho de campo, articulando-os com a teoria que fundamentou o projeto e com outras demandas teóricas e interpretativas que surgirem durante a etapa anterior. Segundo ela, o tratamento dos dados subdivide-se do seguinte modo: a) ordenação; b) classificação; c) análise propriamente dita. É preciso ter em mente, porém, como adverte Minayo (2007, p. 27), que “o ciclo de pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas”. Além disso, deve-se valorizar cada fase da pesquisa e, concomitantemente, considerar o processo como uma integração das etapas no todo.

Tratar-se-á a seguir dos principais aspectos que caracterizam a pesquisa-intervenção, exposição que, como se verá, implica diferenciar a pesquisa-intervenção da pesquisa-ação. A distinção entre esses dois procedimentos metodológicos é fundamental para uma aplicação mais eficaz e segura da pesquisa-intervenção, visto que os dois modelos investigativos são muito utilizados em pesquisas educacionais e por vezes confundidos.

### **3.1 Pesquisa-intervenção**

Segundo Damiani et al. (2013) a pesquisa do tipo intervenção é um tipo de investigação empreendida com a finalidade de contribuir na compreensão/interpretação para a

resolução de problemas práticos levantados pelo pesquisador, considerando uma determinada realidade social. Conforme Damiani et al. (2013, p. 60), “Nas pesquisas interventivas, é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, embora permaneça aberto a críticas e sugestões”. Os referidos autores defendem que nesse tipo de pesquisa os participantes podem contribuir com seus próprios processos de aprendizagem e com o aprimoramento da prática. Dessa forma, a partir da sondagem inicial com os sujeitos-alvos da presente pesquisa, de posse das primeiras impressões, iniciou-se o planejamento das oficinas, por meio das quais o projeto de intervenção seria implementado.

As pesquisas do tipo intervenção pedagógica são regidas pelo paradigma qualitativo, visto que esse tipo de abordagem oferece instrumentos adequados para compreender e interpretar a realidade social encontrada. Para Damiani et al. (2013, p. 59), “nas intervenções, a intenção é descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis, sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e em teorias pertinentes”. As pesquisas qualitativas trabalham com diferentes instrumentos, que permitem o avanço das suas etapas de investigação, como a coleta de dados, o cruzamento de dados, a reflexividade e a validação comunicativa, aspectos que, segundo Damiani et al. (2013, p. 59), baseando-se em trabalho de Bauer & Gaskell (2002), “imputam boa qualidade às pesquisas qualitativas”. Nesse sentido, pode-se pensar como recursos “válidos” para investigação das microssituações escolares, outros instrumentos como: registros em diários de leitura, memórias de aulas e as observações gerais fruto das interações dos alunos.

Damiani et al. (2013, p. 58) definem as pesquisas do tipo intervenção pedagógica como “investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.” Conforme os referidos autores, a base conceitual sólida da pesquisa-intervenção e a sua contribuição na produção de conhecimento pedagógico e de aplicabilidade na prática educativa, a pesquisa tem uma inegável importância para a área educacional, contudo o uso do termo intervenção nessa área tem sido problemático.

Os autores afirmam que a pesquisa-intervenção foi, em muitos momentos, vítima de preconceitos por parte de certos setores da área da educação que não reconhecem o conhecimento produzido por seu intermédio. Assim, os trabalhos interventivos têm dificuldades de serem reconhecidos como investigações científicas, ou seja, os seus resultados não têm o mesmo *status* do conhecimento produzido em um ambiente protegido de um laboratório. As referidas autoras salientam, contudo, que em outras áreas do conhecimento, o

termo é empregado sem polêmicas ou restrições, como na área da psicologia, da medicina e da administração. Já no campo educacional brasileiro há esse mal-estar<sup>2</sup> relativo ao uso da palavra intervenção. De acordo com Damiani et al. (2013, p. 59) “a pesquisa-intervenção pedagógica se opõe às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos”.

Diante da discussão dos autores acerca da sua pertinência como pesquisa, é preciso defender a confiabilidade científica da pesquisa-intervenção. Os estudos interventivos não podem ser confundidos com projetos de ensino ou de extensão e/ou relato de experiência, simplesmente, e continuarem sofrendo o preconceito, entre outras razões, o fato de terem os próprios professores como investigadores. Isso deveria agregar valor a esses estudos e não os colocar em situação inferior aos outros tipos de conhecimento. As pesquisas do tipo intervenção são feitas com pessoas ou sobre pessoas, e pode produzir, portanto, conhecimentos educacionais para além da sala de aula, alcançando transformações mais abrangentes. Na prática, segundo Damiani et al. (2013, p. 58), tendo como referência Robson (1995), elas podem “subsidiar tomadas de decisões acerca de mudanças em práticas educacionais, promover melhorias em sistemas de ensino já existentes, ou avaliar inovações”.

Conforme esses autores, a pesquisa do tipo intervenção compartilha o mesmo paradigma investigativo com a pesquisa-ação. Essa identificação, entre outros aspectos que a caracterizam, daria a esse tipo de investigação o *status* de pesquisa (DAMIANI et al., 2013). De acordo com Gil (2008, p. 31),

Tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante se caracterizam pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa. Neste sentido distanciam-se dos princípios da pesquisa científica acadêmica. A objetividade da pesquisa empírica clássica não é observada. Os teóricos da pesquisa-ação propõem sua substituição pela ‘relatividade observacional’ (Thiollent, 1985, p. 98), segundo a qual a realidade não é fixa e o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados.

De acordo com Damiani et al. (2013), tendo como aporte de sua exposição os trabalhos de Tripp (2005) e Thiollent (2009), pode-se elencar alguns dos pontos de convergência entre a pesquisa-ação e as pesquisas do tipo intervenção. Um deles é que as

---

<sup>2</sup>Segundo Damiani et al. (2013, p. 58), que se baseia em Szymanski e Cury (2004), Becker (1993) e Giusta (1985), a origem do mal-estar da palavra intervenção se deve à sua relação com a palavra interferência que, tradicionalmente, está associada a autoritarismo, cerceamento. Outra explicação possível para esse mal-estar é a ligação do termo “interferência” com a perspectiva comportamentalista da Psicologia, entendida como pouco democrática.

duas têm em comum o objetivo de produzir mudanças. Conforme Picheth, Cassandre e Thiollent (2016, p. 12), “a aplicação da metodologia da pesquisa-ação como metodologia intervencionista possui um modo de lidar com o enfrentamento e a resolução dos problemas que vai além dos métodos de pesquisas convencionais”. Diferentemente dessas pesquisas que objetivam apenas ampliar seus conhecimentos sem se preocupar com os benefícios práticos, a pesquisa-intervenção e a pesquisa-ação analisam os fenômenos encontrados e interfere neles.

Outro aspecto que une os dois tipos de metodologias é que ambas são engajadas na resolução de um problema. Assim como na pesquisa-intervenção, na pesquisa-ação, as eventuais contribuições dos sujeitos são consideradas no enfrentamento dos problemas detectados. Conforme Thiollent (1986, p. 14),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Desse modo, os sujeitos participantes e o pesquisador interagem diretamente no processo de investigação do problema e na busca por soluções. De acordo com Picheth, Cassandre e Thiollent (2016, p. 12), esses agentes “empoderam da resolução do problema e contribuem para a implementação de ações solucionadoras e para a geração de conhecimentos que levem à nova significação das práticas”. Essa tentativa de resolução de problemas se aplica tanto à pesquisa do tipo intervenção pedagógica quanto à pesquisa-ação.

Outra semelhança apontada por Damiani et al. (2013) entre as duas metodologias é a necessidade de ambas relacionarem-se com um referencial teórico. Além da resolução de problemas, as duas metodologias dialogam com teorias existentes com o propósito de aumentar o conhecimento dos pesquisadores sobre as maneiras de enfrentar tais problemas, aspecto essencial, sem o qual nenhuma pesquisa teria sentido. Surge daí um quarto aspecto que as une: a possibilidade de produzir conhecimento. Igualmente à pesquisa-ação, a intenção das intervenções pedagógicas vai além “de testar ideias teóricas, pondo-as em prática, as intervenções pedagógicas têm o objetivo de promover avanços nessas ideias, contribuindo para a produção de teoria educacional” (DAMIANI et al., 2013, p. 60). As duas apresentam potencial para ir além das microssituações escolares, tanto no que se refere à definição de objetivos, quanto a outras transformações.

Ainda acerca dos cinco pontos de convergência entre as duas metodologias, observa-se que ambas apresentam também um caráter aplicado, aspecto destacado também por Damiani

et al. (2013). Os autores defendem essa ideia como forte argumento para atribuir condição de pesquisa às pesquisas do tipo intervenção. Eles chamam a atenção para o caráter aplicado desse tipo de estudo e defendem a pertinência de considerá-la como pesquisa, com base, também, nesse aspecto. Damiani et al. (2013) orientam, por exemplo, que os relatórios das pesquisas do tipo intervenção devem ser elaborados com todo o rigor necessário, de forma que fiquem evidentes as características investigativas dos procedimentos adotados. Segundo os referidos autores, o estudo precisa ser contemplado com estes dois componentes metodológicos: o método da intervenção e o método de avaliação da intervenção. Desse modo, comentam que “o método da intervenção demanda planejamento e criatividade, por parte do pesquisador, bem como diálogo com a teoria – que o auxilia na compreensão da realidade e na implementação da intervenção” (DAMIANI et al., 2013, p. 60). Além disso, faz jus a esse rigor, também, a apresentação detalhada desses componentes, dando a eles um lugar de destaque no relatório. Assim sendo, os autores veem a pesquisa-intervenção como um método de grande relevância para a educação, na medida em que pode contribuir para a produção de conhecimento pedagógico e pelas possibilidades de aproximarem a prática educacional e a produção acadêmica.

Como se pôde observar, a pesquisa-ação e a pesquisa-intervenção apresentam importantes pontos em comum. Contudo, ainda segundo Damiani et. al. (2013), é preciso estar atento aos aspectos que as diferenciam para não as confundir, evitando assim equívocos no uso de uma ou outra no desenvolvimento de um trabalho. Os referidos autores sinalizam dois pontos que as distinguem. Um deles é que a pesquisa-ação está associada “a uma orientação de ação emancipatória e a grupos sociais que pertencem às classes populares ou dominadas” (THIOLLENT 1986, p. 14). Conforme os referidos autores, esses objetivos emancipatórios, de caráter político social, não ocorrem na pesquisa intervencionista. A segunda diferença apontada diz respeito ao envolvimento dos participantes na pesquisa. Nas intervenções pedagógicas, o professor-pesquisador e os alunos têm papel ativo tanto na investigação – quando os alunos participam das entrevistas, questionários e reuniões, que são técnicas desse tipo de metodologia – quanto na proposição de ações para solucionar os problemas – quando os alunos participam da execução das propostas de intervenção. Todo estão em interação: o objeto, o pesquisador e os sujeitos. Embora haja uma contribuição geral dos envolvidos, “nas pesquisas interventivas, é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo” (DAMIANI et al., 2013, p. 60). Ao contrário, na pesquisa-ação, conforme os referidos autores, todos os envolvidos participam do planejamento e da implementação da metodologia. Picheth, Cassandre e Thiollent (2016) observam que, mesmo

havendo a mediação do pesquisador intervencionista na pesquisa-ação, o problema de pesquisa não será imposto por ele. Nesse caso, o professor-pesquisador tem o papel de agir na implementação de ações com o objetivo de mudar a atual situação problemática, buscar as possíveis soluções para o problema ou pelo menos facilitar a compreensão das situações vividas. Desse modo, a reflexão em todas as fases da pesquisa resultará em grandes modificações no próprio conhecimento do pesquisador.

### **3.2 Seleção do material para elaboração do projeto interventivo**

A proposta de intervenção didática foi elaborada com poemas dos seguintes autores modernistas: Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Jorge de Lima, Mario Quintana, Manoel de Barros e Manuel Bandeira. Não foi feita uma análise exaustiva das obras desses autores. Foram selecionados três poemas de cada autor, totalizando dezoito textos, a fim de propor a organização de uma antologia poética para leitura de poesia em sala de aula. Desse total, foi feito um novo recorte, e apenas seis poemas serviram de base para elaboração das oficinas didáticas.

Os poetas modernistas, a partir dos quais foi desenvolvida a proposta didática de intervenção, foram escolhidos em razão de suas respectivas obras se voltarem, em muitos momentos, ao cotidiano e apresentarem uma linguagem relativamente “simples”, que certamente alcançará a um grupo maior de estudantes. Considerando que as escolas, em geral, apresentam um grupo heterogêneo, parece prudente se pensar nesse acesso imediato<sup>3</sup>. Outro ponto também considerado para seleção dos poemas foi a presença da temática “memória e infância” na criação poética desses autores. Percebe-se no texto poético desses autores uma imaginação criativa ao registrar as suas lembranças de infância, tal característica pode impactar o leitor jovem pela identificação com os assuntos poetizados e, dessa forma, aproximá-lo da poesia. Nessa relação texto-leitor (ou seria interação texto-leitor?), como já se demonstrou, prazer e a atribuição de sentido só é possível quando aquele que lê se sente representado no texto literário.

A expectativa é que os poemas selecionados propiciem aos leitores, além de uma experiência estética, uma experiência significativa, porque somente isso justifica o esforço dedicado a esta pesquisa. Conscientes de que os estudantes, em geral, apresentam uma restrita experiência de leitura, entende-se que os poemas selecionados possam constituir o primeiro

---

<sup>3</sup> Obviamente, por inúmeras razões, como a própria historicidade das obras, sua localização espaço-temporal, as transformações da linguagem ao longo do tempo, será indispensável um trabalho no sentido de superar algumas barreiras para apreensão dos poemas.

contato mais sistemático deles com a poesia. Considerando as características apresentadas a respeito do estilo literário dos autores e a temática da poesia, a escolha parece atender a diferentes perfis de alunos e a contextos de aprendizagem diversos, e assim, são, portanto, adequados aos objetivos aqui explanados.

Os poemas selecionados serão discutidos nas aulas observando-se, principalmente, a forma como os poetas modernistas retratam a infância, em suas poesias e como se dá a recuperação de suas memórias de infância, ou seja, como elas são reimaginadas poeticamente.

As análises-interpretativas dos poemas que fazem parte do recorte de estudo constituirão os dados a serem analisados. A definição de alguns procedimentos pode direcionar as leituras e a mediação e intervenção do professor durante a aplicação da proposta:

- Levar para as aulas o entendimento de que esses textos são mais sugestivos, “no qual a linguagem empregada foge do seu emprego comum e habitual, pois a linguagem literária é anticonvencional e se direciona neste caso, exclusivamente, por uma dimensão imaginativa no ‘mundo do faz de conta’” (LIMA, 2017).
- Observar a linguagem plurissignificativa e simbólica do texto poético e trabalhar sempre o sentido literal em comparação com o sentido figurado;
- Analisar os elementos temporais e espaciais dos poemas que são muito relevantes para perceber a representação das memórias de infância;
- Observar como o eu lírico estabelece a relação do passado com o presente e como ele capta os espaços, os personagens e mesmo as cenas mais banais do cotidiano de infância;
- Identificar qual visão da infância está presente nos poemas. Sendo que, em alguns, ela pode estar relacionada a um tempo bom e sem problemas. Assim, é entendida como uma espécie de paraíso perdido, reconquistado pela poesia. Embora, em outros momentos, as memórias que realizam nos poemas são retalhos de uma infância pertencente ao eu lírico e também a outros personagens que, como ele, vivenciaram determinados acontecimentos e compartilham semelhantes vivências e lembranças.

### **3.3 Proposta de intervenção didática**

A presente proposta didática para o ensino de poesia no ensino fundamental foi elaborada com os seguintes objetivos gerais, na primeira parte: a) Conhecer sobre a vida e a obra dos poetas modernistas selecionados; b) Compreender a importância desses autores para a criação poética brasileira e a literatura nacional geral; c) Relacionar as memórias de infância desses poetas à inspiração poética; d) Valorizar as experiências de vida desses poetas e

percebê-las como influenciadoras de suas poesias; d) Identificar como as memórias de infância estão presentes nos poemas desses autores; A segunda parte inicia-se com a proposta de elaboração de uma antologia poética a partir de uma coletânea de poemas retirados das antologias poéticas dos autores selecionados, cujo objetivo é envolver os alunos em um trabalho coletivo e oferecer-lhes o acesso a poemas de autores renomados e legitimados da literatura brasileira. Cabe esclarecer que esse trabalho prático se desenvolverá ao longo das oficinas em sala de aula, paralelamente às leituras efetivas dos poemas. Os encontros destinados às leituras e análises interpretativas dos textos poéticos têm como objetivos gerais:

- a) Possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação por meio de poemas que tratam da memória e a infância;
- b) Identificar características particulares do texto lírico e com base na organização deles, bem como nos usos singulares da linguagem, fazer a distinção entre texto literário e não-literário;
- c) Atribuir sentidos possíveis aos poemas trabalhados, uma vez que, apesar de um mesmo texto permitir múltiplas significações, não se pode esquecer dos limites da interpretação;
- d) Exercitar a imaginação e a criatividade a partir das leituras realizadas, trazendo à tona lembranças das próprias vivências da infância;
- e) Estimular o pensamento reflexivo;
- f) Desenvolver a sensibilidade poética;
- g) Despertar interesse pela literatura, considerando-a como forma de expressão da cultura de um povo; e
- h) ampliar a qualidade de letramento lírico do aluno, de forma que eles avancem para níveis mais complexos de letramento literário ao longo de seus estudos.

As atividades que compõe o projeto são diversificadas, buscam apresentar a temática de forma gradual, dando continuidade e progressão às discussões, e promovendo a integração entre as atividades de leitura (individual, coletiva, oral) e escrita. Busca-se, em cada encontro, a reunião do útil e do agradável, consoante ao papel que a literatura deve cumprir no âmbito escolar.

### **3.3.1 Cronograma para uma provável aplicação do projeto interventivo**

Após a aplicação e a análise do questionário diagnóstico que permitirá conhecer as especificidades da turma no que concerne à leitura literária, especialmente a leitura de poesia (**Apêndice 01**), serão propostas atividades, que poderão ser revistas e/ou redimensionadas com base nos resultados da atividade diagnóstica e em possíveis sugestões da turma. Essa atividade diagnóstica poderá, inclusive, redefinir o repertório de leituras aqui previsto.

As atividades propostas para a intervenção aqui apresentadas preveem uma duração aproximada de um mês. Considerando a carga horária de quatro aulas semanais estabelecidas

para Língua Portuguesa no ensino fundamental II, e uma sequência no desenvolvimento das ações, as oficinas poderão ser distribuídas da seguinte forma.

Período	Aulas	Ações	Duração
1ª Semana	1ª e 2ª	Aplicação da 1ª oficina	100'
	3ª e 4ª	Aplicação da 2ª oficina	100'
2ª Semana	1ª e 2ª	Aplicação da 3ª oficina	100'
	3ª e 4ª	Aplicação da 4ª oficina	100'
3ª Semana	1ª e 2ª	Aplicação da 5ª oficina	100'
	3ª e 4ª	Aplicação da 6ª oficina	100'
4ª Semana	1ª e 2ª	Aplicação da 7ª oficina	100'
	3ª e 4ª	Aplicação da 8ª oficina	100'
5ª semana	1ª e 2ª	Aplicação da 9ª oficina	100'
	3ª e 4ª	Aplicação da 10ª oficina	100'

A seguir, descreve-se a organização das atividades planejadas para o desenvolvimento das oficinas.

<b>CONHECENDO OS AUTORES DA POESIA MODERNA BRASILEIRA</b>	
<b>1ª Oficina: Carlos Drummond e Manuel Bandeira</b>	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as características mais importantes sobre a biografia de Drummond e Manuel Bandeira;</li> <li>• Valorizar esses poetas como grandes autores da literatura brasileira e herdeiros de nossa identidade cultural;</li> <li>• Identificar como as memórias de infância estão presentes nos poemas desses autores;</li> <li>• Comentar coletivamente algumas passagens dos textos poéticos apresentados nos vídeos;</li> </ul>	
<b>Procedimentos para aplicação</b>	<b>Recursos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduzir a aula com a sinopse do documentário sobre a vida e a obra do escritor Carlos Drummond de Andrade - <b>apêndice 02</b>;</li> <li>• Exibir o documentário sobre Drummond disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=kMZH0LdflV0">https://www.youtube.com/watch?v=kMZH0LdflV0</a>;</li> <li>• Distribuir a Sinopse: “O Habitante de Pasárgada”, documentário sobre o poeta Manuel Bandeira – <b>apêndice 03</b>;</li> <li>• Exibir o documentário de Manuel Bandeira disponível em: <a href="https://www.revistaprosaversoarte.com/o-habitante-de-pasargada-manuel-bandeira/">https://www.revistaprosaversoarte.com/o-habitante-de-pasargada-manuel-bandeira/</a>;</li> <li>• Apresentação das impressões dos alunos a respeito dos documentários;</li> <li>• Apresentação de um roteiro para discussão oral dos documentários – <b>apêndice 04</b>;</li> <li>• Registro livre sobre as memórias das aulas ministradas na referida oficina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notebook</li> <li>• Projetor multimídia</li> <li>• Caixas de som</li> <li>• Quadro branco</li> <li>• Roteiro impresso para direcionamento da discussão</li> <li>• <u>Caderno de memórias</u><sup>4</sup> de aula organizado pelo aluno para registro individual.</li> </ul>

<sup>4</sup> Caderno usado pelos alunos para arquivar suas aprendizagens, suas dúvidas e suas descobertas na interação com o professor e os colegas de turma.

### ***D diálogo sobre os vídeos***

1. O que você achou dos vídeos? Comente com os seus colegas e sua professora.
2. Qual o nome dos poetas apresentados nos vídeos?
3. Qual a cidade de infância deles?
4. Você conhece os poemas apresentados nos vídeos?
5. A partir do conteúdo dos vídeos, levante hipóteses a respeito da personalidade desses poetas.
6. De acordo com o vídeo, como era o dia a dia deles?
7. O que você já sabia sobre eles?
8. Quais as lembranças da infância que serviram de elementos para a criação dos poemas?
10. Você tem alguma curiosidade sobre o que foi apresentado nos vídeos?
11. Cite uma passagem que te chamou mais a atenção nos vídeos e comente-a.

### ***Continuando nossa conversa***

**1.** Faça uma reflexão sobre as atividades de hoje e escreva em seu caderno de memórias de aulas sobre a experiência de conhecer esses grandes autores da literatura brasileira. Elabore um pequeno texto, relatando a experiência que você vivenciou desde a organização da sala até a última atividade desta oficina. Se sentir vontade, compartilhe também em voz alta com sua turma.

Observe os pontos abaixo em seu relato:

Revise seu texto e observe se as suas considerações estão claras;

Escreva sobre o tema trabalhado e acrescente informações sobre a sua participação nos encontros;

Explicitite quais enriquecimentos foram adquiridos após o início das atividades.

## **CONHECENDO OS AUTORES DA POESIA MODERNA BRASILEIRA**

### **2ª Oficina: Manoel de Barros e Cecília Meireles**

#### **Objetivos**

- Refletir sobre a relação entre o histórico de vida de Manoel de Barros e Cecília Meireles e a obra poética desses autores;
- Perceber a relevância desses poetas para a formação da identidade cultural brasileira, em especial da lírica brasileira;
- Relacionar a personalidade simples de Manoel de Barros ao seu fazer poético<sup>5</sup>;
- Perceber a voz poética de Cecília Meireles como reveladora das próprias adversidades, contradições e mudanças.

#### **Procedimentos para aplicação**

- Distribuir para os alunos o texto “Manoel de Barros - Quem foi Manoel de Barros?” disponível em: <https://www.resumoescolar.com.br/literatura/manoel-de-barros-quem-foi-manoel-de-barros/>;
- Exposição oral sobre a vida e obra de Manoel de Barros;
- Concluir o primeiro momento da aula com a leitura e discussão do texto “Fraseador” de Manoel de Barros, disponível em: <https://natrodrigo.wordpress.com/fraseador-no-letramento-digital/> (solicitar a colaboração de um aluno para alternar as duas falas presentes no texto);
- Exibição de um vídeo sobre Cecília Meireles. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Zo3YRp318Go>;
- Exposição oral sobre o conteúdo do vídeo;
- Roteiro de discussão – **apêndice 05**;
- Conclusão da oficina com o vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gVBV4YM6m-w>.

#### **Recursos**

- poema impresso
- notebook
- projetor multimídia
- caixas de som
- quadro branco
- roteiro impresso para discussão sobre o conteúdo dos vídeos
- caderno de memórias de aula organizado pelo aluno para registro individual acerca das atividades trabalhadas na oficina.

#### **Atividades: 1º Momento:**

- Roteiro para discussão oral:
  1. Quem foi Manoel de Barros?
  2. Pela leitura do texto, é possível descrevê-lo psicologicamente?

<sup>5</sup> Escritor consagrado como poeta das miudezas por encantar leitores com sua ficção poética voltada para as miudezas e coisas aparentemente insignificantes.

3. O que você já sabia sobre ele?
4. Você gostou de conhecer esse importante poeta da literatura brasileira? Comente.
5. Das obras apresentadas no texto, há algumas que você gostaria de conhecer? Quais?

• **Roteiro para análise do poema “Fraseador”**

Antes da discussão, fazer a contextualização do texto, ponderando que: “Fraseador” é um texto de memórias: o autor está falando dele, recordando sobre a própria vida, sobre sua infância.

1. Desde a adolescência o poeta queria ser “fraseador”, qual é o sentido deste termo?
2. Como foi a reação de cada membro da família diante da declaração do autor?
3. Você, assim como Manoel de Barros, já sentiu vontade de colocar-se no lugar de um poeta e expressar seus sentimentos no papel?

**Atividades: 2º momento**

1. O que lhe chamou a atenção nessa pequena apresentação sobre vida e obra de Cecília Meireles?
2. Entre as características da obra de Cecília Meireles destacam-se: a consciência da passagem do tempo e da brevidade das coisas. Em sua opinião, quais desses sentimentos estão presentes nos poemas apresentados nos vídeos?
3. Outra característica marcante também da autora é a musicalidade dos seus poemas. Você consegue perceber esse traço nos poemas lidos?
4. Percebe-se em Cecília Meireles o pensamento de que o fluir do tempo dissolve muitas coisas como as ilusões, os amores, o corpo e mesmo a nossa memória. Tem alguma passagem dos poemas que se relaciona a essas características?
5. Em alguns depoimentos, a autora dizia que sua fase de infância deu a ela duas coisas que parecem negativas, mas para ela sempre foram positivas: o silêncio e a solidão. Você conseguiu perceber isso nessa apresentação sobre a autora? Comente.

**CONHECENDO OS AUTORES DA POESIA MODERNA BRASILEIRA**

**3ª Oficina: Jorge de Lima e Mario Quintana**

**Objetivos**

- Compreender a importância de Jorge de Lima para a literatura nacional;
- Relacionar as memórias de infância de Jorge de Lima à inspiração poética;
- Valorizar as experiências de vida de Mario Quintana e percebê-las como influenciadoras de suas poesias;
- Reconhecer em Mario Quintana o uso que ele faz da memória para reavivar a alegria esquecida e o amor pela vida.

**Procedimentos para aplicação**

- Exibição de slides com os dados principais da biografia de Lima e de Quintana;
- Durante a exibição, promover o envolvimento da turma com as histórias desses autores, preparando os alunos para a leitura dos poemas da literatura brasileira;
- Apresentação de um roteiro de questões para sistematizar a conversa sobre vida e obra de Lima e Quintana – **apêndice 06**;
- Concluir a aula com a elaboração de um painel de imagens referentes ao acervo literário dos autores modernistas estudados nesses encontros.

**Recursos**

- poema impresso
- notebook
- projetor multimídia
- caixas de som
- quadro branco
- roteiro impresso para discussão sobre o conteúdo dos vídeos
- caderno de memórias de aula organizado pelo aluno para registro individual acerca das atividades trabalhadas na oficina. pincéis
- cartazes ou papel ofício para desenho
- gravuras representativas dos autores trabalhados nessas três oficinas entre outras que simbolizam o momento histórico do modernismo.

**Vamos conversar mais sobre o poeta das coisas simples e o príncipe dos poetas**

1. Você já tinha ouvido falar em Jorge de Lima? E Mario Quintana, você já o conhecia?
2. O que mais chamou a sua atenção sobre esses poetas?

<p>3. Alguns estudiosos caracterizam Jorge de Lima como o poeta contagiado por gestos infantis. Isso significa que alguns de seus poemas retratam à infância do mundo e fala por todas as crianças que não puderam viver essa fase. Partindo desse ponto de vista, como você imagina que são os poemas dele? (alegres, tristes, melancólicos)</p> <p>4. Mario Quintana está entre os mais populares e queridos poetas da Literatura Brasileira. Ele também poetiza a infância e essa marca é muito cativante em seus poemas. E você, o que pensa sobre isso? Você acha que esse tema emociona o leitor e o cativa para a leitura de poesia?</p> <p>5. Você gostou de conhecer os poetas modernos da Literatura Brasileira?</p> <p>6. Hoje, finalizamos uma parte do nosso projeto sobre o conhecimento de alguns autores da poesia moderna brasileira. Gostaria que você se autoavaliasse atribuindo uma nota de zero a dez correspondente ao seu interesse pela leitura da poesia dos autores relacionados abaixo:</p> <p style="text-align: center;">         Poesias de Drummond ( )      Poesias de Manuel Bandeira ( )          Poesias de Manoel de Barros ( )      Poesias de Cecília Meireles ( )          Poesias de Jorge de Lima ( )      Poesias de Mario Quintana ( )       </p> <p>7. Você tem alguma curiosidade a respeito desses poetas apresentados?</p> <p>8. Para finalizar, vamos fazer a exposição de imagens que foram catalogadas ao longo desses três encontros.</p>
---

#### 4ª OFICINA: Organização da antologia poética

##### Objetivos

- A antologia poderá oferecer aos alunos o acesso a obras de autores renomados e adequadas ao leitor jovem, visto que é composta por poemas selecionados pelo professor;
- Desenvolver um trabalho coletivo, por meio da confecção da antologia e, assim, facilitar a recepção das leituras e atividades relacionadas aos poemas;
- Contribuir com a desmistificação do ensino de poesia na sala de aula;
- Possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação por meio de poemas que tratam da memória e a infância;
- Desenvolver a sensibilidade poética e contribuir com a formação humana e crítica do aluno do ensino fundamental.

##### Procedimentos para aplicação

- Apresentar aos alunos as antologias poéticas desses autores modernistas brasileiros para envolvê-los na aula e a partir daí introduzir a oficina: o que é uma antologia, os objetivos, para que serve e como organizar uma antologia (conforme a recepção e curiosidade da turma, solicitar uma consulta a dicionários e auxiliá-los a concluir o significado de “antologia” que esteja de acordo com os nossos objetivos didáticos);
- Entregar aos alunos o roteiro impresso com a sistematização dessa atividade – **apêndice 07**;
- Distribuir para os alunos três poemas impressos de cada autor estudado, selecionados previamente pelo professor. No total cada aluno receberá 18 poemas para montar sua antologia poética – **anexo 02**;
- Solicitar que os alunos ilustrem cada poema com base em sua interpretação sobre o mesmo. Feito isso, eles deverão criar livremente a arte da capa, de modo que a imagem ilustre a antologia que irão construir ao longo dos encontros;
- Construir coletivamente na turma pequenas biografias dos autores trabalhados;

##### Recursos

- Antologias poéticas de: Cecília Meireles, Drummond, Jorge de Lima, Manoel de Barros, Manuel Bandeira e Mario Quintana.
- notebook
- quadro branco
- dicionários
- poemas impressos
- papel ofício ou cartolina
- lápis, caneta, pincel
- urna confeccionada pelos alunos para eleição que escolherá a capa da antologia
- caderno de memórias de aula organizado pelos alunos para registro individual acerca das atividades trabalhadas na oficina.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar 3 ilustrações feitas pelos alunos e fazer uma eleição no colégio para escolher a que melhor ilustra a antologia como um todo;</li> <li>• Durante a elaboração do material para confecção da antologia, os alunos ficarão de posse dos poemas e poderão lê-los livremente;</li> <li>• Cumpridas essas etapas, os alunos vão escolher o tipo de encadernação para finalizar o seu trabalho: espiral, grampo, brochura, <i>wire-o</i> ou mesmo uma costura rústica, conforme a criatividade de cada um;</li> <li>• Explicar aos alunos que dessa antologia apenas um poema de cada autor será selecionado para estudo mais aprofundado em aula, os demais serão para leitura e estudos extraclasse.</li> </ul>	
---	--

<b>LEITURA DE POESIA MODERNA NO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>5ª OFICINA: Poema “O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros</b>	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o engajamento do poeta Manoel de Barros com uma poética da invenção de um mundo particular, “processo de criação que, aliás, é utilizado em toda sua obra”;</li> <li>• Discutir sobre a infância e as brincadeiras possíveis a partir da imaginação do eu-lírico no poema “o menino que carregava água na peneira”;</li> <li>• Exercitar a imaginação a partir da leitura do poema, trazendo à tona lembranças próprias das brincadeiras de infância;</li> <li>• Identificar as metáforas presentes no poema e refletir sobre o significado desse recurso poético, tanto em palavras como em imagens;</li> <li>• Desenvolver a sensibilidade poética a partir da leitura de poema.</li> </ul>	
<b>Procedimentos para aplicação</b>	<b>Recursos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversar com os alunos a respeito da temática dos poemas que serão trabalhados com a turma (os poemas, os quais leremos durante o projeto, tocam na linguagem infantil. Esses autores que vimos apresentam uma escritura bem peculiar que remete à nossa infância, que nos faz lembrar de situações, de imagens, de sensações que nós já experimentamos nessa fase da vida);</li> <li>• Explicar aos alunos que “Toda memória guarda uma infância e lá na infância nós um dia deitamos encanto pelas coisas, olhamos para o mundo com um olhar encantado, nos encantamos com a sonoridade das palavras, com as coisas, só que à medida que vamos crescendo, vamos perdendo essa capacidade e a poesia tem esse poder de devolver esse encantamento a nós”;</li> <li>• Exibição do vídeo com a declamação do poema “O menino que carregava água na peneira”, disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=PZoTUcfn0c4">https://www.youtube.com/watch?v=PZoTUcfn0c4</a>;</li> <li>• Entregar para os alunos o poema impresso e fazer a leitura oral;</li> <li>• Distribuir para os alunos uma folha de papel pautado para que eles registrem suas impressões e acompanhem a análise do poema;</li> <li>• Discussão sobre o poema a partir de um roteiro de questões que deverá ser entregue aos alunos – <b>apêndice 08.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• notebook</li> <li>• projetor multimídia</li> <li>• caixas de som</li> <li>• quadro branco</li> <li>• poema impresso</li> <li>• folha de papel pautado</li> <li>• roteiro de questões impresso</li> <li>• folhas de papel ofício ou cartolinas para ilustração;</li> </ul>
<b>Roteiro de questões</b>	

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ao ler o título do poema que imagem vem a sua cabeça? Faça um desenho que a represente?</li> <li>2. Como é possível alguém carregar água na peneira? É uma ação ilógica. Concorda? Que outras ações ilógicas são feitas pelo menino?</li> <li>3. A mãe compara a ação de carregar água na peneira a que outras ações?</li> <li>4. A mãe parece entender todas as perspicácias de sensibilidade do menino. O que revela isso no poema?</li> <li>5. Releia esses versos: a mãe reparou que esse menino gostava mais de vazios do que dos cheios/falava que os vazios são maiores e até infinitos. Por que será que ele prefere lugares vazios?</li> <li>6. Por que o eu lírico diz que o menino era cismado e esquisito?</li> <li>7. Com o tempo o menino descobre que a ação de carregar água na peneira é semelhante à ação de escrever? Como se explica essa comparação?</li> <li>8. Releia esses versos “no escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo”. O que esses versos querem dizer?</li> <li>9. “O menino descobriu que podia fazer peraltagens com as palavras”. Refletido sobre o processo de escrita, a que se referem essas peraltagens?</li> <li>10. A mãe falou: “meu filho você vai ser poeta, você vai carregar água na peneira a vida toda. Você vai encher os vazios com as suas peraltagens e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos”. O que seriam esses despropósitos?</li> <li>11. Você concorda que todos nós carregamos água na peneira? Por quê?</li> </ol>
--

### **LEITURA DE POESIA MODERNA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

#### **6ª OFICINA: Poema “Infância” de Carlos Drummond de Andrade**

##### **Objetivos**

- Identificar características particulares do texto lírico;
- Comparar a organização do poema “infância” com os outros poemas e com base nessa discussão, fazer a distinção entre texto literário e não-literário;
- “Descobrir”, nesse poema de Drummond a correlação existente entre o passado e o presente, bem como o poder criador do autor, o que fez dele o poeta admirável na literatura nacional;
- Discutir com os colegas e o professor as possibilidades de diferentes infâncias;
- Comparar as infâncias do presente com as infâncias do passado;
- Compreender que o sentido de infância está atrelado às diferentes formas de organização da sociedade ao longo da história.

##### **Procedimentos para aplicação**

- Conversar com os alunos sobre o poema “Infância” que será exibido em Datashow: pedir que eles falem sobre as expectativas em relação ao poema, se o poema retratará infâncias do presente ou infâncias do passado, entre outras impressões;
- Explicar aos alunos que o “eu-poético” ou “eu-lírico” é a voz que fala no poema e nem sempre corresponde à do autor, pois ao escrever um poema, o poeta não fala necessariamente de sua vida, de seus momentos de dor e de prazer. Ele fala da vida humana e, para isso, escreve muitas vezes fingindo ser uma outra pessoa ou fingindo sentir uma emoção não vivida;
- Leitura do texto “Eu lírico” para complementar essa discussão – **anexo 03**;
- Sistematização desse primeiro momento de aula com o texto “linguagem literária e não literária” – **anexo 04**;
- Exibição do vídeo do poema “Infância”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=aQNjmX2HdIM>;
- Entregar o poema impresso para os alunos para que eles acompanhem a leitura no vídeo;
- Distribuir para os alunos uma folha de papel pautado para que eles registrem suas impressões e acompanhem a análise do poema;
- Comentar o poema a partir de um roteiro de questões – **apêndice 09**.

##### **Recursos**

- Notebook;
- Projetor multimídia;
- Caixas de som;
- Quadro branco;
- Poema impresso;
- Roteiro impresso para roda de conversa;
- Folhas de papel pautado para sistematizar as discussões na roda de conversa;
- Folha de papel pautado para produção do poema;
- Caderno individual para o registro das memórias de aula;

<b>Roda de conversa</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você gostou do poema? Ele despertou alguma sensação em você? O que você sentiu ao ouvir o poema na própria voz de Drummond?</li> <li>2. Os estudiosos de Drummond afirmam que esse autor tinha uma capacidade incrível de pegar as coisas mais simples, mais cotidianas e ver poesias naquilo. Quais as cenas de infância descritas nesse poema?</li> <li>3. Observe atentamente alguns aspectos importantes desse poema: o tom poético, o cuidado criativo, o cuidado sensível com a palavra que transforma aquilo de mais banal, de mais bucólico em poesia. O formato do poema chamou a sua atenção de algum modo? Comente.</li> <li>4. Nesse poema, coexistem elementos da narrativa e elementos poéticos. Identifique alguns versos em que predominam a linguagem poética?</li> <li>5. Podemos dizer que o poema infância é um retrato do que Drummond viveu nos seus primeiros anos de vida. Tente também escrever um poema inspirado neste do autor itabirano.</li> </ol>

<b>LEITURA DE POESIA MODERNA NO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>7ª OFICINA: Poema “Retrato”, de Cecília Meireles</b>	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar a proficiência em leitura de poesias, atribuindo-lhes sentidos possíveis ao texto;</li> <li>• Perceber que o poema “Retrato” representa o sentimento de fragilidade e de impotência do eu poético frente à passagem do tempo;</li> <li>• Discutir com os colegas e o professor acerca das mudanças a que todos os humanos estão sujeitos com o passar do tempo: mudanças físicas, psicológicas e de percepção;</li> <li>• Localizar no poema a presença de temas recorrentes em Cecília Meireles, tais como: a existência humana, a invalidade dos bens materiais, a falta de sentido na vida, a solidão, a perda e a distância;</li> <li>• Comentar sobre suas expectativas a respeito das diferentes etapas da vida, tais como: a infância, a adolescência, a fase adulta e idosa.</li> </ul>	
<b>Procedimentos para aplicação</b>	<b>Recursos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recitar o poema “Autopsicografia” de Fernando Pessoa para introduzir uma conversa informal sobre a não literalidade do texto poético;</li> <li>• Apresentar o título do poema e fazer os seguintes questionamentos: Considerando o título do texto, sobre o que vocês acham que o poeta vai falar? Vocês acham que é um poema triste ou alegre? Por quê?</li> <li>• Exibição de vídeo com a declamação do poema “Retrato” na voz de Cecília Meireles; disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=dPJUCdhTSNQ">https://www.youtube.com/watch?v=dPJUCdhTSNQ</a>;</li> <li>• Distribuir cópias do poema para que os alunos acompanhem a leitura no vídeo;</li> <li>• Discussão do poema a partir de um roteiro de questões – <b>apêndice 10</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poema “Autopsicografia” impresso, disponível em: <a href="https://www.culturagenial.com/poema-autopsicografia-de-fernando-pessoa/">https://www.culturagenial.com/poema-autopsicografia-de-fernando-pessoa/</a></li> <li>• Notebook</li> <li>• Projetor multimídia</li> <li>• Caixas de som</li> <li>• Quadro branco</li> <li>• Poema “Retrato” impresso</li> <li>• Roteiro impresso com as questões geradoras do debate</li> <li>• Folhas de papel pautado para organizar as participações e sistematizar as falas dos alunos no debate.</li> <li>• Caderno individual para o registro das memórias de aula.</li> </ul>
<b>Questões geradoras do debate</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vocês têm medo de envelhecer? Por quê? Como vocês acham que ficaria seu rosto quando se tornarem muito velhos?</li> <li>2. É possível ser feliz mesmo sendo bem velho? Por quê? Você faria uma plástica?</li> <li>3. O que uma pessoa idosa precisa ter ou fazer para ser feliz?</li> <li>4. Você tem alguém na família que seja velho? Você o ajuda a ser feliz? De que maneira?</li> <li>5. Esse poema é construído com base em duas fases antagônicas da vida? Quais?</li> <li>6. O eu lírico coloca a juventude como uma fase mais positiva da vida com valores relacionados à vitalidade, e a velhice como mais negativa, relacionada à falta de vitalidade. Em que versos podemos perceber isso?</li> <li>7. Quando o eu-poético se refere à calma no poema, ele parece sugerir um traço positivo para fase idosa.</li> </ol>	

<p>Faça uma comparação entre a juventude e a velhice a respeito dessa característica e comente sobre isso nas duas fases da vida.</p> <p>8. Na segunda estrofe o eu lírico fica perplexo com as transformações impostas pelo tempo. Que palavras, utilizadas como imagens poéticas sugerem esse sentimento de perplexidade?</p> <p>9. Na terceira estrofe há uma constatação de que todos os seres humanos estão suscetíveis a essas mudanças sofridas pelo eu lírico. Em que versos se comprovam isso?</p> <p>10. No final do poema o eu lírico se questiona “Em que espelho ficou perdida a minha face” mais uma vez, ele mostra que não se deu conta do que ocorreu ao longo dos anos. Ele utiliza as palavras face e espelho também como imagens poéticas para demonstrar a melancolia devido a suas perdas. O que simbolizam as palavras “espelho” e “face”?</p>
---

<b>LEITURA DE POESIA MODERNA NO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>8ª OFICINA: Poema “Profundamente”, de Manuel Bandeira</b>	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrar interesse pela literatura, considerando-a como forma de expressão da cultura de um povo;</li> <li>• Reconhecer no poema uma característica típica da obra de Manuel Bandeira: o saudosismo infantil;</li> <li>• Valorizar a criatividade do poeta que por meio de uma linguagem simples consegue atingir temas tão profundos como a morte e a saudade;</li> <li>• Refletir sobre os usos das palavras “dormir profundamente”, no poema, nos sentidos denotativo e conotativo;</li> </ul>	
<b>Procedimentos para aplicação</b>	<b>Recursos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuir o poema “Profundamente” para os alunos e pedir que eles o leiam ao som de uma música de fundo disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=gdVRHU8I8Cc">https://www.youtube.com/watch?v=gdVRHU8I8Cc</a>;</li> <li>• Promover uma conversa com os alunos sobre as sensações de terem lido o poema com uma música de fundo;</li> <li>• Organizar a turma em 5 grupos e solicitar que cada um deles prepare uma apresentação de uma estrofe do poema em estudo.</li> <li>• Distribuir para cada grupo um texto de apoio disponível em: <a href="https://faciletrando.wordpress.com/2018/10/05/analise-do-poema-profundamente/">https://faciletrando.wordpress.com/2018/10/05/analise-do-poema-profundamente/</a></li> <li>• Concluir a análise do poema a partir de um roteiro de questões – <b>apêndice 11</b>;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notebook</li> <li>• Projetor multimídia</li> <li>• Caixas de som</li> <li>• Quadro branco</li> <li>• Poema impresso</li> <li>• Texto de apoio impresso</li> <li>• Roteiro impresso para análise integral do poema</li> <li>• Caderno individual para o registro das memórias de aula.</li> <li>• Folhas de papel pautado para produção do poema</li> </ul>
<b>Roteiro de questões</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O eu lírico desse poema não pode ver a festa de São João porque adormecera e quando acordou a festa já tinha passado. Por que ele não ficou até o final da festa? Será que ele foi mesmo tomado pelo sono, ou há outras razões para isso? Levante hipóteses?</li> <li>2. O poema “Profundamente” pode ser dividido em duas partes: a <b>primeira</b> que representa o tempo <b>presente</b> do autor e a <b>segunda</b> representa <b>memórias</b> de sua <b>infância</b>. Indique um verso que remete à lembrança recente e outro que remete a um passado distante.</li> <li>3. No poema, o verbo “dormir” é empregado com dois sentidos. Um denotativo e o outro conotativo<sup>6</sup>. Identifique o sentido da forma verbal “dormindo” empregada na primeira e na segunda parte do poema.</li> <li>4. Esse poema toca num assunto bem sensível a todos nós: a finitude da vida. O eu lírico sente saudade das vozes de pessoas queridas com quem ele conviveu na infância. E você também tem essas memórias semelhantes às do eu lírico, sente saudades de pessoas com quem você conviveu. Fale sobre essas lembranças.</li> <li>5. No transcorrer do poema, as lembranças do poeta não resvalam nunca no desespero ou em uma visão pessimista da vida. Você consegue perceber essa aceitação pacífica das perdas que ele teve? Comente.</li> </ol>	

<sup>6</sup> **Conotação:** É um emprego de uma palavra tomada em um sentido incomum, figurado, circunstancial, que depende sempre de um contexto. Muitas vezes é em sentido poético, fazendo comparações; **Denotação:** Palavra com sentido comum de dicionário. É o significado de uma palavra ou expressão no seu sentido literal, real.

6. As memórias do eu lírico apresentadas no poema traz lembranças também a você? Escreva uma lista dos fatos que você recordou. Depois produza um poema em que você expresse seus sentimentos.

### LEITURA DE POESIA MODERNA NO ENSINO FUNDAMENTAL

#### 9ª OFICINA: Poema “Recordo Ainda”, de Mario Quintana

##### Objetivos

- Compreender a relação entre memória e infância nesse poema de Quintana;
- Fazer a distinção entre autor e “eu- poético” ou “eu- lírico.”;
- Localizar no poema trechos em que o eu lírico quintaniano revela a relação harmoniosa da infância com o mundo;
- Refletir sobre os conceitos de velhice e juventude na sociedade e debater questões sobre o que é ser um velho na sociedade brasileira; o que é ser jovem; quem pode ser considerado velho na realidade; e o que um indivíduo avançado em anos pode desempenhar na sociedade em que estão inseridos;
- Discutir sobre possibilidades de inserção do idoso em nossa sociedade;
- Desmitificar o conceito de velhice relacionado diretamente ao sentido de decadência física, cognitiva e psicológica.

##### Procedimentos para aplicação

- Exibir o vídeo com a leitura do poema “Recordo ainda”; disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-lswtdT4qag>
- Pedir que os alunos relacionem algumas lembranças de sua infância e depois as represente por meio de desenho;
- Elaborar um mural com as ilustrações dos alunos;
- Exibir em Datashow as questões seguintes para fazer a discussão do poema – **apêndice 12**;

##### Recursos

- Quadro branco
- Notebook
- Projetor multimídia
- Caixas de som
- Poema impresso
- Papel ofício
- Pincel
- Lápis de cor
- Cartolina ou papel madeira
- Cola escolar branca
- Fita adesiva

##### Roteiro de questões

1. Na primeira estrofe o autor coloca a memória da infância acima de qualquer outro fenômeno. Quais versos comprovam isso?
2. Na sua compreensão, o que o eu-lírico recorda?
3. Localize no poema os versos, em que fica demarcado a oposição entre o passado (infância) e o presente (velhice).
4. Como você interpreta esses versos?
5. O eu-lírico continua menino, apesar das transformações impressas pelo tempo cronológico, apesar das experiências acumuladas ao longo de sua trajetória existencial. Em quais passagens podemos comprovar isso?
6. Na mensagem do texto, percebemos um clima de desengano que toma conta do eu-lírico em função do seu distanciamento da infância. Qual verso indica o desejo de retornar aos tempos de menino?
7. Para o eu-lírico, o que significa dizer “Eu quero meus brinquedos de volta”?
8. Para vocês, uma pessoa velha pode pensar como uma criança ou como um jovem? Por quê?
9. Que sentimentos o eu-lírico deixa transparecer quando fala no poema?
10. Agora, escreva um pouco a respeito de suas lembranças das brincadeiras de infância.

### LEITURA DE POESIA MODERNA NO ENSINO FUNDAMENTAL

#### 10ª OFICINA: Poema “O mundo do menino impossível”, de Jorge de Lima

##### Objetivos

- Perceber a relação do poeta Jorge de Lima com o mundo da imaginação e da fantasia;
- Identificar no poema elementos que simbolizam a fragmentação do mundo moderno retratado por Jorge de Lima em sua poesia;
- Utilizar os recursos da linguagem oral em uma apresentação pública como declamação ou dramatização de poemas;
- Exercitar a imaginação e a criatividade;

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular o pensamento reflexivo;</li> <li>• Discutir sobre a imaginação e a criatividade das crianças para inventar os brinquedos e as brincadeiras infantis;</li> <li>• Compreender que a diversão não pode estar necessariamente ligada ao dinheiro.</li> </ul>	
Procedimentos para aplicação	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exibição de um vídeo com a leitura do poema “O mundo do menino impossível”, disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=CmC_m46I-yE">https://www.youtube.com/watch?v=CmC_m46I-yE</a>;</li> <li>• Após a apresentação do vídeo, pedir que os alunos falem livremente sobre suas impressões acerca do poema;</li> <li>• Após esse momento, exibir em Datashow as questões seguintes para interpretação do poema – <b>apêndice 13</b>;</li> <li>• Fazer a correção da atividade coletivamente, durante o desenvolvimento da aula;</li> <li>• Solicitar que cada aluno escolha entre os poemas estudados, o que mais gostou e, junto com eles, identificar o poema preferido da turma;</li> <li>• Selecionar um aluno para declamar o melhor poema escolhido pela turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro branco</li> <li>• Notebook</li> <li>• Projetor multimídia</li> <li>• Caixas de som</li> <li>• Poema impresso</li> <li>• Folhas de papel pautado para sistematizar as discussões iniciais sobre o poema;</li> </ul>
Roteiro de questões	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Há uma ambiguidade no título do poema. Concorda? Quais os dois sentidos possíveis para o adjetivo “impossível”?</li> <li>2. Em sua opinião, por que o menino destruiu os brinquedos que os avós lhes davam?</li> <li>3. O eu-lírico mostra que o menino não se satisfaz com os brinquedos estrangeiros e prioriza o faz-de-conta. Por que provavelmente o eu-lírico age dessa forma?</li> <li>4. Identifique um verso em que figura o desejo do eu-lírico de aproximar-se da infância e de sua vitalidade.</li> <li>5. O menino impossível quebra os brinquedos importados que ganhou dos avós para inventar os seus próprios brinquedos. O que provavelmente o eu-lírico pretende representar com essa rebeldia toda do menino?</li> <li>7. Você se identificou com alguma passagem do poema? Conte-nos.</li> <li>6. Alguns estudiosos afirmam que “o mundo do menino impossível” surge a partir das lembranças infantis do menino Jorge de Lima. E para você, esse poema traz alguma recordação marcante de sua infância? Escreva um pequeno texto sobre as recordações mais marcantes.</li> </ol>	

A última etapa do projeto será destinada ao trabalho editorial. Nessa parte, os alunos vão organizar a antologia poética com todo o material que foi produzido nas aulas: a arte da capa, as biografias que eles escreveram sobre os poetas mais os poemas selecionados. Para construção das biografias pode-se recorrer ao “Dicionário de Literatura Brasileira”, de Paul Teyssier (2003) e à “História Concisa da Literatura Brasileira”, de Alfredo Bosi (2001) a fim de se fundamentar essa atividade prática do projeto de intervenção. O processo final de encadernação poderá ficar a critério dos alunos, os quais irão decidir sobre qual destes tipos deverão usar: espiral, grampo, brochura, *wire-o* ou mesmo uma costura rústica, conforme a criatividade de cada um. Produzido o material físico, para fins de socialização do trabalho dos alunos, poder-se-á promover um recital na escola, em que os alunos assumam seus papéis de protagonistas na conquista de mais leitores de poesias, e, assim, consigam um engajamento maior na escola com a proposta aqui explicitada de promover o letramento literário por meio do texto poético.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre educação e Literatura, como esta é compreendida hoje, é, do ponto de vista histórico, antiquíssima. Mesmo antes da existência formal da escola e do aparecimento do conceito moderno de Literatura no século XVIII, ela já era utilizada como matéria educativa. Contudo, no contexto escolar atual, percebe-se uma dificuldade em interligar as duas áreas de conhecimento.

A presença do fenômeno literário, pela forma como vem sendo abordado, tem sido alvo de questionamentos e críticas. A pouca atenção dada à leitura literária em geral e, em especial, o tratamento dado à poesia na sala de aula tem causado incômodo a todos que ainda se preocupam com a inserção da literatura na escola. Isso porque a literatura como objeto de estudo tem sido substituída pela variedade de artefatos tecnológicos disponíveis na modernidade. Assim sendo, a literatura de entretenimento<sup>7</sup> tem assumido cada vez mais o papel dos livros por se mostrar mais atrativa e mais prática, em “concordância” com a sociedade imediatista que estamos vivendo.

No ensino fundamental essa recusa da literatura parece ser ainda mais crítica, especialmente com o texto poético, pois, conforme constatamos em comentários que circulam no contexto escolar, a leitura de poema é considerada “difícil”, “sem graça” e “sem sentido”; e ainda mais séria a afirmação de que “o ensino de poesia é desnecessário na escola”. Diante disso, percebemos a dimensão do problema em tornar a poesia “um saber escolar”, bem como as dificuldades envolvidas no seu processo de escolarização. A leitura literária não ocupa mais o primeiro lugar, como tradicionalmente, na escola atual, os textos literários são secundários.

Sabemos que esses sentimentos trazem implícitos outras questões muito mais sérias. Dentre elas, o fato de que o encaminhamento dado ao estudo de poesia nessa etapa escolar não tem sido fácil. Os próprios professores assumem suas limitações e dificuldades no ensino de poesia, principalmente no que diz respeito a orientar aos alunos na busca de sentidos e significados para um texto poético (ALVES; SOUZA; GARCIA, 2013). Infelizmente nos anos finais do ensino fundamental, os discentes não possuem uma referência segura de textos

---

<sup>7</sup> Faz-se referência aqui aos famosos *best sellers*, aqueles livros considerados pela crítica literária sem valor estético e que provocam uma leitura de alienação. Contudo, contrariando a essa visão negativa, observa-se que os apreciadores dessas obras fazem delas leituras instigantes. Portanto, esses textos também impulsionam a ação, o pensamento e a fruição. Ademais “não há obras boas e ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem” (ABREU, 2006, p. 112).

líricos, e, ao longo dos seus anos de estudos, eles levam consigo a herança dessas lacunas deixadas nessa fase.

Diante desse quadro crítico, os educadores, sobretudo, os professores de língua portuguesa, são responsáveis por enfrentar o desafio na defesa de que a educação literária é possível e que sua função, como objeto artístico, vai muito além do puro entretenimento. É uma tarefa desafiadora, porque, normalmente, não há no espaço escolar essa compreensão mais ampla do fenômeno literário. E, por outro lado, é desafiador para o professor a didática da poesia a partir da negociação entre os sentidos do texto e a fruição estética. Ademais, ressignificar o ensino de poesia inclui esta compreensão de que ele é inseparável da procura do prazer, mas, além disso, pode proporcionar conhecimentos singulares.

Nessa pesquisa, buscamos trazer um pouco dessas discussões acerca da escolarização da literatura, com foco no ensino de poesia. Nesse percurso de estudo, tratamos de alguns equívocos cometidos pela escola em relação à formação de alunos-leitores de textos literários, mais especialmente, do texto poético. Desse modo, encontramos evidências teóricas de que a poesia tem assumido nas escolas mais valor pedagógico e, portanto, o seu ensino está distante do que seria o ideal, o desejável.

Pretendemos fomentar com este trabalho, entre outras coisas, o debate acerca do letramento literário, ainda pouco conhecido, colocando o tema em evidência nas pesquisas sobre o ensino de literatura na educação básica. Além disso, chamamos a atenção para um olhar mais cuidadoso em relação à poesia, para esses textos estigmatizados, de valor “menor”, ou seja, de menos prestígio e que, tomados por esse preconceito, são negligenciados, sendo muitas vezes negados aos estudantes. Tal fato contribui para que o público apreciador de obras poéticas seja cada vez mais reduzido. Desse modo, fortalecemos a compreensão de que: a leitura de poesia deve proporcionar o prazer estético, a apreciação da beleza e do agradável, mas ela não é só emoção e sentimento, não se pode perder de vista o lugar do poema na escola como objeto de ensino, e que, assim como qualquer outro saber, exige compromisso.

A presente pesquisa nos encoraja a correr riscos na busca por alternativas de como escolarizar o texto poético sem descaracterizá-lo, sem transformá-lo em “um simulacro de si mesmo, que mais nega do que confirma o poder de humanização” (COSSON, 2016, p. 23). Como ainda não temos um roteiro, que pense a questão didática do ensino de poesia de forma mais segura, vamos tateando, arriscando, e isso é um bom começo para qualquer estudo. Propomos aqui uma abordagem prática dos textos líricos da literatura moderna brasileira, mas com possibilidades de adaptação para os textos literários em geral, de modo, que respeitados

os níveis de desenvolvimento de cada fase, as atividades possam ser testadas em contextos diversos de aprendizagem.

O desejo é que professores encontrem nesta pesquisa uma direção, que ela aponte caminhos para o ensino de poesia, de forma que sejam afastadas do cotidiano escolar práticas que se mostraram pouco produtivas e inadequadas para a promoção do letramento literário, como, por exemplo, a reprodução, a superficialidade e a permissividade que caracterizam muitas das práticas de leitura literária exercidas na escola. Assim, pautados em teorias sobre a literatura no contexto escolar e inspirados na boa receptividade da antologia poética e do bom aproveitamento deste recurso em sala de aula, organizamos a presente proposta de ensino de poesia.

A poesia moderna brasileira foi o recorte privilegiado para montar o projeto interventivo apresentado aqui. Nossa preferência pelos autores selecionados Drummond, Manuel Bandeira, Manoel de Barros, Cecília Meireles, Jorge de Lima e Mario Quintana se deu devido à simplicidade no uso da linguagem em seus poemas e a marca de originalidade dos poetas caracterizada pelo tom suave e secreto, principalmente, ao retratar as memórias de infância em suas poesias. Consideramos que esses critérios possam estabelecer uma aproximação/identificação dos alunos com a poesia e, dessa forma, os possibilitem apreciá-las mais facilmente. E mais que isso; possam perceber a profundidade das reflexões que esses autores propõem em suas poesias. Como afirma o próprio Manoel de Barros, sobre o nada, os poetas têm profundidades.

As bibliotecas das instituições públicas de ensino, salvo poucas exceções, mais parecem uma sala de livros didáticos, não motivam os alunos para leitura, e em geral não apresenta uma boa estrutura que assegure a conquista do leitor. Nem mesmo o acesso livre a esse espaço eles costumam ter, em função de vários entraves burocráticos que fogem ao domínio do professor e, em certa medida, afetam negativamente o seu trabalho, e conseqüentemente dificulta a educação mais integral dos alunos.

Como podemos constatar, essas escolas apresentam coleções bem reduzidas de obras literárias e os poucos livros de poesia que dispõem não são adequados ao leitor jovem, embora essa questão seja bastante discutível. Assim, percebe-se que o critério de autoridade da escola em dividir as leituras entre “boas” e prazerosas é muito frágil: “A tensão, logicamente, termina por resolver-se a favor da salvaguarda pessoal da própria imagem” (COLOMER, 2007, p. 50) e acaba por causar precipitações nessa seleção da literatura. São muitas as particularidades envolvidas tanto do ponto de vista do aluno quanto do professor, como: gosto, sensibilidade, interesse, valores, apetite literário e vontade poética, por isso é

muito relativa essa questão da adequação. Além de considerar que cada leitor tem suas histórias de vida que influenciarão em sua escolha.

Nesse sentido, a nossa proposta de organizar uma antologia poética visa oferecer aos estudantes uma coletânea de poemas de autores renomados, legitimados pelos estudos literários, como porta de entrada para o conhecimento de obras fundamentais, que possivelmente seriam inacessíveis a eles economicamente e culturalmente. Tal fato se faz relevante, pois a maioria dos alunos concluem o ensino médio sem conhecer ao menos um número mínimo de poetas e alguns de seus melhores poemas, ou seja, concluem a educação básica sem ter conseguido adquirir um repertório mínimo de leitura literária. Para tanto, as oficinas foram organizadas segundo os objetivos de sustentar a formação do aluno-leitor, com a compreensão de que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar.

Convém lembrar que o curto espaço de tempo para aplicação do projeto é insuficiente para formar leitores de poesia, mas esse objetivo será alcançado no exercício cotidiano. Como afirma Bamberger (apud PINHEIRO, 1995, p. 27) “A prática regular é a precondição para a formação do hábito”. Portanto, é a vivência do texto poético na sala de aula que capacitará o gosto dos alunos pela poesia e, com o tempo, essas experiências recebidas vão enriquecendo as suas leituras de poemas.

Para o desenvolvimento das atividades constantes nas oficinas, foi necessário revisitar a teoria acerca das especificidades e das particularidades do gênero poema, sem as quais não seriam possíveis as análises interpretativas, as reflexões e as discussões que propomos. Na introdução do projeto interventivo, correspondentes às três primeiras oficinas, damos um enfoque biográfico às atividades. Julgamos que o conhecimento das histórias de vida dos autores selecionados pode contribuir com a leitura dos poemas no avançar do projeto, porque o conhecimento contextual enriquece a compreensão do texto. Assim, podemos afirmar que “Seja do livro ou da obra, da biografia ou dos elementos históricos” (ANDRADE, 1996, p. 131), o efeito de conjunto ajuda no levantamento de hipóteses interpretativas, contudo, é bom lembrarmos que a palavra final cabe ao texto, “no caso, multiplicador de sentidos” (ANDRADE, 1996, p. 131). Nessa primeira etapa, é relevante pensar as relações entre sujeito empírico e sujeito lírico, bem como suas relações com o mundo, sobretudo o mundo infantil ao qual os poetas pertenceram.

Na segunda parte das oficinas, o enfoque é dado ao trabalho com os poemas selecionados: “O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros, “Infância” de Carlos Drummond de Andrade, “Retrato”, de Cecília Meireles, “Profundamente”, de Manuel Bandeira, “Recordo Ainda”, de Mario Quintana e “O mundo do menino impossível”, de Jorge

de Lima. Nessa etapa de leitura efetiva dos poemas, os procedimentos voltam-se para o entendimento de alguns conceitos como: a subjetividade artística e a distinção entre ficção e realidade, de forma a levar aos alunos à compreensão de que os poemas não representam a realidade, mas nos dizem o que ela poderia ser ou como o eu lírico gostaria que ela fosse. Nesse momento aqui, o professor-mediador pode mostrar aos estudantes as possibilidades de significação que o texto poético permite, ou seja, a “liberdade” interpretativa que o texto literário tem “como objeto artístico polissêmico que transgride convenções e envolve o leitor num jogo de descobertas e redescobertas de sentidos” (MARTINS, 2006, p. 9).

Convém lembrar, portanto, que entre os poemas modernos brasileiros que compõem o conjunto de poemas selecionados neste trabalho, há aqueles em que a infância pode configurar-se de modo biográfico ou não, é bom atentarmos para isso, mas a maioria deles se relacionam poeticamente com a experiência histórica do poeta. Percebe-se, nessa representação da infância, a relação entre a criança e o poeta, uma vez que o eu-lírico utiliza-se da imaginação infantil para testemunhar seus sentimentos frente à realidade presente, tais como: o desconcerto, a indignação, o desconsolo, a desconfiança diante da realidade vigente, e o amor saudosista pela infância perdida. Portanto, assim se realiza a missão do poeta: “nomear, na intimidade do coração, a possibilidade de um reconhecimento recíproco, que é, igualmente, acolhimento ao Ser” (KOSHIYAMA, 1996, p. 97).

Para o trabalho prático com os poemas foi necessário também revisitar as noções teóricas sobre as características referentes à construção estilística do gênero, como a musicalidade, as repetições, as inversões, as elipses e, inclusive, o desvio da norma gramatical, que é recorrente e permissível pela liberdade poética. Sabemos que a linguagem lírica trata de ideias globais e, para isso, faz-se necessário romper com o padrão estrutural comum a fim de expressá-las. Cabe esclarecer que nossa intenção nas aulas não foi dar aprofundamento a esses elementos, mesmo porque, se assim o fizéssemos, correríamos o risco de propor o mesmo de sempre: usar o poema como pretexto para ensinar outras questões.

Desse modo, concordamos com alguns teóricos que defendem o ensino contextualizado desses recursos de linguagem, e pensamos que esses elementos, bem como outras noções gramaticais que aparecerem nos poemas, devam ser tratados considerando as suas contribuições na construção dos sentidos do texto. Ou seja, apenas se eles somarem aos nossos objetivos iniciais traçados para o estudo do poema.

Além dessas evidências teóricas, o nosso trabalho foi pautado em estudos que investigam como esses poetas, que compõem o nosso recorte, retratam as memórias de infância em suas poesias. Para tanto, chamamos a atenção para as peculiaridades de cada

poeta e para o estilo próprio de cada autor. Vários trabalhos acadêmicos (livros, artigos, ensaios, dissertações, teses) contribuíram para essa abordagem, ajudando a compreender a poética da infância nos poemas selecionados, em suas relações com a memória, evidenciando como os autores se valeram do imaginário infantil para construir suas respectivas poesias.

Esclarecemos que a proposta interventiva aqui apresentada é flexível para todos que se animarem a colocá-la em prática em sua sala de aula. Pensamos em seis autores representativos da poesia moderna brasileira, contudo, poder-se-á fazer adaptações do projeto à realidade à qual ele se destinar. Vale reiterar, portanto, a importância da aplicação de um questionário diagnóstico que permita conhecer melhor as preferências de leitura dos alunos, os interesses, as dificuldades, as resistências, o nível de maturidade da turma frente à vida, à literatura, aos temas da poesia. Esse instrumento colherá dados importantes sobre a relação que a turma mantém com os textos literários, tendo em vista especialmente os textos que são classificados como poesia. Assim, será possível saber, por exemplo, se já tiveram algum contato com obras do gênero lírico, com a lírica moderna, entre outras coisas. Essa atividade, como já se ressaltou, talvez demande uma reformulação da proposta, o que é bem provável e valioso. Ela é fundamental para as necessárias adaptações a diferentes contextos de aplicação.

Dentre várias possibilidades, sugerimos, por exemplo, que o trabalho seja orientado a partir de um número mais reduzido de poetas e de oficinas, ou de apenas um autor representativo de um determinado período histórico. Com isso, possibilitar-se-á aos alunos um conhecimento mais aprofundado acerca do material. De todo modo, cada um desses percursos representa a preocupação com a questão didática da poesia, que necessita ser repensada e reavaliada. A autonomia será dada ao profissional, o qual decidirá sobre o melhor caminho a seguir, de acordo com as circunstâncias, as características da turma e suas próprias experiências. O importante é não esquecer que a leitura de poesia na escola é necessária, mas, saber como praticá-la também, conforme nos lembra Souza (2019).

O projeto interventivo poderá ser desenvolvido com outros autores da tradição poética, pois concordamos que “não se pode pensar o letramento literário abandonando-se o cânone” (COSSON, 2016, p. 33-34). Como assevera o referido autor, as obras canônicas guardam “parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade do leitor, sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la” (COSSON, 2016, p. 34). Assim, se conseguirmos com a nossa proposta inicial, centrada na leitura de poemas que tematizam as memórias da infância na poesia moderna brasileira, criar o gosto e o hábito de leitura de poesia, fica facilitado o trabalho posterior com diferentes poetas de outros momentos históricos e que abordam outras temáticas em suas obras.

É importante ressaltar que a antologia poética para leitura no ensino fundamental pode ser construída com a colaboração de outras disciplinas da grade curricular. Para isso, professores de outras áreas também podem solicitar de seus alunos a indicação de poemas para a organização do material. Convém esclarecer, a respeito desse trabalho interdisciplinar, que as impressões de leitura compartilhadas entre os participantes não podem perder de vista algumas condições essenciais, tais como: considerar o valor estético do poema e a relevância da matéria poética; além de respeitar os estágios de desenvolvimento psicológico, intelectual e afetivo do destinatário.

Sendo a literatura uma disciplina interdisciplinar por natureza e que correlaciona outras áreas de conhecimento, pensamos que essa didática esteja coerente com essa visão da literatura pouco conhecida no espaço escolar. Desse modo, teremos a oportunidade de difundir também essa ideia e reavaliar os preconceitos acerca do fenômeno literário, porque a literatura na escola está sempre isolada das outras áreas. Esta visão de literatura como produção artística inserida na cultura ainda não alcançou o espaço escolar ou tem chegado lá muito pontualmente e lentamente. Recordemos as célebres palavras de Barthes (1985), cujo alcance nos parece pertinente a essa questão: “Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 1985, p. 16). Compreendemos, a partir das palavras de Barthes, que as obras literárias são lugares de conhecimento que se relacionam com diversas áreas do saber, como, por exemplo, a história, a sociologia, a política, entre outras. A literatura dialoga com diversas disciplinas, por isso conjuga um conjunto de saberes. Porém, ela ainda não é valorizada nesse aspecto, pois não se entende que os poemas, os romances e os textos literários em geral são produtos “de um contexto maior, no qual visões de mundo, valores ideológicos de uma época, costumes, lendas, enfim, a diversidade de elementos culturais participa ativamente, influenciando a constituição do texto” (MARTINS, 2006, p. 90).

Portanto, esperamos encaminhar esse trabalho nessa direção e que o alcance dele seja o mais amplo possível, proporcionando aos alunos e professores que a ele tiverem acesso novas experiências no ensino e aprendizagem de poesia. Alcançado esse objetivo, damos-nos por satisfeitos, porque, certamente, nosso trabalho continuará dando visibilidade ao texto poético como objeto de ensino. Assim, almejamos recuperar o protagonismo que a poesia perdeu como elemento educativo e como obra da cultura que nasce e vive na história dos homens (BOSI, 1996).

Embora as circunstâncias da pandemia mundial do Coronavírus, de 2020, e ainda em curso em 2021, tenha inviabilizado a aplicação do projeto interventivo “Memória e infância na lírica moderna brasileira”, ainda nutrimos a esperança de podermos observar em sala de aula as experiências desse trabalho que propomos. Por ora, tivemos que adiar a nossa expectativa de alcançar resultados, de conseguir avanços e, essencialmente, de ver o encantamento dos alunos pelos poemas selecionados. Porém, ansiamos, no futuro, chegar a esses dados, seja por meio da nossa própria prática ou por meio da prática de outros professores, que assim atuarão como nossos colaboradores na produção de saberes sobre o tema do nosso trabalho e ajudará a tantos outros pesquisadores a encontrar respostas para os problemas levantados acerca do ensino de poesia nas escolas.

Diante do percurso desenvolvido, pode-se afirmar que, em particular, a pesquisa já impactou positivamente, contribuindo de forma significativa com as discussões e reflexões detalhadas aqui. Foi muito gratificante esta experiência, as descobertas acerca da função estética e semântica do texto poético na educação, e da função da literatura para além da diversão e do entretenimento. Enfim, todos os conhecimentos adquiridos proporcionaram crescimento profissional e pessoal imensuráveis, que serão reverberados na nossa prática ao longo da carreira profissional. Ainda que não tenhamos conseguido responder a todas as perguntas sobre como falar, ensinar e tratar a poesia, dadas todas as limitações do estudo e as adversidades envolvidas, por essa maturidade e segurança já valeu a pena o esforço e dedicação dispensados ao trabalho.

Sentimo-nos gratos pela oportunidade de descobrir a riqueza semântica da poesia, sendo capaz de estimular a aprendizagem, a criação e a reflexão a partir de suas múltiplas funções e desdobramentos. Percebemos como o conhecimento acerca do assunto é limitado e como tem sido errônea e equivocada a concepção acerca da inter-relação poesia-educação.

Esta é a realidade, os professores de português deveriam ser autoridade no assunto, mas na prática isso não se confirma. Muitos desses profissionais não são leitores de poesia e não conhecem minimamente a tradição poética. Mesmo que não pareça, a literatura é uma atividade minoritária (CADEMARTORI, 2012), e os profissionais que são responsáveis por conduzir esse saber escolar, infelizmente, são poucos dentro dessa minoria que pratica a leitura literária. Os dados acerca desse assunto chocam e nos deixam estarecidos. Porém, mais que isso, eles precisam instigar a pesquisa e os estudos a fim de modificar a realidade do ensino de literatura na escola e provocar as mudanças necessárias. Assim, entendemos que, entre outras ações, se faz necessário ressignificar a leitura de obras que antes eram

consideradas fundamentais, porque se elas continuarem sendo abandonadas como estão na escola atual, a literatura corre sério risco de ir à falência.

O presente projeto caminha na direção de tornar mais significativo o encontro do professor e do estudante com o poema. Por isso, defendemos que o instrumento principal é o próprio professor. Como afirma Reis (1992), a didática da literatura, e mais especificadamente, a da poesia “solicita ao professor uma atitude e uma vivência exemplares [...], uma intervenção fortemente pessoal, dando testemunho intenso de uma experiência que vale a pena viver [...]” (REIS, 1992, apud RIBEIRO, 2007, p. 67). Por isso, esse profissional precisa estar em contínua formação a fim de adquirir as competências que o ensino de poesia exige. Ribeiro (2007) afirma que essa tarefa formativa se destina “primeiramente aos professores, encontra nos alunos, os últimos beneficiários desse processo e, no fundo, da força dinamizadora de aprendizagem que a poesia constitui” (RIBEIRO, 2007, p. 69).

Assumimos que a poesia possui valor educativo e contribui para a aprendizagem. Para tanto, é preciso que a escola se comprometa com a formação do leitor, sobretudo, no que se refere às experiências literárias que advêm do contato com o gênero lírico. Mas, infelizmente, a escola não tem se preocupado com o letramento lírico. Prova disso é que “a poesia não está explicitamente contemplada nem nos objetivos, nem nos conteúdos, nem nos modos de operacionalização, nem no cânone selecionado, nem mesmo no perfil do professor que deve assumir o ensino” (RIBEIRO, 2007, p. 66).

Cabe enfatizar que o letramento literário é também uma prática social e que é competência da escola formar o leitor letrado em literatura. Sendo assim, tal como o letramento amplo, ele exige do aluno competências específicas para responder adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. Portanto, é preciso que os sistemas educacionais organizem seus currículos com orientações voltadas a garantir aos alunos os níveis de letramento literário adequados à cada etapa final de ensino. Tal fato justifica-se, pois, o papel da escola nesse âmbito da educação literária é a garantia dessa qualidade de letramento.

Portanto, encontra-se nesse trabalho espaço para reflexão e discussão sobre a temática abordada, bem como a possibilidade de suscitar outras questões para o leitor que deseje aprofundar-se no assunto e expandir o seu saber no campo das artes literárias em geral. Esperamos que a proposta de intervenção didática aqui apresentada possa se configurar como uma alternativa para o trabalho com poesias na sala de aula. Dessa forma, constituir-se como um recurso relevante e seguro para o direcionamento da metodologia do professor de Língua Portuguesa na elaboração/execução de atividades didáticas. A fim de potencializar as aprendizagens dos alunos no campo do conhecimento do fenômeno literário.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo UNESP, 2006.
- ALBUQUERQUE, E. B. Manoel e Martha Barros: Diálogos em língua de brincar. In: **SILEL - IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística**, Uberlândia. Anais do SILEL, v. 3, n1, p. 1-20, 2013. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013\\_1607.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1607.pdf). Acesso em: jan. 2021.
- ALVES, José H. P.; SOUZA, Renata J.; GARCIA, Yara M. R. Lendo e brincando com sextilhas e outros versos. In: SOUZA, Renata J. de; FEBA, Berta Lúcia T. (org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 20 de julho de 1974. Disponível em: <http://www.jornalescolar.org.br/wp-content/uploads/2019/04/texto-poesia-a-educacao-do-ser-poetico-13062012.pdf>
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- ANDRADE, Fábio de Souza. A musa quebradiça. In: BOSI, Alfredo (org.). **Leitura de poesia**. São Paulo: Ática, 1996. p. 125-139.
- ARÊAS, Vilma. Apresentação. In: PAES, José Paulo. **Armazém literário: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. In: \_\_\_\_\_. **O novo espírito científico; A poética do espaço**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 93-266.
- BALLA, Helaine Giraldele; ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. **Aulas de português: da literatura quase ausente às práticas de letramento literário**. p. 1-10, 2014. Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS\\_SEPECH/helaineballa.pdf](http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS_SEPECH/helaineballa.pdf).
- BANDEIRA, Manuel. **Antologia Poética**. São Paulo: Global, 2013.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: As infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Meu quintal é maior do que o mundo: antologia**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1985.
- BERGEZ, Daniel. A crítica temática. In: BERGEZ, Daniel et al. **Métodos críticos para a análise literária**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2001.
- \_\_\_\_\_. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1993.
- \_\_\_\_\_. Sobre alguns modos de ler poesia: memórias e reflexões. In: BOSI, Alfredo (org.). **Leitura de poesia**. São Paulo: Ática, 1996. p. 7-48.
- BRAGA, Elizabeth. **A constituição social da memória: uma perspectiva histórico-cultural**. Editora Ijuí, RS: Unijuí, 2000.
- BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: fev. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRITO, Amanda. Figuração da melancolia em Cecília Meireles: uma poética da modernidade. **Diálogos**. Universidade de Pernambuco, p.01-13, 2015. Disponível em: [https://www.revistadiálogos.com.br/Coneab/Amanda\\_Freitas.pdf](https://www.revistadiálogos.com.br/Coneab/Amanda_Freitas.pdf). Acesso em: dez. 2020
- BURLAMAQUE, Fabiane V.; MARTINS, Kelly Cristina C. ARAÚJO, Mayara S.. In: SOUZA, Renata J. de; FEBA, Berta Lúcia T. (org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

- CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (série Conversas com o Professor; 1).
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CAVALCANTI, Luciano M. Dias. Infância e poesia na lírica final de Jorge de Lima. **Alea**, Rido de Janeiro, v. 17/2, p. 336-352, jul-dez 2015a. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1517-106X/172-336> Acesso em: nov. 2020.
- \_\_\_\_\_. D. Memória, infância e poesia: uma leitura de A Casa de Emílio de Moura. **Texto Poético**, UNINCOR, Vol. 11, nº 18, p. 40-69, Jan, 2015b. Disponível em: <https://textopoetico.emnuvens.com.br/rtp/article/view/403>. Acesso em: nov. 2020.
- \_\_\_\_\_. Memória e poesia: uma leitura do poema “infância”, de Manuel Bandeira. **Recorte – Revista eletrônica**, UNINCOR, Vol. 16, nº 1, p. 1-17, Jan–Jun, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/5640/10951729>.
- COELHO, Nelly N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. **O Demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- DAMIANI, Magda. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/agosto, 2013.
- DIAS, Márcio Roberto Soares. O almofariz do tempo imemorial. In: **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 42, p.155-172, jan./jun. 2010.
- \_\_\_\_\_. **Os espaços móveis da memória na poesia de Carlos Drummond de Andrade**. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2009. (Tese de Doutorado).
- ELIOT, T. S. **O uso da poesia e o uso da crítica: estudos sobre a relação da crítica com a poesia na Inglaterra**. São Paulo: É Realizações, 2015.
- FERREIRA, Letícia Raimundi. As Poéticas da Modernidade. In: \_\_\_\_\_. **A lírica dos símbolos em Orides Fontela**. Santa Maria, RS: Pallotti, 2002.
- FONSECA, Aleilton. **O Arlequim da Pauliceia: imagens de São Paulo na poesia de Mário de Andrade**. São Paulo: Geração Editorial, 2012.
- FREITAS, Naiana Pereira de; VIEIRA, Nancy Rita Ferreira. O poema lírico: entre rupturas e permanências. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**, Feira de Santana, v. 19, n. 1, p. 97-108, janeiro-abril 2018. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/3668>
- FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da lírica moderna: da metade do século XIX a meados do século XX**. São Paulo: Duas Cidades, 1978.
- GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Reflexões sobre o ensino de poesia**. Disponível em: <http://portuguesdeosasco.blogspot.com/2011/05/reflexoes-sobre-o-ensino-de-poesia.html>.
- GENEROSO, Danielle Morais. **A arte de ser feliz: vida como escrita e arte em Cecília Meireles**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. 119 f. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/4709/1/daniellemoraisgeneroso.pdf>
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. São Paulo: Ática, 1998. (Série Princípios)
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- JOSÉ, Elias. Tem tudo a ver. In: TREVIZAN, Zizi. **Poesia e Ensino: antologia comentada**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002. p. 42-43.

- KEMPINSKA, Olga Guerizoli. Lírica e subjetividade. In: KEMPINSKA, Olga Guerizoli; SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da Literatura I. v. 2.** Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012. p. 69-83.
- KUPSSINSKŪ, C. S.; SARAIVA, J. A. Literatura, memória e identidade em ‘Infância’, de Graciliano Ramos. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, UEM, v. 40, nº 02, p (01-08), jul – dez, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/41030/pdf>. Acesso em: dez. 2020.
- KOSHIYAMA, Jorge. O lirismo em si mesmo: leitura de “Poética” de Manuel Bandeira. In: BOSI, Alfredo. (org.) **Leitura de poesia**. São Paulo: Ática, 1996. p. 79-100.
- LAFETÁ, João Luiz. A representação do sujeito lírico na *Paulicéia desvairada*. In: BOSI, Alfredo. (org.) **Leitura de poesia**. São Paulo: Ática, 1996. p. 51-77.
- LIMA, Jorge de. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997. (v. I)
- LIMA, Luiz Costa. Carlos Drummond de Andrade: memória e ficção. In: \_\_\_\_\_. **Dispersa demanda: ensaios sobre literatura e teoria**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981. p. 159-175.
- LIMA, M. J. **A Metalinguagem na tessitura poética e o encontro do poeta com o leitor: uma proposta para a leitura de poemas no fundamental II**. 2017, 185f. Dissertação (mestrado profissional em letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24624>.
- LIMA, T. V. de. **Mario Quintana: a (re)invenção lírica da infância**. 86f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Letras, Fortaleza (CE), 2016. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22716/1/2016\\_dis\\_tvlima.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22716/1/2016_dis_tvlima.pdf).
- LOPES, Anielle. Nos espaços do tempo: Uma análise da memória da infância nos poemas Profundamente e Infância. **Linguasagem**, São Carlos, vol. 26, nº01, p. 1-11, julho, 2016. Disponível em: [http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/90/pdf\\_23](http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/90/pdf_23).
- LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.
- MANO, C. S. **A tradição da negatividade na moderna lírica brasileira**. 2006. 273 f. Tese (doutorado em letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Faculdade de Letras, Rio grande do Sul, 2006. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2191/1/389685.pdf>. Acesso em: jan. 2021.
- MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MEIRELES, Cecília. **Flor de poemas**. Rio de Janeiro: São Paulo: Record/Altaya, 1998. \_\_\_\_\_. **Obra Poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 79-29.
- MOISÉS, Massaud. **A criação literária, v. I: Poesia**. São Paulo. Cultrix, 2003. \_\_\_\_\_. **Dicionário de termos literários**. São Paulo. Cultrix, 2004.
- MOURA, Murilo Marcondes de. Os jasmims da palavra jamais. In: BOSI, Alfredo. (org.) **Leitura de poesia**. São Paulo: Ática, 1996. p. 101-123.
- NEVES, M. de S. **Paisagens Secretas: memórias da infância**. 2001. Disponível em: <http://www.historiaecultura.pro.br/modernosdescobrimientos/desc/meireles/paisagenssecretas.htm>. Acesso em: jan. 2021.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

- PAULINO, Graça. Letramento Literário: Por Vielas e Alamedas. **Revista da FAGED**, n. 5, P. 117-125, 2001. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v6i5.2842>
- PEREIRA, Danielle Cristina. Memória, literatura, infância: leitura de algumas imagens na poética de Bandeira e Drummond. **Linguagem em (Re)vista**, Niterói, v. 10, n.19, p.85-102, jan-jun. 2015. Disponível em: <https://silo.tips/download/linguagem-em-revista-vol-10-n-19-niteroi-jan-jun-2015-2>. Acesso em: dez. 2020.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. A inútil poesia de Mallarmé. In:\_\_\_\_\_. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 29-34.
- PINHEIRO, Hélder. Caminhos da abordagem do poema em sala de aula. **Revista Graphos**, João Pessoa, v. 10, n.1, p. 1-13, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/4299/3250>. Acesso em: mai. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Poesia na sala de aula**. João Pessoa: Ideia, 1995.
- PAZ, Octávio. A Outra voz. In:\_\_\_\_\_. **A outra voz**. São Paulo: Siciliano, 1993.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992. Disponível em:<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941>
- QUINTANA, Mario. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Baú de espantos**. Rio de Janeiro: Objetivo, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Canções seguido de Sapato florido e A rua dos cataventos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- RIBEIRO, J. M. O valor pedagógico da poesia. **Revista Portuguesa De Pedagogia**, Imprensa da Universidade Coimbra, v. 41-2, p. 51-81, 2007. Disponível em: [https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614\\_41-2\\_3/644](https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_41-2_3/644). Acesso em: dez. 2020.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Unicamp, 2007.
- RÜCKERT, Gustavo Henrique. Modernidades líricas na poesia de língua portuguesa. **Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas**, n. 34, p. 5-19, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revistaveredas.org/index.php/ver/article/view/629>
- SANTOS, Myrian S. dos. **Memória coletiva & teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003.
- SILVA, Marcia. **Retratos da infância na poesia brasileira**. 2013. 191 f. Tese (doutorado em letras vernáculas Literatura Brasileira) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7411260-Retratos-da-infancia-na-poesia-brasileira-marcia-cristina-silva.html>. Acesso em: mar. 2020.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas do trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ Editora, 2009.
- SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 1989. (Série Princípios)
- SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: Reflexões, comentários e dicas de atividade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- STAIGER, E. **Conceitos fundamentais da poética**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- STALLONI, Yves. **Os gêneros Literários**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.
- TADIÉ, Jean-Yves. **A crítica literária no século XX**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- TEYSSIER, Paul. **Dicionário de literatura brasileira**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- VICENTE, Adalberto L; RIBEIRO, Elizabeth L. Alguns aspectos da lírica moderna. **Itinerários: Revista de Literatura**, n. 1, 1990. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/107079>
- VILLAÇA, Alcides. Expansão e lirismo da poesia de João Cabral. In: BOSI, Alfredo. (org.) **Leitura de poesia**. São Paulo: Ática, 1996. p. 141-169.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1 – Questionário para sondagem inicial

1. Você gosta de ler?

( ) sim, por quê?

( ) não, por quê?

2. O que você gosta de ler? Enumere por ordem de preferência os tipos de texto que mais lhe agradam.

( ) poemas

( ) livros (especificar o tipo)

( ) fábulas

( ) reportagens

( ) entrevistas

( ) crônicas

( ) revistas

( ) histórias em quadrinho

( ) biografias

( ) contos

( ) material digital (blogs, sites, facebook, whatsapp, etc.)

( ) narrativas de aventuras

( ) outros (citar) \_\_\_\_\_

3. Com que frequência, você costuma ler?

( ) sempre

( ) às vezes

( ) nunca

4. Onde você lê com mais frequência?

( ) em casa

( ) na escola

( ) em outro lugar

5. Você costuma ler livros de ficção (literatura)? \_\_\_\_\_

Onde?

( ) em casa

( ) na escola

( ) em outro lugar

6. Seu professor de português trabalha com livros de literatura durante as aulas?

7. Como são as atividades? O que você elogia e o que você critica na prática de leitura literária nas aulas de português?

---



---



---

**EU ELOGIO**

---



---



---

**EU CRITICO**

---



---



---

8. Você gosta de poesia? Por quê?

---



---



---

9. Com que frequência você lê poesia na escola?

( ) sempre

( ) às vezes

( ) nunca

10. Como é realizada a leitura?

( ) silenciosa

( ) em voz alta

( ) declamação



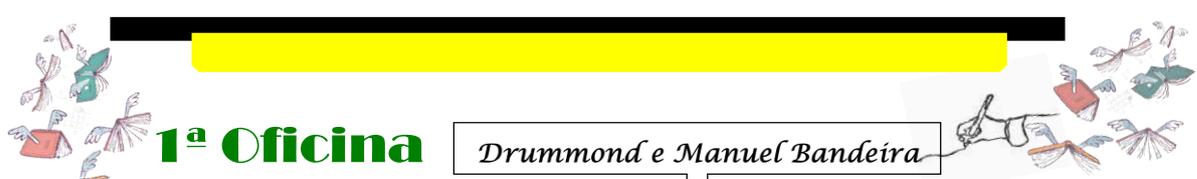
## **APÊNDICE 2: Documentário sobre a vida e a obra do escritor Carlos Drummond de Andrade**

O documentário aborda alguns dos poemas mais famosos do grande poeta modernista brasileiro, Drummond: “Infância”, “José”, “Confidência do Itabirano”, “Poema de sete faces” e “No meio do caminho”. O filme tem a participação de várias personalidades do campo das letras e estudiosos de seu trabalho, como: Alcides Villaça (professor e ensaísta), João Gilberto Noll (escritor), Ligia Fagundes Telles (escritora), Massoud Moisés (professor), Davi Arrigucci Júnior (escritor e crítico literário brasileiro), Flávio Aguiar (professor). Os participantes do documentário destacam a qualidade da poesia de Drummond e enfatizam a profunda delicadeza de sentimentos e da emoção apurada nos versos do autor. Entre os entrevistados para a produção do documentário, está a grande celebridade do futebol, Edson Arantes do Nascimento, Pelé, o qual traz valiosos comentários sobre o futebol em Drummond. O ex-jogador compara no filme a habilidade do poeta Drummond em relação às letras com a sua habilidade com a bola em campo. Outro entrevistado para o documentário foi Pedro Drummond, neto do escritor, o qual comenta sobre a grande admiração do avô pelo futebol. Segundo Pedro Drummond, o poeta dedicou grande parte dos textos e versos aos grandes reis do futebol. Pedro declara na entrevista que o poeta era um torcedor atento e bem informado sobre seus times, que sabia quem era os craques do momento e que ele era um torcedor fervoroso da seleção brasileira.

## **APÊNDICE 3: Sinopse: “O Habitante de Pasárgada”, documentário sobre o poeta Manuel Bandeira**

O curta é parte do DVD “Encontro Marcado com o cinema de *Fernando Sabino* e *David Neves*”. O filme apresenta a rotina diária de *Manuel Bandeira*: fazendo torradas, fervendo a água para o café, apreciando o desjejum na mesa à janela. É dessa maneira corriqueira e comum que os diretores de *O Habitante de Pasárgada* (1959) expõem a vida desse escritor que foi uma das vozes mais proeminentes da lírica nacional moderna. As ações que se apresentam no curta-metragem, entretanto, não são mera eventualidade porque Bandeira foi poeta de inspirações cotidianas e, sobretudo, pessoais. No vídeo podemos acompanhar também a apresentação do poema “Vou-me embora pra Pasárgada” na voz do próprio Bandeira. O tema principal do poema é o desejo de fuga do eu-lírico para outra realidade, onde ele possa viver sem limites e sem consequências.

## APÊNDICE 4:



# 1ª Oficina

## Drummond e Manuel Bandeira

### Objetivos

- Conhecer as características mais importantes sobre a biografia de Drummond e Manuel Bandeira;
- Valorizar esses poetas como grandes autores da literatura brasileira e herdeiros de nossa identidade cultural;
- Identificar como as memórias de infância estão presentes nos poemas desses autores;
- Ler prazerosamente os textos poéticos apresentados nos vídeos.

### Atividades

*Diálogo sobre os vídeos*

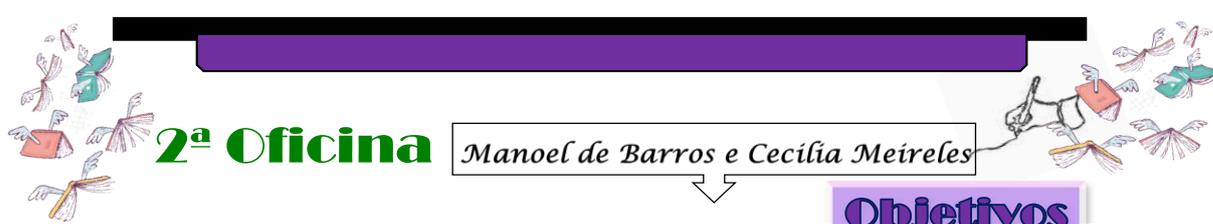
1. O que você achou dos vídeos? Comente com os seus colegas e sua professora.
2. Qual o nome dos poetas apresentados nos vídeos?
3. Qual a cidade de infância deles?
4. Você conhece os poemas apresentados nos vídeos?
5. Levante hipótese a respeito da personalidade desses poetas?
6. De acordo com o vídeo, como era o dia a dia deles?
7. O que você já sabia sobre eles?
8. Quais as lembranças da infância que serviram de elementos para a criação dos poemas.
10. Você tem alguma curiosidade sobre o que foi apresentado nos vídeos?
11. Cite uma passagem que te chamou mais a atenção nos vídeos e comente-a.

*Continuando nossa conversa*

1. Faça uma reflexão sobre as atividades de hoje e escreva em seu caderno de memória de aula sobre a experiência de conhecer esses grandes autores da literatura brasileira. Elabore um pequeno texto, relatando a experiência que você vivenciou desde a organização da sala até a última atividade desta oficina. Se sentir vontade, compartilhe também em voz alta com sua turma.

Observe os pontos abaixo em seu relato:  
 Revise seu texto e observe se as suas considerações estão claras;  
 Escreva sobre o tema trabalhado e acrescente informações sobre a sua participação nos encontros;  
 Explícite quais os enriquecimentos foram adquiridos após o início das atividades.

## APÊNDICE 5:



# 2ª Oficina

## Manoel de Barros e Cecília Meireles

### Objetivos

- Refletir sobre a relação entre o histórico de vida de Manoel de Barros e Cecília Meireles e a obra poética desses autores;
- Perceber a relevância desses poetas para a formação da identidade cultural brasileira, em especial da lírica brasileira;
- Relacionar a personalidade simples de Manoel de Barros ao seu fazer poético;
- Perceber a voz poética de Cecília Meireles como reveladora das próprias adversidades, contradições e mudanças.

### Atividades

*Roteiro para discussão inicial*

- Quem foi Manoel de Barros?
- Pela leitura do texto, é possível descrevê-lo psicologicamente?
- O que você já sabia sobre ele?
- Você gostou de conhecer esse importante poeta da literatura brasileira? Comente.
- Tem algumas das obras apresentadas no texto que você gostaria de conhecer? Quais?

*Análise do poema “fraseador”*

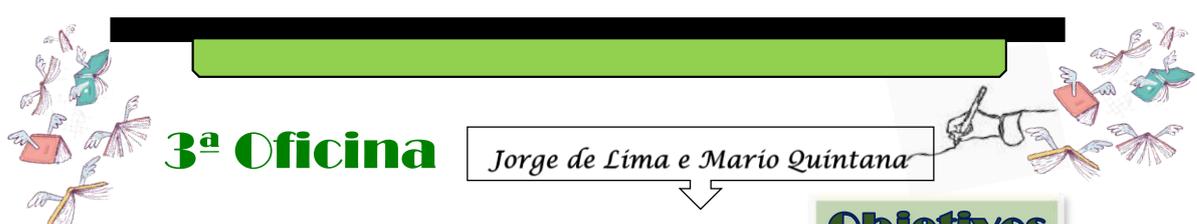
- “Fraseador” é um texto de memórias: o autor está falando dele, recordando sobre a própria vida, sobre sua infância.

- Desde a adolescência o poeta queria ser “fraseador”, qual é o sentido deste termo?
- Como foi a reação de cada membro da família diante da declaração do autor?
- Você, assim como Manuel de Barros, já sentiu vontade de colocar-se no lugar de um poeta e expressar seus sentimentos no papel?

*Vamos conversar um pouco agora sobre Cecília Meireles*

- O que lhe chamou a atenção nessa pequena apresentação sobre vida e obra de Cecília Meireles?
- Entre as características da obra de Cecília Meireles destacam-se: a consciência da passagem do tempo e da brevidade das coisas. Em sua opinião, quais desses sentimentos estão presentes nos poemas apresentados nos vídeos?
- Outra característica marcante também da autora é a musicalidade dos seus poemas. Você consegue perceber esse traço nos poemas lidos?
- Percebe-se em Cecília Meireles o pensamento de que o fluir do tempo dissolve muitas coisas como as ilusões, os amores, o corpo e mesmo a nossa memória. Tem alguma passagem dos poemas que se relaciona a essas características?
- Em alguns depoimentos, a autora dizia que sua fase de infância deu a ela duas coisas que parecem negativas, mas para ela sempre foram positivas: o silêncio e a solidão. Você conseguiu perceber isso nessa apresentação sobre a autora? Comente.

## APÊNDICE 6:



# 3ª Oficina

*Jorge de Lima e Mario Quintana*

## Objetivos

- Compreender a importância de Jorge de Lima para a literatura nacional;
- Relacionar as memórias de infância de Jorge de Lima à inspiração poética do autor;
- Valorizar as experiências de vida de Mario Quintana e percebê-las como influenciadoras de suas poesias;
- Reconhecer em Mario Quintana o uso que ele faz da memória para reavivar a alegria esquecida e o amor pela vida.

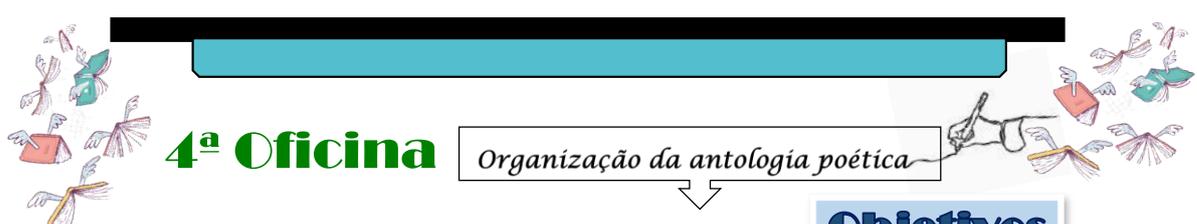
## Atividades

*O poeta das coisas simples e o Príncipe dos poetas*

1. Você já tinha ouvido falar em Jorge de Lima? E Mario Quintana, você já o conhecia?
2. O que mais chamou a sua atenção sobre esses poetas?
3. Alguns estudiosos caracterizam Jorge de Lima como o poeta contagiado por gestos infantis. Isso significa que alguns de seus poemas retratam à infância do mundo e fala por todas as crianças que não puderam viver essa fase. Partindo desse ponto de vista, como você imagina que são os poemas dele? (alegres, tristes, melancólicos)?
4. Mario Quintana está entre os mais populares e queridos poetas da Literatura Brasileira. Ele também poetiza a infância e essa marca é muito cativante em seus poemas. E você, o que pensa sobre isso? Você acha que esse tema emociona o leitor e o cativa para a leitura de poesia?
5. Você gostou de conhecer os poetas modernos da Literatura Brasileira?
6. Hoje, finalizamos uma parte do nosso projeto sobre o conhecimento de alguns autores da poesia moderna brasileira. Gostaria que você se autoavaliasse atribuindo uma nota de zero a dez correspondente ao seu interesse pela leitura da poesia dos autores relacionados abaixo:
 

Poesias de Drummond	( )	Poesias de Manoel Bandeira	( )
Poesias de Manoel de Barros	( )	Poesias de Cecília Meireles	( )
Poesias de Jorge de Lima	( )	Poesias de Mario Quintana	( )
7. Você tem alguma curiosidade a respeito desses poetas apresentados?
8. Para finalizar, vamos fazer a exposição de imagens que foram catalogadas ao longo desses três encontros.

## APÊNDICE 7:



### 4ª Oficina

#### Organização da antologia poética

#### Objetivos

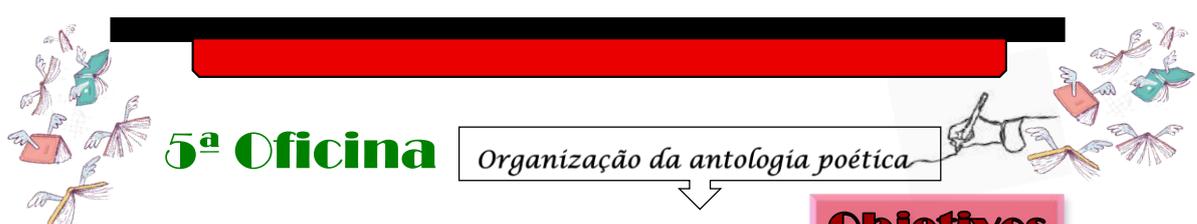
- Ler poemas com o tema “Memória e infância” de autores representativos da poesia moderna brasileira;
- Desenvolver um trabalho coletivo, por meio da confecção da antologia, e assim facilitar a recepção das leituras e atividades relacionadas aos poemas;
- Contribuir com a desmistificação do ensino de poesia na sala de aula;
- Vivenciar emoções por meio do exercício da fantasia e da imaginação presente nos poemas;
- Desenvolver a sensibilidade poética e o pensamento crítico a partir das análises interpretativas dos poemas selecionados.

#### Atividades

##### Atividades para direcionar o trabalho prático

1. O que é uma antologia poética? Anote no caderno as possíveis respostas.
2. Para que serve esse material?
3. Como organizar uma antologia?
4. Consulte o significado de antologia em um dicionário e selecione a definição que esteja de acordo com a nossa proposta aqui.
5. A Antologia poética será composta por três poemas de cada autor estudado. No total serão 18 poemas, sendo que, apenas um texto de cada autor será selecionado para estudo mais aprofundado em aula, os demais serão para leitura e estudos extraclasse:
  - Carlos Drummond de Andrade: Infância, lembrança de um tempo antigo, Confidência do Itabirano;
  - Cecília Benevides de Carvalho Meireles: Retrato, Criança e Memória;
  - Jorge Mateus de Lima: **O Mundo do Menino Impossível, Volta à casa paterna, Meninice;**
  - Manuel Carneiro de Sousa Bandeira Filho: Profundamente, Na rua do sabão, Evocação do Recife;
  - Manoel Wenceslau Leite de Barros: O menino que carregava água na peneira, Exercícios de ser criança, O apanhador de desperdícios;
  - Mário de Miranda Quintana: Recordo ainda, **Segunda canção de muito longe, Estranhas aventuras da infância;**
6. Ao longo do trabalho, cada aluno deverá ilustrar os poemas para juntar essas imagens a sua arte final;
  - Cada aluno deverá criar também livremente a arte da capa para concorrer à seleção de melhor imagem que ilustra a antologia como um todo;
7. No desenvolver do projeto, vamos construir coletivamente pequenas biografias dos autores trabalhados para fazerem parte da antologia poética;
8. O tipo de encadernação fica a critério do aluno, conforme a criatividade de cada um.

## APÊNDICE 8:



# 5ª Oficina

Organização da antologia poética

### Objetivos

- Ler poemas com o tema “Memória e infância” de autores representativos da poesia moderna brasileira;
- Desenvolver um trabalho coletivo, por meio da confecção da antologia, e assim facilitar a recepção das leituras e atividades relacionadas aos poemas;
- Contribuir com a desmistificação do ensino de poesia na sala de aula;
- Vivenciar emoções por meio do exercício da fantasia e da imaginação presente nos poemas;
- Desenvolver a sensibilidade poética e o pensamento crítico a partir das análises interpretativas dos poemas selecionados.

### Atividades

*Roteiro de questões para discutir o poema*

1. Ao ler o título do poema que imagem vem a sua cabeça? Faça um desenho que a represente?
2. Como é possível alguém carregar água na peneira? É uma ação ilógica. Concorda? Que outras ações ilógicas são feitas pelo menino?
3. A mãe compara a ação de carregar água na peneira a que outras ações?
4. A mãe parece entender todas as perspicácias de sensibilidade do menino. O que revela isso no poema?
5. Releia esses versos: a mãe reparou que esse menino gostava mais de vazios do que dos cheios/falava que os vazios são maiores e até infinitos. Por que será que ele prefere lugares vazios?
6. Por que o eu lírico diz que o menino era cismado e esquisito?
7. Com o tempo o menino descobre que a ação de carregar água na peneira é semelhante à ação de escrever? Como se explica essa comparação?
8. Releia esses versos “no escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo”. O que esses versos querem dizer?
9. “O menino descobriu que podia fazer peraltagens com as palavras”. Refletindo sobre o processo de escrita, a que se referem essas peraltagens?
10. A mãe falou: “meu filho você vai ser poeta, você vai carregar água na peneira a vida toda. Você vai encher os vazios com as suas peraltagens e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos”. O que seriam esses despropósitos?
11. Você concorda que todos nós carregamos água na peneira? Por quê?

## APÊNDICE 9:




# 6ª Oficina

*Infância*

**Objetivos**

- Identificar características particulares do texto lírico e com base na organização do poema “infância”, fazer a distinção entre texto literário de não-literário;
- “Descobrir”, nesse poema de Drummond a correlação existente entre o passado e o presente, bem como o poder criador do autor, o que fez dele o poeta admirável na literatura nacional;
- Discutir com os colegas e o professor as possibilidades de diferentes infâncias;
- Comparar as infâncias do presente com as infâncias do passado;
- Compreender que o sentido de infância está atrelado às diferentes formas de organização da sociedade ao longo da história.

**Atividades**

*Roda de conversa*

1. Você gostou do poema? Ele despertou alguma sensação em você? O que você sentiu ao ouvir o poema na própria voz de Drummond?
2. Os estudiosos de Drummond afirmam que esse autor tinha uma capacidade incrível de pegar as coisas mais simples, mais cotidianas e ver poesias naquilo. Quais as cenas de infância descritas nesse poema?
3. Observe atentamente alguns aspectos importantes desse poema: o tom poético, o cuidado criativo, o cuidado sensível com a palavra que transforma aquilo de mais banal, de mais bucólico em poesia. O formato do poema chamou a sua atenção de algum modo? Comente.
4. Nesse poema, coexistem elementos da narrativa e elementos poéticos. Identifique alguns versos em que predominam a linguagem poética?
5. Podemos dizer que o poema infância é um retrato do que Drummond viveu nos seus primeiros anos de vida. Tente também escrever um poema inspirado neste do autor itabirano.

## APÊNDICE 10:



### 7ª Oficina

Retrato

### Objetivos

- Ampliar a proficiência em leitura de textos poéticos, atribuindo-lhes sentidos adequados;
- Perceber que o poema “Retrato” representa o sentimento de fragilidade e de impotência do eu poético frente à passagem do tempo;
- Discutir com os colegas e o professor acerca das mudanças a que todos os humanos estão sujeitos com o passar do tempo: mudanças físicas, psicológicas e de percepção;
- Localizar no poema a presença de temas recorrentes em Cecília Meireles, tais como: a existência humana, a invalidade dos bens materiais, a falta de sentido na vida, a solidão, a perda e a distância;
- Comentar sobre suas expectativas a respeito das diferentes etapas da vida, tais como: a infância, a adolescência, a fase adulta e idosa.

### Atividades

#### Questões geradoras do debate

1. Vocês têm medo de envelhecer? Por quê? Como vocês acham que ficaria seu rosto quando se tornarem muito velhos?
2. É possível ser feliz mesmo sendo bem velho? Por quê? Você faria uma plástica?
3. O que uma pessoa idosa precisa ter ou fazer para ser feliz?
4. Você tem alguém na família que seja velho? Você o ajuda a ser feliz? De que maneira?
5. Esse poema é construído com base em duas fases antagônicas da vida? Quais?
6. O eu lírico coloca a juventude como positiva com valores relacionados à vitalidade, e a velhice como negativa, relacionada à falta de vitalidade. Em que versos podemos perceber isso?
7. Na segunda estrofe o eu lírico fica perplexo com as transformações impostas pelo tempo. Que palavras, utilizadas como imagens poéticas sugerem esse sentimento de perplexidade?
8. Na terceira estrofe há uma constatação de que todos os seres humanos estão suscetíveis a essas mudanças sofridas pelo eu lírico. Em que versos se comprovam isso?
9. No final do poema o eu lírico se questiona “Em que espelho ficou perdida a minha face” mais uma vez, ele mostra que não se deu conta do que ocorreu ao longo dos anos. Ele utiliza as palavras face e espelho também como imagens poéticas para demonstrar a melancolia devido a suas perdas. O que simbolizam as palavras “espelho” e “face”?

## APÊNDICE 11:



- Demonstrar interesse pela literatura, considerando-a como forma de expressão da cultura de um povo;
- Reconhecer no poema uma característica típica da obra de Manuel Bandeira: o saudosismo infantil;
- Valorizar a criatividade do poeta que por meio de uma linguagem simples consegue atingir temas tão profundos como a morte e a saudade;
- Refletir sobre os usos das palavras “dormir profundamente”, no poema, nos sentidos denotativo e conotativo.

### Atividades

#### *Questões para análise interpretativa do poema*

1. O eu lírico desse poema não pôde ver a festa de São João porque adormecera e quando acordou a festa já tinha passado. Por que ele não ficou até o final da festa? Será que ele foi mesmo tomado pelo sono, ou há outras razões para isso? Levante hipóteses?
2. O poema “Profundamente” pode ser dividido em duas partes: a **primeira** que representa o tempo **presente** do autor e a **segunda** representa **memórias** de sua **infância**. Indique um verso que remete à lembrança recente e outro que remete a um passado distante.
3. No poema, o verbo “dormir” tem duas conotações. Identifique o sentido da forma verbal “dormindo” usados na primeira e na segunda parte do poema.
4. Esse poema toca num assunto bem sensível a todos nós: a finitude da vida. O eu lírico sente saudade das vozes de pessoas queridas com quem ele conviveu na infância. E você também tem essas memórias semelhantes às do eu lírico, sente saudades de pessoas com quem você conviveu. Fale sobre essas lembranças.
5. No transcorrer do poema, as lembranças do poeta não resvalam nunca no desespero ou em uma visão pessimista da vida. Você consegue perceber essa aceitação pacífica das perdas que ele teve? Comente.
6. As memórias do eu lírico apresentadas no poema traz lembranças também a você? Escreva uma lista dos fatos que você recordou. Depois produza um poema em que você expresse seus sentimentos.

## APÊNDICE 12:



# 9ª Oficina

*Recordo Ainda*

**Objetivos**

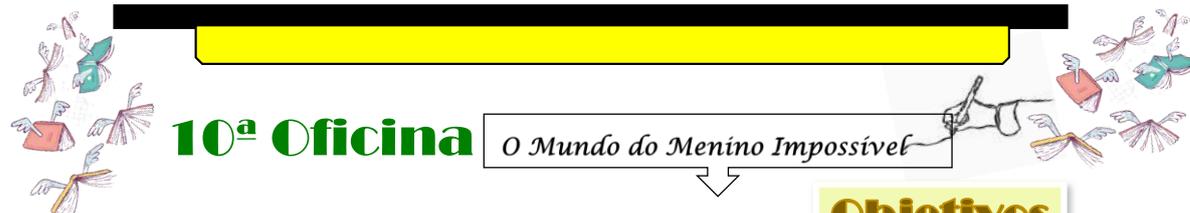
- Compreender a relação entre memória com a infância nesse poema de Quintana;
- Fazer a distinção entre autor e “eu- poético” ou “eu- lírico.”;
- Localizar no poema trechos em que o eu lírico quintaniano revela a relação harmoniosa da infância com o mundo;
- Refletir sobre os conceitos de velhice e juventude na sociedade e debater questões sobre o que é ser um velho na sociedade brasileira; o que é ser jovem; quem pode ser considerado velho na realidade; e o que um indivíduo avançado em anos pode desempenhar na sociedade em que estão inseridos;
- Discutir sobre possibilidades de inserção do idoso em nossa sociedade;
- Desmitificar o conceito de velhice relacionado diretamente ao sentido de decadência física, cognitiva e psicológica.

**Atividades**

*Questões para comentário do poema*

1. Na primeira estrofe o autor coloca a memória da infância acima de qualquer outro fenômeno. Quais versos comprovam isso?
2. Na sua compreensão, o que o eu-lírico recorda?
3. Localize no poema os versos, em que fica demarcado a oposição entre o passado (infância) e o presente (velhice).
4. Como você interpreta esses versos?
5. O eu-lírico continua menino, apesar das transformações impressas pelo tempo cronológico, apesar das experiências acumuladas ao longo de sua trajetória existencial. Em quais passagens podemos comprovar isso?
6. Na mensagem do texto, percebemos um clima de desengano que toma conta do eu-lírico em função do seu distanciamento da infância. Qual verso indica o desejo de retornar aos tempos de menino?
7. Para o eu-lírico, o que significa dizer “Eu quero meus brinquedos de volta”?
8. Para vocês, uma pessoa velha pode pensar como uma criança ou como um jovem? Por quê?
9. Que sentimentos o eu-lírico deixa transparecer quando fala no poema?
10. Agora, escreva um pouco a respeito de suas lembranças das brincadeira de infância.

## APÊNDICE 13:



### Objetivos

- Perceber a relação do poeta Jorge de Lima com o mundo da imaginação e da fantasia;
- Identificar no poema elementos que simbolizam a fragmentação do mundo moderno retratado por Jorge de Lima em sua poesia;
- Utilizar os recursos da linguagem oral em uma apresentação pública como declamação ou dramatização de poemas;
- Exercitar a imaginação e a criatividade;
- Estimular o pensamento reflexivo;
- Discutir sobre a imaginação e a criatividade das crianças para inventar os brinquedos e as brincadeiras infantis;
- Compreender que a diversão não pode estar necessariamente ligada ao dinheiro.

### Atividades

#### *Análise interpretativa do poema*

1. Há uma ambiguidade no título do poema. Concorda? Quais os dois sentidos possíveis para o adjetivo “impossível”?
2. Em sua opinião, por que o menino destruía os brinquedos que os avós lhes davam?
3. O eu-lírico mostra que o menino não se satisfaz com os brinquedos estrangeiros e prioriza o faz-de-conta. Por que provavelmente o eu-lírico age dessa forma?
4. Identifique um verso em que figura o desejo do eu-lírico de aproximar da infância e de sua vitalidade.
5. O menino impossível quebra os brinquedos importados que ganhou dos avós, para inventar os seus próprios brinquedos. O que provavelmente o eu-lírico pretende representar com essa rebeldia toda do menino?
7. Você se identificou com alguma passagem do poema? Conte-nos.
6. Alguns estudiosos afirmam que “o mundo do menino impossível” surge a partir das lembranças infantis do menino Jorge de Lima. E para você, esse poema traz alguma recordação marcante de sua infância? Escreva um pequeno texto sobre as recordações mais marcantes.

**ANEXOS**

**ANEXO 01: RESOLUÇÃO Nº 003, CONSELHO GESTOR, 02 DE JUNHO DE 2020**

**RESOLUÇÃO Nº 003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020.**

**Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe confere,

CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia do Covid 19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente, na pós-graduação;

CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sexta turma do ProfLetras;

**RESOLVE** aprovar as seguintes normas:





**Art. 1o.** Os trabalhos de conclusão da **sexta turma** poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

**Art. 2o.** O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar **um produto** (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do ProfLetras e da intervenção na modalidade remota.

**Art.3o.** Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área.

**Art. 4º:** Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

02 de junho de 2020.

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves  
**PRESIDENTE DO CONSELHO GESTOR**



**ANEXO 02: COLETÂNEA DE POEMAS****INFÂNCIA**

*A Abgar Renault*

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.  
Minha mãe ficava sentada cosendo.  
Meu irmão pequeno dormia.  
Eu sozinho menino entre mangueiras  
lia a história de Robinson Crusóé,  
Comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu  
a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu  
chamava para o café.  
Café preto que nem a preta velha  
café gostoso  
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo  
olhando para mim:  
– Psiu... Não acorde o menino.  
Para o berço onde pousou um mosquito.  
E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava  
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história  
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

Fontes: *Antologia Poética* (ANDRADE, 2006)

**LEMBRANÇA DO MUNDO ANTIGO**

Clara passeava no jardim com as crianças.  
O céu era verde sobre o gramado,  
a água era dourada sob as pontes,  
outros elementos eram azuis, róseos, alaranjados,  
o guarda-civil sorria, passavam bicicletas,  
a menina pisou a relva para pegar um pássaro,  
o mundo inteiro, a Alemanha, a China, tudo era tranqüilo em  
[redor de Clara.

As crianças olhavam para o céu: não era proibido.  
A boca, o nariz, os olhos estavam abertos. Não havia perigo.  
Os perigos que Clara temia eram a gripe, o calor, os insetos.  
Clara tinha medo de perder o bonde das 11 horas,  
esperava cartas que custavam a chegar,  
nem sempre podia usar vestido novo. Mas passeava no jardim,  
[pela manhã!!!  
Havia jardins, havia manhãs naquele tempo!!!

Fonte: *Antologia Poética* (ANDRADE, 2006)

## CONFIDÊNCIA DO ITABIRANO

Alguns anos vivi em Itabira.  
Principalmente nasci em Itabira.  
Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.  
Noventa por cento de ferro nas calçadas.  
Oitenta por cento de ferro nas almas.  
E esse alheamento do que na vida é porosidade e comunicação.

A vontade de amar, que me paralisa o trabalho,  
vem de Itabira, de suas noites brancas, sem mulheres e sem hori-  
[zontes.

E o hábito de sofrer, que tanto me diverte,  
é doce herança itabirana.

De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço:  
esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil;  
este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;  
este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;  
este orgulho, esta cabeça baixa...

Tive ouro, tive gado, tive fazendas.  
Hoje sou funcionário público.  
Itabira é apenas uma fotografia na parede.  
Mas como dói!

Fonte: *Antologia Poética* (ANDRADE, 2006)

**RETRATO**

EU NÃO TINHA este rosto de hoje,  
assim calmo, assim triste, assim magro,  
nem estes olhos tão vazios,  
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,  
tão paradas e frias e mortas;  
eu não tinha este coração  
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,  
tão simples, tão certa, tão fácil:  
– Em que espelho ficou perdida  
a minha face?

Fonte: *Flor de poemas* (MEIRELES, 1998)

**INFÂNCIA**

LEVARAM AS GRADES da varanda  
por onde a casa se avistava.  
As grades de prata.

Levaram a sombra dos limoeiros  
por onde rodavam arcos de música  
e formigas ruivas.

Levaram a casa de telhado verde  
com suas grutas de conchas  
e vidraças de flores foscas.

Levaram a dama e o seu velho piano  
que tocava, tocava, tocava  
a pálida sonata.

Levaram as pálpebras dos antigos sonhos,  
deixaram somente a memória  
e as lágrimas de agora.

Fonte: *Flor de poemas* (MEIRELES, 1998)

## MEMÓRIA

MINHA FAMÍLIA anda longe,  
com travos de circunstancia:  
uns converteram-se em flores,  
outros em pedra, água, líquen,  
alguns, de tanta distância,  
nem têm vestígios que indiquem  
uma certa orientação.

Minha família anda longe,  
– na Terra, na Lua, em Marte –  
uns dançando pelos ares,  
outros perdidos no chão.

Tão longe, a minha família!  
Tão dividida em pedaços!  
Um pedaço em cada parte...  
Pelas esquinas do tempo,  
brincam meus irmãos antigos:  
uns anjos, outros palhaços...  
Seus vultos de labareda  
rompem-se como retratos  
feitos em papel de seda.  
Vejo lábios, vejo braços,  
– por um momento, persigo-os;  
de repente, os mais exatos  
perdem a sua exatidão.  
Se falo, nada responde.  
Depois, tudo vira vento,  
e nem o meu pensamento  
pode compreender por onde  
passaram nem onde estão.

Minha família anda longe.  
Mas eu sei reconhecê-la:  
um cílio dentro do oceano...  
um pulso sobre uma estrela,  
uma ruga num caminho  
caída como pulseira,  
um joelho em cima da espuma,  
um movimento sozinho  
aparecido na poeira...  
Mas tudo vai sem nenhuma  
noção de destino humano,  
de humana recordação.

Minha família anda longe.  
Reflete-se em minha vida,  
mas não acontece nada:  
por mais que eu esteja lembrada,  
ela se faz de esquecida:  
não há comunicação!  
Uns são nuvem, outros, lesma...  
Vejo as asas, sinto os passos  
de meus anjos e palhaços,  
numa ambígua trajetória  
de que sou o espelho e a história.  
Murmuro para mim mesma:  
“É tudo imaginação!”

Mas sei que tudo é memória...

Fonte: *Flor de poemas* (MEIRELES, 1998)

**PROFUNDAMENTE**

Quando ontem adormeci  
 Na noite de São João  
 Havia alegria e rumor  
 Estrondos de bombas luzes de Bengala  
 Vozes cantigas e risos  
 Ao pé das fogueiras acesas.

No meio da noite despertei  
 Não ouvi mais vozes nem risos  
 Apenas balões  
 Passavam errantes  
 Silenciosamente  
 Apenas de vez em quando  
 O ruído de um bonde  
 Cortava o silêncio  
 Como um túnel.  
 Onde estavam os que há pouco  
 Dançavam  
 Cantavam  
 E riam  
 Ao pé das fogueiras acesas?

— Estavam todos dormindo  
 Estavam todos deitados  
 Dormindo  
 Profundamente.

\*

Quando eu tinha seis anos  
 Não pude ver o fim da festa de São João  
 Porque adormeci

Hoje não ouço mais as vozes daquele tempo  
 Minha avó  
 Meu avô  
 Totônio Rodrigues  
 Tomásia  
 Rosa  
 Onde estão todos eles?

— Estão todos dormindo  
 Estão todos deitados  
 Dormindo  
 Profundamente.

Fonte: *Antologia Poética* (BANDEIRA, 2013)



**EVOCAÇÃO DO RECIFE**

Recife

Não a Veneza americana

Não a Mauritsstad dos armadores das Índias

[Ocidentais

Não o Recife dos Mascates

Nem mesmo o Recife que aprendi a amar depois

Recife das revoluções libertárias

Mas o Recife sem história nem literatura

Recife sem mais nada

Recife da minha infância

A Rua da União onde eu brincava de chicote

[-queimado e partia as vidraças da casa de

[dona Aninha Viegas

Totônio Rodrigues era muito velho e botava

[o pincenê na ponta do nariz

Depois do jantar as famílias tomavam a calçada

[com cadeiras, mexericos, namoros, risadas

A gente brincava no meio da rua

Os meninos gritavam:

Coelho sai!

Não sai!

A distância as vozes macias das meninas politonavam:

Roseira dá-me uma rosa

Craveiro dá-me um botão

(Dessas rosas muita rosa

Terá morrido em botão...)

De repente

nos longos da noite

um sino

Uma pessoa grande dizia:

Fogo em Santo Antônio!

Outra contrariava: São José!

Totônio Rodrigues achava sempre que era São José.

Os homens punham o chapéu saíam fumando

E eu tinha raiva de ser menino porque não podia

[ir ver o fogo.

Rua da União...

Como eram lindos os montes das ruas da minha

[infância

Rua do Sol

(Tenho medo que hoje se chame do Dr. Fulano

[de Tal)

Atrás de casa ficava a Rua da Saudade...

...onde se ia fumar escondido

Do lado de lá era o cais da Rua da Aurora...

...onde se ia pescar escondido

Capiberibe

– Capiberibe

Lá longe o sertãozinho de Caxangá

Banheiros de palha

Um dia eu vi uma moça nuinha no banho

Fiquei parado o coração batendo

Ela se riu

Foi o meu primeiro alumbramento

Cheia! As cheias! Barro boi morto árvores

[destroços redemoinho sumiu

E nos pegões da ponte do trem de ferro os caboclos

[destemidos em jangadas de bananeiras

Novenas

Cavalhadas

E eu me deitei no colo da menina e ela começou a

[passar a mão nos meus cabelos

Capiberibe

– Capiberibe

Rua da União onde todas as tardes passava a preta

[das bananas

Com o xale vistoso de pano da Costa

E o vendedor de roletas de cana

O de amendoim

que se chamava midubim e não era torrado

[era cozido

Me lembro de todos os pregões:

Ovos frescos e baratos

Dez ovos por uma pataca

Foi há muito tempo...

A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros

Vinha da boca do povo na língua errada do povo

Língua certa do povo

Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil

Ao passo que nós

O que fazemos

É macaquear

A sintaxe lusíada

A vida com uma porção de coisas que eu não entendia

[bem

Terras que não sabia onde ficavam

Recife...

Rua da União...

A casa de meu avô...

Nunca pensei que ela acabasse!

Tudo lá parecia impregnado de eternidade

Recife...

Meu avô morto.

Recife morto, Recife bom, Recife brasileiro

[como a casa de meu avô.

**[RECORDO AINDA...]**  
**A RUA DOS CATAVENTOS**

**VIII**

PARA DYONÉLIO MACHADO

Recordo ainda... E nada mais me importa...  
Aqueles dias de uma luz tão mansa  
Que me deixavam, sempre, na lembrança,  
Algum brinquedo novo à minha porta...

Mas veio um vento de Desesperança  
Soprando cinzas pela noite morta!  
E eu pendurei na galharia torta  
Todos os meus brinquedos de criança...

Estrada afora após segui... Mas, ai,  
Embora idade e senso eu aparente,  
Não vos iluda o velho que aqui vai:

Eu quero os meus brinquedos novamente!  
Sou um pobre menino... acreditai...  
Que envelheceu, um dia, de repente!...

Fonte: *A rua dos cataventos* (QUINTANA, 2012)

## SEGUNDA CANÇÃO DE MUITO LONGE

Havia um corredor que fazia cotovelo:  
Um mistério encanando com outro mistério, no escuro...  
Mas vamos fechar os olhos  
E pensar numa outra cousa...

Vamos ouvir o ruído cantado, o ruído arrastado das correntes no algibe,  
Puxando a água fresca e profunda.  
Havia no arco do algibe trepadeiras trêmulas.  
Nós nos debruçávamos à borda, gritando os nomes uns dos outros,  
E lá dentro as palavras ressoavam fortes, cavernosas como vozes de leões.  
Nós éramos quatro, uma prima, dois negrinhos e eu.  
Havia os azulejos, o muro do quintal, que limitava o mundo,  
Uma paineira enorme e, sempre e cada vez mais, os grilos e as estrelas...  
Havia todos os ruídos, todas as vozes daqueles tempos...  
As lindas e absurdas cantigas, tia Tula ralhando os cachorros,  
O chiar das chaleiras...  
Onde andar­á agora o *pince-nez* da tia Tula  
Que ela não achava nunca?  
A pobre não chegou a terminar o Toutinegra do Moinho,  
Que saía em folhetim no *Correio do Povo!*...  
A última vez que a vi, ela ia dobrando aquele corredor escuro.  
Ia encolhida, pequenininha, humilde. Seus passos não faziam ruído.  
E ela nem se voltou para trás!

Fonte: *Antologia Poética* (QUINTANA, 2015)

## ESTRANHAS AVENTURAS DA INFÂNCIA

Era um caminho tão pequenino  
Que nem sabia aonde ia,  
Por entre uns morros se perdia  
Que ele pensava que eram montanhas...

Enquanto a tarde, lenta, caía,  
Aflitamente o procuramos.  
Sozinho assim, aonde iria?  
Porém, deixamos para um outro dia...

Perdido e só, nós o deixamos!

E quando, enfim, ali voltamos  
Já nada havia, só ervas más...  
Tão vasto e triste sentiste o mundo  
Que te achegaste, desamparada...

E foi bem juntos que regressamos,  
Ombro com ombro, a mão na mão,  
Enquanto, lenta, caía a tarde  
E nos espiava a bruxa negra...

E nos seguia a bruxa negra  
Que hoje se chama Solidão!

Fonte: *Baú de espantos* (QUINTANA, 2014)

## O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA

Tenho um livro sobre águas e meninos.  
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.  
A mãe disse que carregar água na peneira  
era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele  
para mostrar aos irmãos.  
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água  
O mesmo que criar peixes no bolso.  
O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.  
A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do  
que do cheio.  
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.  
Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito  
Porque gostava de carregar água na peneira  
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que  
carregar água na peneira.  
No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça,  
monge ou mendigo ao mesmo tempo.  
O menino aprendeu a usar as palavras.  
Vi que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.  
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando  
ponto no final da frase.  
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor!  
A mãe reparava o menino com ternura.  
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.  
Você vai encher os vazios com as suas peraltagens  
E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

Fonte: *Poesia completa* (BARROS, 2010).

**EXERCÍCIOS DE SER CRIANÇA**

No aeroporto o menino perguntou:

– E se o avião tropicar num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

– E se o avião tropicar num passarinho triste?

A mãe teve ternuras e pensou:

Será que os absurdos não são as maiores virtudes  
da poesia?

Será que os despropósitos não são mais carregados  
de poesia do que o bom senso?

Ao sair do sufoco o pai refletiu:

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com  
as crianças.

E ficou sendo.

Fonte: *Poesia completa* (BARROS, 2010)

## O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS

Uso a palavra para compor meus silêncios.  
Não gosto das palavras  
fatigadas de informar.  
Dou mais respeito  
às que vivem de barriga no chão  
tipo água pedra sapo.  
Entendo bem o sotaque das águas.  
Dou respeito às coisas desimportantes  
e aos seres desimportantes.  
Prezo insetos mais que aviões.  
Prezo a velocidade  
das tartarugas mais que as dos mísseis.  
Tenho em mim esse atraso de nascença.  
Eu fui aparelhado  
para gostar de passarinhos.  
Tenho abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior do que o mundo.  
Sou um apanhador de desperdícios:  
Amo os restos  
como as boas moscas.  
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.  
Porque eu não sou da informática:  
eu sou da invencionática.  
Só uso a palavra para compor os meus silêncios.

Fonte: *Memórias inventadas* (BARROS, 2008)  
*Meu quintal é maior do que o mundo: antologia* (BARROS, 2015)

## O MUNDO DO MENINO IMPOSSÍVEL

Fim da tarde, boquinha da noite  
com as primeiras estrelas  
e os derradeiros sinos.

Entre as estrelas e lá detrás da igreja  
surge a lua cheia  
para chorar com os poetas.

E vão dormir as duas coisas novas desse mundo:  
o sol e os meninos.

Mas ainda vela  
o menino impossível  
aí do lado  
enquanto todas as crianças mansas  
dormem  
acalentadas  
por Mãe-negra Noite.

O menino impossível  
que destruiu  
os brinquedos perfeitos  
que os vovós lhe deram:

o urso de Nürnberg,  
o velho barbado jugoeslavo,  
as *poupées de Paris aux  
cheveux crêpés*,  
o carrinho português  
feito de folha-de-flandres,  
a caixa de música checoslovaca,  
o polichinelo italiano  
*made in England*,  
o trem de ferro de U. S. A.  
e o macaco brasileiro  
de Buenos Aires  
*moviendo la cola y la cabeza*.

O menino impossível  
que destruiu até  
os soldados de chumbo de Moscovo  
e furou os olhos de um Papai Noel,  
brinca com sabugos de milho,  
caixas vazias,  
tacos de pau,  
pedrinhas brancas do rio...

“Faz de conta que os sabugos  
são bois...”

“Faz de conta...”

“Faz de conta...”

“Faz de conta...”

E os sabugos de milho  
mugem como bois de verdade...

e os tacos que deveriam ser  
soldadinhos de chumbo são  
cangaceiros de chapéus de couro...

E as pedrinhas balem!  
Coitadinhas das ovelhas mansas  
longe das mães  
presas nos currais de papelão!

É boquinha da noite  
no mundo que o menino impossível  
povoou sozinho!

A mamãe cochila.  
O papai cabeceia.  
O relógio badala.

E vem descendo  
uma noite encantada

da lâmpada que expira  
lentamente  
na parede da sala...

O menino pousa a testa  
e sonha dentro da noite quieta  
da lâmpada apagada  
com o mundo maravilhoso  
que ele tirou do nada...

Xô! Xô! Pavão!  
Sai de cima do telhado  
Deixa o menino dormir  
Seu soninho sossegado!

Fonte: *Poesia Completa* (LIMA, 1997)

**VOLTA À CASA PATERNA**

É tarde e eu quero entrar em casa,  
Que a noite vem aí, cheia dos seus espantos.  
A luz foi intensa, o dia foi cálido,  
O ritmo das horas é monótono e irreal.  
As danças do pátio, as paisagens de fora,  
Os caminhantes são falsos.  
Os caminhos são errados.  
Os ritmos são errados.  
Os poemas são outros.  
A noite aí vem cheia dos seus espantos.  
Há uma rede aqui dentro que me embalou.  
Há uma parede da sala uma estampa sagrada.  
Que por mim chorou.  
Há um raio de lua no corredor.  
Será a alma de meu pai que Deus mandou?

Casa, doce casa sem elevador,  
Cadê o *Ford* que me levou?

Há sombras que passam, fantasmas que vão,  
Que vem, que choram, que riem, que me beijam...  
Há um livro aberto na minha mesa:

Padre Nosso que estás no céu, santificado,  
Vem a nós... assim na terra...

Fonte: *Poesia Completa* (LIMA, 1997)

**MENINICE**

Lembras-te minha irmã,  
da velha casa colonial em que nascemos  
e onde havia o retrato do vovô Simões Lima?

Do relógio de pesos, dos móveis  
de jacarandá do quarto da vovó?

Da mamãe, do papai,  
suaves mas austeros e que liam à noite  
o *Rocamboles* e o Ponson du Terrail?

Da mesa de jantar em que garatujávamos  
a lápis de cor, quanta coisa havia?

Lembras-te da maior emoção  
que já tivemos: tão forte,  
que ficamos parados  
olhando-nos mutuamente:  
Aquela tarde em que chegou  
“O grande circo internacional de Vigo”?

... O palhaço Serafim...  
... O anão que engolia espada...  
... O cachorro que sabia números...  
... O homem que sabia mágicas...  
... O cavalo ensinado...  
... O burrico que mordida o palhaço...  
... O palhaço que levava tombos...

A charanga do circo!  
Que beleza a charanga!

De repente vem a mocinha do trapézio... Cumprimentos,  
reverências, um sorriso  
para o respeitabilíssimo público da cidade!

Tu não podias ver...

Se a mocinha caísse!

Meu Jesus!

Eu olhei – ela subiu,  
deu duas voltas imortais!

A charanga parou.

A emoção da cidade badalou!  
Tu não podias ver!  
Se a mocinha caísse, meu Jesus!  
Eu olhei: ela deu outra  
volta sensacional e, zás!  
as calcinhas da moça se romperam!  
Ela desceu...  
A charanga bateu forte  
Meu coração bateu também

Um dia o circo foi-se embora...  
Foi-se embora a moça das calcinhas...

Tu eras uma inocência silenciosa  
Que choravas por tudo.  
Eu era um menino de olhos extasiados  
que tinham saudade  
mas não choravam nunca!

Lembras-te do meu gorro de marujo,  
de minha blusa de gola azul-marinho?  
Do teu saguim que não morreu enforcado  
na grade do jardim?  
Tu choraste tanto!  
À noite tiveste medo da alma do saguim.  
Tu eras uma inocência supersticiosa  
que chorava por tudo...  
Eu era um menino de olhos extasiados  
que tinham saudades  
mas não chorava nunca!

Fonte: *Poesia Completa* (LIMA, 1997)

### ANEXO 03: TEXTOS COMPLEMENTARES

#### Eu lírico

A confusão entre o eu lírico e o autor, elementos diversos na poesia, pode comprometer o entendimento dos textos literários.

#### *Autopsicografia*

*O poeta é um fingidor.  
Finge tão completamente  
Que chega a fingir que é dor  
A dor que deveras sente.*

*E os que leem o que escreve,  
Na dor lida sentem bem,  
Não as duas que ele teve,  
Mas só a que eles não têm.*

*E assim nas calhas de roda  
Gira, a entreter a razão,  
Esse comboio de corda  
Que se chama coração.*

#### *Fernando Pessoa*

O poema que você leu agora é de autoria daquele que é considerado o maior poeta da língua portuguesa: **Fernando Pessoa**. Pessoa provou, com seus vários heterônimos, que o poeta não cabe no poema; sua genialidade fez nascer outros tipos, diferentes abordagens e estilos. Talvez Fernando Pessoa seja a maior prova de que o poeta entrega seus versos para o verdadeiro dono do poema: o eu lírico.

Você sabe o que é eu lírico? Existem outras denominações, como **eu poético** e sujeito lírico, mas o termo mais conhecido e divulgado é este: eu lírico. Esse termo designa uma espécie de narrador do poema, e assim seria chamado se não estivéssemos falando dos textos literários, sobretudo do gênero lírico. Quando você lê um poema e percebe a manifestação de um “eu literário”, aquela voz, aquela personagem presente nos versos, não é necessariamente o autor real do poema.

É preciso compreender a diferença entre o poeta e o eu lírico. Não devemos confundir a pessoa real com a entidade fictícia. Claro que o poema não está isento da subjetividade de seu criador, mas no momento da escrita uma nova entidade nasce, despreendida da lógica e da compreensão de si mesmo, fatores que nunca abandonam quem escreve os versos (autor/poeta). Observe a construção do eu lírico na canção de Chico Buarque:

## FOLHETIM

“Se acaso me quiseres  
 Sou dessas mulheres que só dizem sim  
 Por uma coisa à toa  
 Uma noitada boa  
 Um cinema, um botequim  
 E se tiveres renda  
 Aceito uma prenda  
 Qualquer coisa assim  
 Como uma pedra falsa  
 Um sonho de valsa  
 Ou um corte de cetim  
 E eu te farei as vontades  
 Direi meias verdades  
 Sempre à meia luz  
 E te farei, vaidoso, supor  
 Que és o maior e que me possuis  
 Mas na manhã seguinte  
 Não conta até vinte, te afasta de mim  
 Pois já não vales nada  
 És página virada  
 Descartada do meu folhetim”.

(*Chico Buarque*)

Temos, em algumas canções de Chico Buarque (vide *Com açúcar, com afeto; Atrás da porta, Iolanda, Anos Dourados, Teresinha, Palavra de mulher* e tantas outras), um exemplo claro de manifestação do eu lírico. No caso das canções citadas, o eu lírico fica ainda mais evidente, pois a despeito do poeta, nos versos temos a presença de um eu lírico feminino, que retrata diversos temas sob o ponto de vista das mulheres. Não fica claro, então, que o poeta e o eu lírico são elementos diferentes no gênero lírico?

Podemos concluir que **o eu lírico é a voz que fala no poema** e nem sempre essa voz equivale à voz do autor, que pode vivenciar outras experiências, que não as do poeta (como fica claro na canção *Folhetim*, de Chico Buarque). O eu lírico é o recurso que possibilita a criatividade do autor. Já pensou se ele não existisse? Estaria eliminada a criatividade dos sentimentos poéticos. Graças a esse importante e interessante elemento, os sentidos são pluralizados, o que torna os textos poéticos tão peculiares e belos.

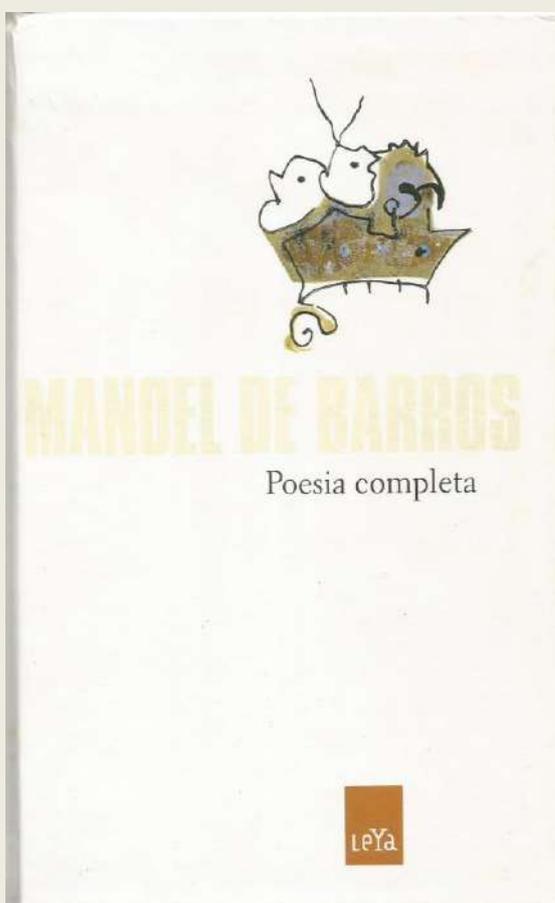
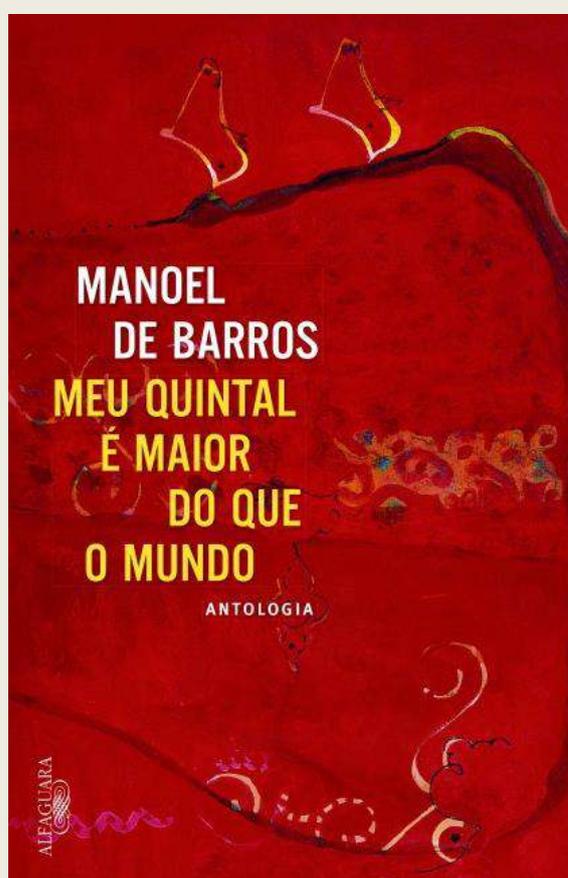
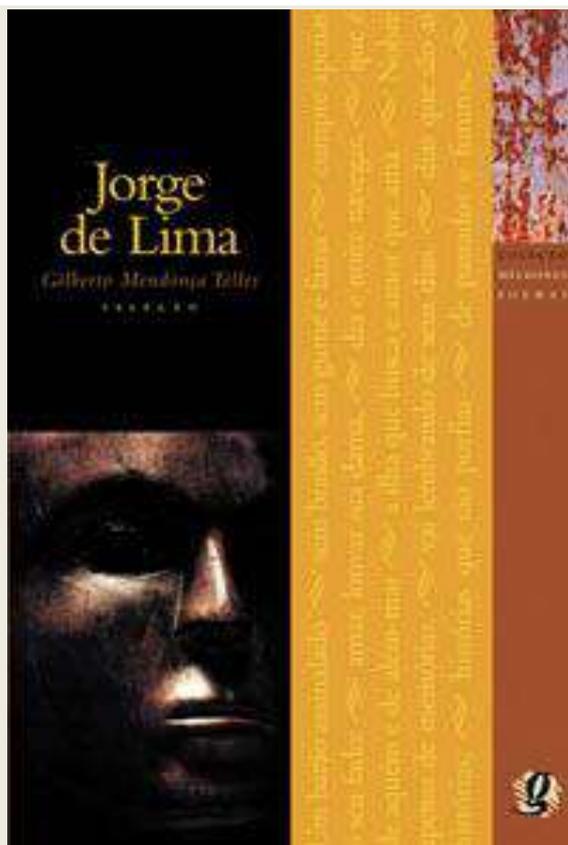
**Anexo 04: Sintetizando: linguagem literária e não literária**

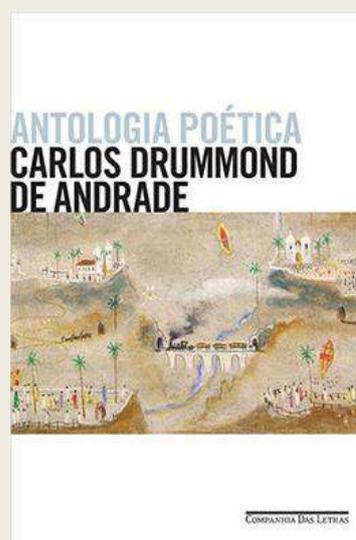
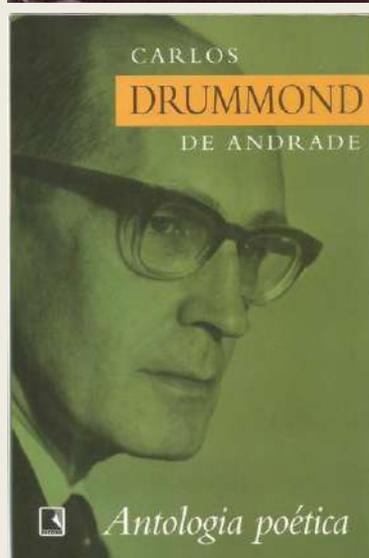
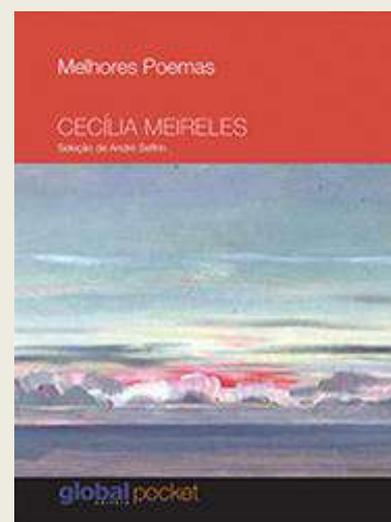
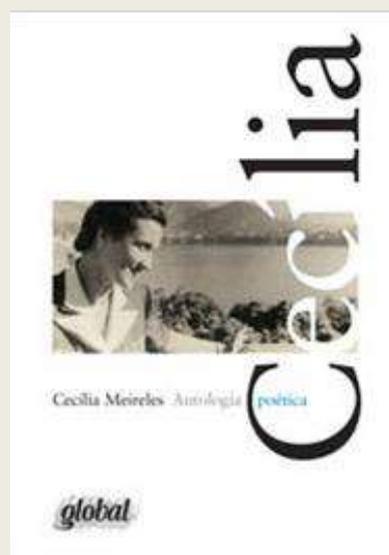
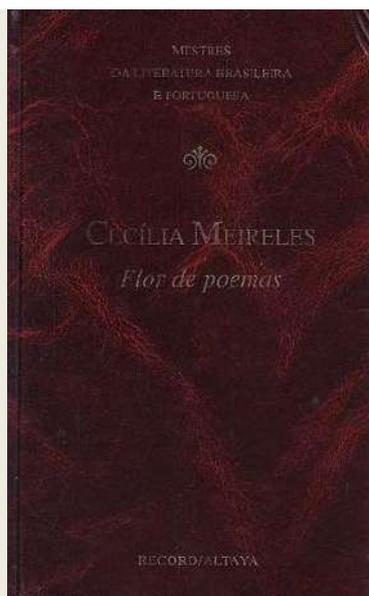
- **Linguagem literária:** Compromisso com o objeto linguístico e estético. Presença de elementos como a multissignificação, variabilidade, liberdade de criação, complexidade e conotação, que permitem a subversão da gramática normativa.
- **Linguagem não literária:** Compromisso com o objeto linguístico, prezando pela clareza e objetividade de ideias. Não permite o uso de elementos que possam conferir multiplicidade de interpretações, pois seu principal objetivo é informar de maneira concisa e transparente, evitando assim possíveis dificuldades que prejudiquem o entendimento do texto.

Fonte: <https://www.preparaenem.com/portugues/linguagem-literaria-nao-literaria.htm>

**ANEXO 05 – CAPAS DE ANTOLOGIAS E OBRAS COMPLETAS DOS POETAS ESTUDADOS**







Fontes:

[https://grupoeditorialglobal.com.br/?s=melhores+poemas&livro\\_s=livros](https://grupoeditorialglobal.com.br/?s=melhores+poemas&livro_s=livros)

[https://grupoeditorialglobal.com.br/?s=antologia+po%C3%A9tica&livro\\_s=livros](https://grupoeditorialglobal.com.br/?s=antologia+po%C3%A9tica&livro_s=livros)

<https://www.companhiadasletras.com.br/Busca?q=antologia+po%C9tica&x=0&y=0>

<https://www.companhiadasletras.com.br/Busca?q=manoel+de+barros&x=0&y=0>

<https://www.carlosdrummond.com.br/categorias/visualizar/Antologias>

Arquivo pessoal da pesquisadora [digitalizações]