

CINTIA BARBARA ZOCCOLOTTO

**LETRAMENTO LITERÁRIO: da leitura à produção de poesia
inspirada em poetas modernistas brasileiros**

Sinop

2019

CINTIA BARBARA ZOCCOLOTTO

**LETRAMENTO LITERÁRIO: da leitura à produção de poesia
inspirada em poetas modernistas brasileiros**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Câmpus Universitário de Sinop, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientador: Prof. Dr. Antonio Aparecido Mantovani

Sinop

2019

- ZOCOLOTTO, Cintia Barbara .
Z84I Letramento Literário: da Leitura À Produção de Poesia
Inspirada em Poetas Modernistas Brasileiros / Cintia Barbara
Zocolotto - Sinop, 2019.
103 f.; 30 cm.(ilustrações) Il. color. (sim)
- Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato
Grosso, 2019.
Orientador: Antonio Aparecido Mantovani
1. Letramento Literário. 2. Produção de Poema. 3. Cânone. I.
Cintia Barbara Zocolotto. II. Letramento Literário: da Leitura À
Produção de Poesia Inspirada em Poetas Modernistas Brasileiros: .
CDU 821.134.3(81)

CINTIA BARBARA ZOCCOLOTTO

**LETRAMENTO LITERÁRIO: da leitura à produção de poesia
inspirada em poetas modernistas brasileiros**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Câmpus Universitário de Sinop, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, julgado pela Banca composta dos membros:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Aparecido Mantovani
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT/Sinop
(Presidente)

TITULARES

Prof. Dr. Rosemar Eurico Coenga – UNIRONDON

Profa. Dra. Adriana Lins Precioso – UNEMAT/Sinop

SUPLENTES

Profa. Dra. Raquel Dal Cortivo - UFAM

Profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva – UNEMAT/Sinop

Sinop

2019

É impossível não dedicar este trabalho ao meu amado companheiro Ricardo Alexandre Donini, que não me deixou esmorecer em momento algum. Sempre com palavras de incentivo, lembrando-me do quão importante era a materialização desse sonho chamado Mestrado.

Também dedico aos meus pais, Nestor Zocolotto e Azélia Maria Zocolotto (em memória), ambos responsáveis pelo ser humano que me tornei e, principalmente, pela professora que existe em mim.

AGRADECIMENTOS

Nesses últimos dois anos, muitas pessoas contribuíram para que etapa após etapa fosse sendo vencida. Por isso, espero não ser injusta ao me esquecer de alguém.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois sempre coloquei a minha vida em suas mãos, tal qual a oração do Pai Nosso: “Seja feita a vossa vontade”, e nunca me decepcionei, o que só confirma as suas boas intenções para conosco.

A minha mãe (em memória) que, enquanto esteve viva, disse-me para seguir a vida acadêmica, pois acreditava que os estudos eram o melhor caminho para suas filhas.

A minhas amigas Vanusa Aparecida Berti e Danúbia dos Santos Hussen Ali, pelas palavras de incentivo e pelo apoio incondicional.

Aos meus colegas de Mestrado Agnaldo Batista de Lima e Maristela Czapela, em especial, pelo companheirismo nas horas difíceis.

Ao professor Antonio Aparecido Mantovani, que me orientou e até me fez chorar com seu demasiado conhecimento teórico. Muito obrigada, professor! Hoje vejo que tinha de ser o senhor o meu orientador, caso contrário, não teria aprendido tanto.

Aos professores que dividiram conosco os estudos de uma vida. Agradeço a todos vocês! Sem sombra de dúvida, minha maneira de pensar e agir como professora foi transformada por vossos ensinamentos.

Aos alunos do 9º ano B da Escola André Antonio Maggi por tudo que vivemos e experienciamos durante a intervenção. Foi um encontro muito especial para mim, pois aprendi muito mais do que ensinei.

E, por fim, a minha escola. Sim, é dessa forma que eu a chamo, minha escola, porque lá me sinto em casa, acolhida tanto pelos alunos quanto pelos colegas de profissão. Muito obrigada, Escola Estadual Desembargador Armando Pompeu de Barros!

As palavras não nascem amarradas,
elas saltam, se beijam, se dissolvem,
no céu livre por vezes um desenho,
são puras, largas, autênticas, indevassáveis.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

A pesquisa intitulada *Letramento literário: da leitura à produção de poesia inspirada em poetas modernistas brasileiros* resulta da investigação de cunho interventivo acerca do trabalho com o texto literário, especificamente com o gênero poema nas séries finais do ensino fundamental II, tem como objetivo promover o letramento literário por meio de atividades de leitura, escrita e reescrita de poemas com os temas amor e guerra, cujos autores pertencem ao cânone literário brasileiro. Ademais, enseja despertar o prazer pela leitura e pela reescrita de textos poéticos como motivação para que também sejam capazes de escrever seus próprios poemas. Para tanto, o primeiro capítulo, que compreende o aporte crítico-teórico, pautou-se nas discussões de Cosson (2014), Candido (2011) Todorov (2009), Cosson/Paulino (2009), Colomer (2007), Pinheiro (2007), Petit (2006) e Lajolo (1993) entre outros. Quanto à metodologia, as práticas desenvolvidas com os aprendizes foram organizadas de acordo com a sequência básica proposta por Cosson (2014), em seu livro *Letramento Literário - teoria e prática*. Isso possibilitou aos alunos o estudo dos poemas de forma sistematizada, com os seguintes passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Em relação às atividades propostas a fim de interagir com os textos literários, utilizou-se das sugestões de Pinheiro (2007) e, para o trabalho com a escrita e a reescrita de poemas foi levado em consideração o que orientam os PCN (1998) sobre escrever para um leitor real, bem como foi fundamentado, entre outros, em Cosson/Paulino (2009) e Ruiz (2001). A última autora citada disserta a respeito do quão importante é a valorização do que é produzido pelos alunos. No que concerne ao produto final, além da produção de paráfrases, os aprendizes transformaram algumas de suas paráfrases em poema *trailer*. As produções textuais – paráfrases – foram publicadas num livro com a finalidade de estimular outros estudantes a ler e a escrever poemas. Ao término da intervenção, foi possível concluir quanto exitosa foram as atividades desenvolvidas, visto que os alunos produziram significativas paráfrases e poema trailer com um envolvimento acima do esperado inicialmente.

Palavras-chave: Letramento Literário; Produção de Poema; Cânone.

ABSTRACT

The research entitled *Literary literacy: from reading to the production of poetry inspired by Brazilian modernist poets* results from an interventionary research about the work with the literary text, specifically with the genre poem in the final series of elementary education II, aims to promote literacy literary through activities of reading, writing and rewriting of poems with themes love and war, whose authors belong to the Brazilian literary canon. In addition, it provokes to arouse the pleasure by the reading and the rewriting of poetic texts like motivation so that also they are able to write their own poems. To that end, the first chapter, which includes the critical-theoretical contribution, was based on the discussions of Cosson (2014), Candido (2011) Todorov (2009), Cosson / Paulino (2009), Colomer (2007), Petit (2006) and Lajolo (1993), among others. As for the methodology, the practices developed with the apprentices were organized according to the basic sequence proposed by Cosson (2014), in his book *Literary Literature - theory and practice*. This allowed the students to study the poems in a systematic way, with the following steps: motivation, introduction, reading and interpretation. In relation to the activities proposed in order to interact with the literary texts, the suggestions of Pinheiro (2007) were used and, for the work with the writing and the rewriting of poems, it was taken into account what the PCN (1998) writing for a real reader, as well as was based, among others, in Cosson / Paulino (2009) and Ruiz (2001). This author talks about how important is the appreciation of what is produced by the students. Regarding the final product, besides the production of paraphrases, the apprentices turned some of their paraphrases into a trailer poem. The textual productions - paraphrases - were published in a book to encourage other students to read and write poems. At the end of the intervention, it was possible to conclude how successful the activities were, since the students produced significant paraphrases and trailer poems with an involvement that was more than initially expected.

Keywords: Literary Literature; Poem Production; Canon.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Poema coletivo transformado em cartaz	46
Figura 2: Poema coletivo transformado em cartaz	47
Figura 3: Poema coletivo transformado em cartaz	47
Figura 4: Poema coletivo transformado em cartaz	48
Figura 5: Paráfrase do poema <i>Porquinho-da-índia</i> (Manuel Bandeira)	55
Figura 6: Paráfrase do poema <i>Porquinho-da-índia</i> (Manuel Bandeira)	56
Figura 7: Paráfrase do poema <i>Arte de Amar</i> (Manuel Bandeira)	56
Figura 8: Paráfrase do poema <i>O Amor</i> (Cecília Meireles)	57
Figura 9: Paráfrase do poema <i>Arte de Amar</i> (Manuel Bandeira)	57
Figura 10: Paráfrase do poema <i>Caso do Vestido</i> (Drummond)	59
Figura 11: Correção comentada	60
Figura 12: Continuação do diálogo	60
Figura 13: Apresentação da montagem teatral	68
Figura 14: Apresentação da montagem teatral	68
Figura 15: Apresentação da montagem teatral	69
Figura 16: Paráfrase do poema <i>Mundo Grande</i> (Drummond)	71
Figura 17: Paráfrase do poema <i>A rosa de Hiroxima</i> (Vinícius de Moraes)	72
Figura 18: Paráfrase do poema <i>Mundo Grande</i> (Drummond)	73
Figura 19: Paráfrase do poema <i>A rosa de Hiroxima</i> (Vinícius de Moraes)	73
Figura 20: Poema trailer a partir da paráfrase <i>Rosa Carioca</i>	76
Figura 21: Poema trailer a partir da paráfrase <i>Tempo</i>	76
Figura 22: A turma do 9º ano B na Noite de Autógrafos	77
Figuras 23, 24, 25 e 26: Alunos autografando o livro	78
Figura 27: Aluno entregando o livro ao diretor	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA.....	16
1.1 Leitura literária.....	16
1.2 Letramento, letramento literário e letramento digital.....	18
1.3 A poesia na escola.....	22
1.3.1 A enorme contribuição dos clássicos para a educação.....	25
2 METODOLOGIA.....	31
2.1 Do local de aplicação da pesquisa de ensino-aprendizagem.....	33
2.2 Do público da pesquisa de intervenção.....	34
2.3 Da proposta da sequência básica.....	35
3 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS.....	85
ANEXOS.....	86

INTRODUÇÃO

Após duas décadas da publicação dos PCN (1998), cujo documento oficial introduziu a temática do letramento nas discussões escolares, verifica-se, por meio das avaliações externas, Provinha Brasil e ENEM, que parte expressiva dos estudantes sai da escola ainda sem dominar as práticas de letramento, indispensáveis para se enfrentar os desafios na contemporaneidade. Também muito preocupante é a pouca leitura de textos literários, tão necessária à formação do homem. A escola tem sido vista apenas como um meio para se alcançar o mercado de trabalho e, muitas vezes, não veem nem isto, daí muitas desistências. Essa visão equivocada, sobretudo, por parte de pais e alunos no que tange à literatura demanda de esclarecimento e um ensino sistematizado nas escolas.

Para tanto, é necessário que, primeiramente, os educadores entendam que trabalhar o texto literário é imprescindível para a formação do aluno como cidadão. Ao se deparar com as obras literárias, o aprendiz consegue enxergar-se como um sujeito dotado não só de direitos, mas também de deveres, sem os quais é bastante difícil alcançar uma sociedade mais justa e equilibrada. Referindo-se às práticas de leitura, especialmente a literária, Michèle Petit (2006, p. 27) é enfática ao afirmar que “[...] se a leitura desperta o espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa, é porque permite um distanciamento, uma descontextualização.”

Nesse sentido, Candido (2011, p. 177) cogita a hipótese de que “[...] assim como não há equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura.” Esta, segundo o crítico, é fundamental para que o homem torne-se mais humano, particularmente porque age em áreas do subconsciente, ou seja, existe na mente, mas, talvez, não ao alcance imediato da consciência. Petit (2006, p. 226-227) dialogando com Candido, sustenta a ideia de que “Os textos que mais trabalham o leitor são aqueles em que algo passa de inconsciente a consciente.” Isso se deve ao fato de os textos literários serem passivos de múltiplas interpretações, conseqüentemente, cada indivíduo é tocado por ele de uma maneira singular, adaptando a mensagem às suas vivências.

Diante do exposto, o trabalho de intervenção *Letramento Literário: da leitura à produção de poesia inspirada em poetas modernistas brasileiros* volta-se para o letramento literário com a finalidade de desenvolver um estudo sistematizado do gênero poema. Quanto ao *corpus* da intervenção, optou-se pelos modernistas

Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Cecília Meireles e Vinícius de Moraes.

A escolha desses poetas se deve pela estética literária e por tratarem de temas universais, como o amor e a Segunda Guerra Mundial. Além disso, não se pode esquecer que Drummond e Vinícius vicejaram em um período sombrio da história, em que o mundo foi assolado por guerras. Sendo assim, esses textos poéticos questionam a posição do indivíduo num planeta que se tornava cada vez mais artificial e tecnológico, culminando com a criação da bomba atômica.

O objetivo central desta pesquisa é promover o letramento literário por meio da leitura, escrita e reescrita de poemas do cânone literário brasileiro como motivação para que os estudantes sejam capazes de produzir seus próprios poemas. Também tem como meta despertar e desenvolver nos alunos, através da leitura, o gosto, a sensibilidade, o hábito e a criticidade na leitura deste gênero textual. E, especialmente, torná-los autônomos, independentes, para a escolha de obras poéticas a serem lidas.

Cabe ressaltar que os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, principalmente nesta faixa etária, estão passando por um período de transição, visto que a adolescência é uma fase de descobertas. E por intermédio da leitura, da escrita e da reescrita de poemas, terão a oportunidade de se expressar e de compartilhar com os colegas suas aflições e alegrias. Além disso, os alunos terão uma experiência ímpar com a linguagem, poderão, inclusive, expressar-se sem medo de julgamentos alheios, posto que a expressão do eu lírico não pode ser confundida com o autor.

Outro aspecto relevante que deve ser considerado em uma intervenção envolvendo a linguagem, sobretudo a literária, é o fato de que os alunos, ao produzirem um texto, costumam sentir o desejo de compartilhá-lo com as pessoas com as quais convivem, principalmente através das redes sociais, ambiente em que os usuários costumam postar fotos e vídeos para que outros indivíduos possam curtir e/ou comentar.

Por esse motivo, foi oportunizada aos estudantes, além da escrita e reescrita de poemas, a produção de um poema *trailer* em que eles transformaram uma de suas paráfrases em um vídeo, cuja divulgação ocorreu por meio das redes sociais, e também fez parte da programação na Noite de Autógrafos do livro escrito por eles. Como se pode perceber, a produção textual do aprendiz possui um leitor real, no

caso específico, inúmeros interlocutores, familiares, amigos, pessoas conhecidas e desconhecidas que têm acesso às redes sociais. Conforme preconizam os PCN (1998), é de suma importância propiciar ao discente a escrita de textos em que haja um leitor efetivo, não se restringindo apenas à correção do professor com a única finalidade de lhe atribuir uma nota.

Ademais, para Cosson (2014), o letramento literário é um processo contínuo que perpassa toda a caminhada escolar do estudante e perpetua-se ao longo da vida. Por isso, diferentes formas de se trabalhar o texto literário, como a dramatização através de montagens teatrais, a leitura jogralizada, a edição de poema *trailer* e a produção de paráfrases podem contribuir assertivamente na construção do sujeito que está sendo apresentado ao universo da literatura.

O projeto de intervenção foi desenvolvido em uma turma de 9º ano do 3º ciclo da Escola André Antonio Maggi, durante o 1º e o 2º semestres de 2018. Buscando a efetividade do letramento literário, foram desenvolvidas atividades, as quais estão substanciadas em experiências do trabalho com a poesia orientado por Hélder Pinheiro (2007) e Antonio Candido (2011). A sistematização ocorreu de acordo com as orientações do livro *Letramento Literário - teoria e prática*, de Rildo Cosson (2014), obra em que o autor apresenta a *sequência básica* como proposta para o trabalho com o texto literário em sala de aula.

No que se refere à organização estrutural da pesquisa, o estudo é composto por três capítulos. O primeiro destinado ao aporte crítico-teórico, em que ocorre um diálogo constante com as teorias relacionadas à importância da leitura literária para a formação dos jovens, tornando-os mais críticos, reflexivos e sensíveis ao próximo. Em seguida, ainda no mesmo capítulo, aborda-se o letramento, em especial o letramento literário, e a necessidade de um trabalho sistematizado com o texto de literatura a fim de que o aprendiz possa se apropriar efetivamente das obras literárias. Também se discute o envolvimento dos docentes de Língua Portuguesa com o gênero poema e o cânone.

No segundo capítulo, trata-se da metodologia, a qual está pautada na modalidade pesquisa-ação, em que há uma interação constante entre o pesquisador e os sujeitos investigados. Assim como faz uma breve descrição do local da aplicação da proposta de ensino-aprendizagem e caracteriza de forma sucinta o público-alvo da pesquisa (alunos do 9º ano), culminando com a explanação pormenorizada da proposta das duas sequências básicas que abordam

respectivamente a temática do *Amor* e da *Segunda Guerra Mundial*. A escolha desses temas se deu por sugestão da banca, uma vez que o amor é visto pelo senso comum como mote recorrente nos textos poéticos, e a Segunda Guerra Mundial serviu de contraponto, evidenciando o caráter questionador da poesia modernista.

O terceiro e último capítulo apresenta a análise dos resultados, com o objetivo de que se pudesse perscrutar o processo de letramento literário com o gênero poema. Além disso, são apresentadas as produções textuais escritas pelos aprendizes ao longo de cada etapa da intervenção, poemas esses que foram publicados no livro *Dialogando com os Grandes Poetas Brasileiros*.

No que concerne à última fase da pesquisa, as considerações finais, visa-se a retomar pontos considerados como fundamentais no trabalho docente e suas consequências para o êxito ao longo das atividades realizadas com os estudantes.

I A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Segundo Yunes (2012, p. 13), “A leitura é, pois, instrumento para tornar-nos efetivamente humanos, mais que racionais, uma vez que a sensibilidade animal e vegetal que nos habita também precisa de refinamento e apuro.” Esta afirmação evidencia como a prática da leitura diferencia o homem dos demais seres. É por intermédio dela que as pessoas têm a possibilidade de tornarem-se mais sensíveis ao que está acontecendo ao seu entorno.

Os livros sempre foram vistos como fonte de conhecimento, tendo em vista que, por meio deles, podemos nos apropriar de grandes pensadores e, inclusive, formarmo-nos. Há também muitos leitores que usam o celular e o computador como suporte para ler obras em pdf. É preciso que se ressalte o quanto a leitura do texto literário é indispensável para a formação do leitor.

1.1 Leitura literária

Em *Letramento literário, para viver a literatura dentro e fora da escola*, (2009) Graça Paulino e Rildo Cosson discutem a respeito de um relatório divulgado pela agência norte-americana *National Endowment for the Arts* (2004). Esse documento, intitulado de *Leitura em risco*, faz referência a dados estatísticos coletados acerca de bons programas educacionais na Finlândia, país em que 41% dos educandos têm a leitura como o passatempo predileto. Nele, foram comparados dados de 2002 com os obtidos em 1982 e 1992, os quais mostraram que “[...] atualmente, apenas 46,6% da população adulta lê literatura e, mais preocupante, essa é uma linha descendente, sobretudo entre os mais jovens”. Conforme os resultados do estudo, os finlandeses estão lendo menos, fato esse que põe em risco sua cidadania, haja vista a enorme contribuição da leitura para a formação do leitor.

Assim como os autores supracitados, a pesquisadora francesa Michèle Petit (2006) também apresenta uma importante pesquisa sobre a leitura. Nela, a autora destaca o trabalho de bibliotecários franceses com alunos imigrantes, e como essa mediação contribuiu para que muitos destes se tornassem leitores. A referida estudiosa entrevistou moradores da zona rural da França e, em seguida, pesquisou em bairros marginalizados o papel das bibliotecas públicas na luta contra os processos de exclusão. Dessa forma, (2006, p. 227) chegou à conclusão de que

“Para a maioria dos jovens [...], o fato de ler e ir à biblioteca abriu o espaço de suas possibilidades ao ampliar seu universo de linguagem, seu universo cultural.” Ao serem entrevistados, alguns jovens de origem muçulmana disseram não pensar mais como seus pais, pois os livros lhes mostraram que existem diferentes religiões e culturas, todas dignas de respeito. A escritora também constatou que a formação de muitos estudantes, imigrantes marginalizados e até ilegais na França, deu-se muitas vezes através de leituras orientadas pelos bibliotecários, e não pelo trabalho dos professores que, algumas vezes, até desconheciam os problemas desses alunos.

O filósofo Todorov (2009, p. 23-24) tratando da leitura, em específico a de literatura, afirma que:

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

Segundo o autor, a literatura “amplia nosso universo”, incita e permite ao homem desenvolver-se como ser humano. Diante disso, ler não é afastar-se da realidade, mas sim a possibilidade de vê-la com outros olhos, um olhar que a literatura pode oferecer, porque o leitor torna-se mais empático ao colocar-se no lugar do outro. A respeito do papel da leitura literária, objeto de pesquisa e aplicação deste projeto, Colomer (2007, p. 26-27) salienta que:

[...] as formas de representação da realidade que achamos na literatura [...] projetam uma luz sobre o mundo conhecido, que reinterpreta para o leitor a forma habitual de entendê-lo. Assim, o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura.

O texto literário se difere dos demais por ter um olhar universal a respeito da realidade, uma forma diferenciada de vê-la, o que possibilita ao leitor uma nova

interpretação daquilo que se vive. Filipouski e Marchi em *A Formação do Leitor Jovem: temas e gêneros da literatura* (2009, p. 10) asseveram que “Pela leitura de literatura, o leitor tem acesso à cultura, pode participar dela, tornar-se responsável por valorizar a tradição e preservá-la ou recriá-la, conhecê-la ou questioná-la.” Logo, infere-se que as obras literárias transformam culturalmente os seus leitores, permitindo-lhes fazerem parte tanto da cultura local quanto da universal, o que possibilita um entendimento seguido da valorização pelas manifestações artístico-culturais da humanidade.

Petit (2006, p. 101) chama isso de – conjugar as relações de inclusão. Segundo ela, “[...] muitos jovens descendentes de imigrantes são capazes de conjugar os universos culturais a que pertencem, ao invés de deixarem que estes universos se hostilizem entre si”. A experiência com a literatura fez com que esses indivíduos conhecessem a cultura de outros povos, o que proporcionou uma convivência harmoniosa e de respeito.

1.2 Letramento, letramento literário e letramento digital

Cotidianamente, sobretudo no meio escolar, ouvimos falar em letramento, cuja definição “trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas” (SOARES, 1998, p. 11). Conforme a especialista, qualquer prática social que envolva a escrita é um tipo de letramento, e há formas e níveis distintos deles. Daí a importância de a escola apropriar-se de atividades que propiciem o letramento. Por esse motivo, buscando orientar o professor na sistematização de atividades com o texto literário em sala de aula, Rildo Cosson (2014) deixa uma importante contribuição ao elaborar duas propostas de trabalho, intituladas como sequência básica e sequência expandida, que visam ao letramento literário. Para Cosson:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele

oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (2014, p. 12).

Constata-se, portanto, que o letramento literário vai além da simples leitura dos livros de literatura, pois também garante ao educando o direito de se apropriar do texto. É por esse motivo que o trabalho sistematizado por parte dos docentes da disciplina de Língua Portuguesa precisa apoiar-se em estratégias a fim de oportunizar esse contato diferenciado com as obras literárias.

Antonio Candido, em *O direito à literatura* (2011, p. 188), pondera sobre a formação do leitor e ressalta porque a literatura é essencial à formação do homem. Ele justifica que:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade emocional 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, ela nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Se todo ser humano tem direito à fruição, a literatura se faz necessária, posto que, nas palavras do crítico, é um bem indispensável à formação, a humanização e a liberdade do homem. Segundo o autor, a literatura possibilita ao leitor tornar-se mais sensível, colocar-se no lugar do outro, conhecer-se melhor, humanizar-se. Para Candido (2011, p. 182), a humanização é um:

[...] 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 de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Como assevera o autor aludido, esses são traços essenciais a qualquer indivíduo, e isso significa que deixar de efetivar o letramento literário nas escolas é o mesmo que cercear os alunos em seu direito de humanizar-se através da literatura. Ter a oportunidade de ser letrado é um direito do aprendiz, por conseguinte, é imperioso que o educador se conscientize de seu papel, que é o de mediar esse processo, tendo em vista que a leitura do texto literário contribui para a formação do homem. Em tempos que o racismo, o machismo, a misoginia e a homofobia fazem-se presentes quase que diariamente nos meios de comunicação, principalmente nos

noticiários, a literatura, como afirma o pensador, é um importante meio para sensibilizar o homem, levá-lo a refletir sobre suas ações. A leitura do texto literário também auxilia, potencializa a linguagem do aluno na prática da escrita. De acordo com Cosson (2014, p. 16):

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. [...] revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.

As atividades que giram em torno do universo literário oportunizam a criação de um estilo, algo próprio de cada indivíduo, de uma linguagem. Por isso, Cosson (2014) propõe o trabalho sistematizado do texto literário a partir da sequência básica e/ou da sequência expandida.

Para este trabalho de intervenção, optou-se pela sequência básica, cuja organização ocorre em quatro passos: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Primeiramente, buscar-se-á pôr em prática a motivação, momento de motivar, fazer com que os aprendizes se sintam atraídos, envolvidos, ou teoricamente enredados pela poesia. De acordo com Cosson (2014, p. 55):

[...] as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação.

Assim, segundo o mesmo autor, iniciar com um viés temático relacionado diretamente ao texto literário com que se vai trabalhar é uma possibilidade de uma prática bem sucedida e, no caso específico da poesia, pode-se começar com o trabalho das características formais de um poema, sem que haja uma correlação temática com o texto que será apresentado aos alunos. Cosson sugere que não se dispense muito tempo na motivação, o ideal é que seja uma atividade breve.

Num segundo momento, dar-se-á início à Introdução, fase em que ocorre a apresentação do autor e da obra. Nessa etapa, é preciso tomar alguns cuidados. Em

primeiro lugar, pensar em algo breve e que desperte o interesse dos aprendizes. Outro cuidado é com a seleção da obra, pois é preciso expor aos alunos porque ela é importante, o que justifica a sua escolha.

Ademais, é essencial mostrar o livro fisicamente para a classe. “A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra” (COSSON, 2014, p. 60). A Introdução ensaja fazer com que o aluno receba a obra de maneira positiva.

O terceiro passo é o da Leitura. Nessa fase, os alunos farão a leitura da obra selecionada pelo professor sem o intuito de sobrecarregar os estudantes com quaisquer atividades sobre poesia, pois esta etapa pretende despertar no aprendiz o gosto pelo texto literário por meio de diferentes formas de se exercitar o ato de ler. Sobre o trabalho em sala de aula com poesia:

É muito importante que o professor leia o livro antes de apresentá-lo à turma. E o leia sensível para vivenciar o encanto de certas imagens, comparações: [...]. Uma boa leitura supõe, sempre, o retorno a determinados poemas, determinados versos. Nunca capitular ante à imagem estranha. Ao contrário, se acercar dela, tentar captar o que tem de diverso, de inédito. Neste momento de idas e vindas, de retorno constante ao texto, é que se vai adentrando na linguagem do poeta, descobrindo suas ambiguidades (PINHEIRO, 2007, p. 80-81).

É desse modo que, para atingir resultados satisfatórios, o professor deve tornar a leitura de poemas uma prática constante com idas e vindas. Por isso é fundamental “[...] quando uma obra oferece uma metáfora, [...], quando “trabalha” realmente o leitor, que ele pode ser transformado por ela e, nas entrelinhas, encontrar sua fantasia inventiva, se deixar levar pela imaginação, e pensar” (PETIT, 2006, p. 227). Caso contrário, dificilmente o educador obterá êxito ao desenvolver suas estratégias pedagógicas envolvendo o texto poético.

Por fim, o quarto e último passo da sequência é a Interpretação. Essa é a

[...] parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda a reflexão sobre a literatura traz implícita ou

explicitamente uma concepção do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários (COSSON, 2014, p. 64).

A construção de sentido se dá, portanto, através de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Além disso, também foram organizadas estratégias pedagógicas que envolvem o manuseio das tecnologias digitais da informação e comunicação. Essa interação com o mundo digital recebeu o nome de letramento digital, o qual “[...] implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização” (XAVIER, 2003, p. 02). Assim, ao se deparar com a produção de um texto multimodal, o estudante terá a tela do computador como suporte e uma infinidade de códigos verbais e não verbais para criar seu texto literário.

1.3 A poesia na escola

Falar do trabalho com a poesia na escola passa pela constatação da quase inexistência dela nas aulas de Língua Portuguesa, seja pelo despreparo do professor ou pela falta de materiais para se trabalhar de uma forma que envolva os alunos. Embora as políticas públicas educacionais, em especial nas últimas décadas, tenham se direcionado a um novo panorama no que se refere à publicação de livros de literatura infantil e juvenil, o desencontro entre a escola e a literatura e, em particular, a poesia, persiste no contexto brasileiro.

“De todos os gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico em sala de aula” (PINHEIRO, 2007, p. 17). No ensino médio, os alunos costumam ter um contato superficial com os poemas, contudo, geralmente, o problema é ainda mais alarmante no ensino fundamental, haja vista que não há uma disciplina específica para se trabalhar com o texto literário, sem falar da resistência de parte significativa dos educadores para um trabalho voltado ao texto poético. Muitos acreditam que os estudantes dos anos iniciais da Educação Básica ainda não estejam preparados para fazer uma leitura vertical de tais produções. Entretanto, de acordo com Lajolo (1993, p. 50):

O objetivo é sugerir que as atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre o texto literário, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significado que não se

confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz. (grifos da autora)

Em virtude disso, verifica-se a necessidade de levar os alunos a se debruçarem, explorarem o texto em toda a sua amplitude. Assim, a experiência do professor é fundamental na condução das atividades de leitura e interpretação, sobretudo, quando o aluno não é familiarizado com o gênero poema. É desse modo que, por serem frequentemente textos curtos, oportunizam a leitura em apenas uma aula, sem a necessidade de levar tarefa para casa. Em contrapartida, com dificuldade, estimulará a leitura autônoma dos jovens ou propiciará um objetivo claro ao ensino dos professores (COLOMER, 2007).

A mesma autora comenta que “Durante muito tempo, as poesias incluídas nos livros de leitura do primário foram poesias para ler em voz alta, recitar, cantar e decorar.” Enquanto que “No secundário, estas últimas se ampliavam e eram analisadas estilística e historicamente” (2007, p. 174). Como se pode perceber, ora utilizou-se da poesia com o objetivo lúdico, ora fez-se dela um conteúdo a ser aprendido, sem que se pensasse em despertar o gosto por textos com uma linguagem poética. E conseguir fazer com que os alunos despertem para o universo poético não é uma tarefa simples e imediata, pois é preciso apurar a sensibilidade do aprendiz a fim de receber a poesia de forma sensível, em que ele se sinta tocado pelo que foi e como foi dito.

Antonio Candido (1996, p. 11) faz a seguinte reflexão:

O estudo da poesia apresenta certas dificuldades especiais, porque no universo prosaico o meio de expressão nos parece mais próximo da linguagem quotidiana, e nós nos familiarizamos mais rapidamente com ele. A linguagem da poesia é mais convencional e impõe uma atenção maior, sobretudo porque ela se manifesta geralmente, nos nossos dias, em peças mais curtas e mais concentradas, que por isso mesmo são menos acessíveis ao primeiro contato.

Por esses motivos, o educador precisa estar atento aos procedimentos e cuidados específicos que cada gênero textual exige para ser trabalhado com o intuito de se obter bons resultados. Nesse sentido, Lajolo (2000, p. 51) argumenta que “[...] como é frequente que os textos mesmo bons sejam seguidos de maus exercícios, é bem provável que a escola esteja, se não *desensinando*, ao menos prestando um *desserviço* à poesia”. Essa constatação evidencia um problema que

ecloidiu há algumas décadas, período em que ocorreu uma mudança substancial quanto ao alunado das instituições de ensino do país.

As críticas em relação ao trabalho com a literatura nas escolas brasileiras tiveram motivação política e pedagógica, pois as novas gerações que começaram a frequentar os bancos escolares não se identificavam com o que dizem os autores reconhecidos pela qualidade estética literária (OSAKABE, 2005). Diante do exposto, o autor argumenta que esse ponto de vista assumido por muitos profissionais faz sentido, desde que se tome a literatura consagrada como modelo, e não como um símbolo do que há de melhor já produzido literariamente pela humanidade.

Um exemplo do primeiro caso é a educação tradicional, em que os textos literários eram utilizados como modelo para a disciplina de retórica, cujo objetivo principal era imitar o modo de falar dos autores consagrados. No Brasil, até a década de 1950, as instituições de ensino formavam indivíduos que tinham a obrigação de aprender a escrever como Camões e a falar igual ao Padre Antônio Vieira, conhecido na literatura pela persuasão de seus sermões, bem como a escrever sonetos semelhantes aos de Bilac (OSAKABE, 2005).

Todavia, até a metade do século XX, as escolas do país ainda recebiam alunos com condições financeiras mais abastadas, que tinham por hábito a leitura dos clássicos. Ao passo que no cenário atual é possível verificar a universalização do acesso à escola em que as classes sociais mais baixas têm ingressado no ambiente escolar. E, em razão disso, o papel da literatura como disciplina obrigatória começou a ser questionado, uma vez que, para muitos educadores, as obras clássicas não representam os aprendizes da contemporaneidade, pois tais produções literárias possuem uma linguagem que não atrai os estudantes devido à dificuldade que eles têm para compreender as diferentes maneiras de se expressar ao longo da história.

Segundo Osakabe (2005, p. 47):

Se, em termos de educação linguística, hoje se tem bem claro que o domínio da linguagem oral e escrita e de uma norma considerada socialmente como padrão é requisito para a sobrevivência do aluno e sua inserção numa sociedade estratificada como a nossa muito pouco clara fica a função de uma literatura para esse público. E muito menos clara fica a função de uma literatura de tradição (história literária, cânones, estilos etc.).

Nesse contexto, uma alternativa adotada por muitos professores é a de que se leia algo mais acessível, de fácil compreensão, opção essa que negligencia os textos julgados mais complexos, os quais exigem dos aprendizes um esforço maior para lê-los. Essa seria a solução, nivelar por baixo, não oferecendo a possibilidade de esses estudantes terem um contato mais íntimo com as obras clássicas. “Trata-se não só de uma pedagogia da facilitação, mas, também, da negação do valor educativo do esforço e do empenho que a assunção de uma atitude crítica em relação à desigualdade pode estimular” (OSAKABE, 2005, p. 48).

Esse tipo de modelo de ensino reverbera a ideologia de que o essencial é o que se consegue fazer com facilidade e, em contrapartida, o supérfluo é tudo o que possui um grau elevado de dificuldade. É aí que a poesia representa uma esperança nesse processo, ao suscitar no leitor um ponto de vista novo a respeito de uma determinada experiência, devido ao seu caráter original de criação. O texto poético, por ser muito particular, instiga o leitor a decifrá-lo, pois possui várias possibilidades de interpretação.

Por esse motivo, oportunizar ao estudante o contato com a poesia tanto pode ser visto como uma tarefa simples quanto complexa. A primeira resume-se “na suspensão dos processos de mediação que o aluno terá vivenciado, [...] estereótipos que lhe dão a estabilidade referencial necessária para sua convivência cultural e social” (OSAKABE, 2005, p. 50). À medida que a segunda se justifica pela preparação que o texto poético exige como despertar a sensibilidade, a necessidade de se conhecer e compreender o contexto da criação de determinada obra, assim como o que ela representa para a cultura de uma nação. Considerando o exposto, o papel do professor oscila entre conduzir o aprendiz e deixá-lo seguir sozinho, apenas apoiado em seu conhecimento de mundo.

1.3.1 A enorme contribuição dos clássicos para a educação

Em primeiro lugar, é preciso refletir a respeito do quanto os clássicos podem contribuir para o lado humano do aluno, pois este consegue enxergar, nas obras do cânone, arquétipos que servem de espelho ao leitor, posto que sua imaginação é instigada a atuar sobre o que está sendo lido.

Ítalo Calvino, no capítulo intitulado *Visibilidade*, de seu livro *Seis propostas para o próximo milênio* (1990, p. 99), divide o processo imaginativo em dois tipos: “o

que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal.” Aquele é o encontrado no texto literário, principalmente, nos que são considerados de qualidade, pois a leitura de uma cena de um romance consegue levar o leitor a vê-la como se esta estivesse diante de seus olhos, ainda que não a visualize por completo, pelo menos trechos e passagens que lhe são indispensáveis para a compreensão da obra.

Inúmeros componentes contribuem para a formação da parte visual da imaginação literária, dentre eles “a observação direta do mundo real, a transfiguração fantasmática e onírica, o mundo figurativo transmitido pela cultura em vários níveis, e um processo de abstração, condensação e interiorização [...]” (CALVINO, 1990, p. 110). Esta última necessária não só para a visualização, mas também na verbalização do pensamento. Além disso, o crítico literário afirma que todos esses elementos estão presentes nos autores tidos como consagrados.

Bloom (2001, p. 36) complementa com a seguinte constatação: “A gente só entra no cânone pela força poética, que se constitui basicamente de um amálgama: domínio da linguagem figurativa, originalidade, poder cognitivo, conhecimento, dicção exuberante.” Para tal autor, essa combinação de características das obras que pertencem à tradição literária não pode levar em conta ideologias, sejam elas políticas, sociais, religiosas, ainda que se mostrem muito edificantes para a sociedade. Desse modo, o que realmente interessa para o cânone é a originalidade, e esta não pode estar condicionada a algo.

Definir o que são considerados como livros clássicos é uma boa maneira de provar a contribuição que eles têm dado à humanidade ao longo da história. Existem muitas propostas de definição, e uma delas é “Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo...’ e nunca ‘Estou lendo...’.” (CALVINO, 1993, p. 09). Para ele, isso só acontece com indivíduos que se consideram leitores assíduos, uma vez que na juventude, provavelmente, ocorra o primeiro encontro com as obras reconhecidas como modelares.

Muitas pessoas utilizam o prefixo *re* antes do verbo *ler* porque se sentem envergonhadas por não terem lido uma obra tão famosa. Entretanto, segundo Bloom (2001, p. 23), “Quem lê tem de escolher, pois não há, literalmente, tempo suficiente para ler tudo, mesmo que não se faça mais nada além disso.” Em outras palavras, é humanamente impossível ler todos os livros ainda que se faça apenas isso da vida. Por isso, é tão importante selecionar as obras com maior qualidade literária.

Outra definição é a de que são:

[...] clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los (CALVINO, 1993, p. 10).

Embora a leitura do cânone, na puberdade, possa parecer pouco profícua devido a uma série de fatores que interferem diretamente nessa experiência, tais como a falta de paciência e de prática com o manuseio dos livros, ainda assim oferece um momento propício para uma leitura formativa à medida que serve de exemplo para os percalços que se vai enfrentar no futuro, pois fornecem referências a fim de que se possa fazer comparações mesmo que com o passar do tempo não se recorde muita coisa do que foi lido.

E, se a oportunidade de reler a obra clássica surgir em uma idade mais madura, haverá também um reencontro com processos contínuos que já fazem parte do dia a dia do leitor em virtude de a primeira leitura deixar resquícios em seu inconsciente. “Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (CALVINO, 1993, p. 10-11). Para o autor, durante a vida adulta, as pessoas tinham de se reencontrar com as leituras que marcaram a adolescência, pois o leitor passa por transformações ao longo da vida, assim como os livros, cuja influência do contexto histórico faz da leitura de um clássico novamente uma primeira leitura.

Corroborando esse conceito de clássico como a arte da memória, Bloom (2001, p. 26) assegura que “Um poema, romance, ou peça adquirir todas as perturbações humanas, incluindo o medo da mortalidade, que na arte da literatura se transforma na busca de ser canônico, de entrar na memória comunal ou da sociedade.”

O mesmo autor, em seu livro *O Cânone Ocidental: Os Livros e a Escola do Tempo* (2001), apresenta a origem do cânone e o seu intuito de escolher obras modelares que deveriam servir de acervo para as instituições de ensino com a finalidade de que seus pupilos pudessem ter acesso ao que há de melhor na literatura. Assim surge o cânone, devido à enorme quantidade de exemplares que se multiplicavam, era necessário pensar em textos que serviriam de base para as demais leituras, pois com tamanha quantidade de publicações, os livros tidos como

exemplares seriam uma espécie de compilação do que existe de modelo no universo literário.

Para o referido autor (2001, p. 27), a escola precisa ensinar de forma seletiva com o intuito de arrebanhar os poucos aprendizes que têm a capacidade de tornarem-se leitores e exímios escritores, conseqüentemente, o cânone é essencial para que isso aconteça. Calvino (1993) vai mais além, pois ressalta que a escola e a universidade, ambas instituições de ensino de literatura, devem apresentar em um primeiro momento os textos originais, desde que nada nem ninguém pode significar mais do que o próprio livro. Portanto, comentários que introduzem a obra, possíveis interpretações, bem como bibliografia crítica atrapalham essa primeira leitura, a qual é permeada por novas descobertas, e conclui que: “Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente as repele para longe” (1993, p. 12).

Ao ler uma obra do cânone, o leitor perceberá que alguém no passado distante, ou nem tão distante assim, já havia dito algo semelhante ao que ele pensa. Isso faz com que essa leitura seja repleta de satisfação, pois se encontra alguém que também pensava dessa forma, funciona como uma espécie de origem, demonstrando a coerência de determinados pensamentos que estão presentes no inconsciente humano. A respeito disso, pode-se chegar a mais uma definição: “Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (CALVINO, 1993, p. 12).

Por sua vez, esses adjetivos só se evidenciam quando o leitor se identifica com aquilo que lê, ou seja, há uma relação pessoal, os personagens, as ações, o espaço ou o tempo são associados a passagens da vida de quem está lendo. Em razão dessas características, a leitura de um clássico deve acontecer por amor, salvo na escola, porque o papel dessa instituição é apresentar aos alunos um número considerável de livros consagrados com o objetivo de que, posteriormente, com mais experiência literária, esse indivíduo possa escolher os próprios clássicos.

O vocábulo *clássico* de acordo com o Dicionário Houaiss significa um livro autorizado por autores tidos como modelares e que constitui modelo em belas-artes, famoso, consagrado. Dessa forma, pode ser empregado tanto para obras antigas quanto modernas, porém com um lugar próprio numa continuidade cultural. “Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos, mas quem leu antes os outros

e depois lê aquele, reconhece logo o seu lugar na genealogia” (CALVINO, 1993, p. 14). Ao coadunar com esse raciocínio, Bloom (2001) argumenta que para um livro pertencer ao cânone, a princípio, luta com os demais para se manter vivo ao longo dos séculos, e isso pode acontecer por interferência de grupos sociais que estão no poder, instituições educacionais, a crítica literária ou como o próprio escritor o faz, por meio de autores que seguem uma genealogia, os quais foram escolhidos por determinadas figuras ancestrais.

Barthes (1987, p. 49) acrescenta “Saboreio o reino das fórmulas, a inversão das origens, a desenvoltura que faz com que o texto anterior provenha do texto ulterior. [...] E é bem isto o intertexto: a impossibilidade de viver fora do texto infinito [...]”. Diante disso, infere-se que escritores pertencentes ao cânone beberam na fonte de outros autores clássicos. Neste sentido, lembramos Candido (2002), quando este autor se refere à passagem do bastão, em que um escritor de uma determinada época acaba por influenciar seus leitores, e quem sabe, estes serão também escritores.

Além disso, como os clássicos são atemporais, servem de contraponto com a realidade, visto que, através dessas leituras, poder-se-á fugir do hodierno, caracterizado principalmente pela excessiva presença da televisão e da internet com suas redes sociais. Por isso, Calvino (1993, p. 15) acrescenta duas explicações:

É clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo. É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível.

Ressalta-se ainda que o clássico e o atual possuem ritmos de vida distintos, este com sua agitação, sua falta de tempo para o excesso de informações, já o primeiro conhecia bem as longas horas, em que o passatempo favorito dos eruditos era se debruçar sobre as grandes obras.

Como hoje em dia é impensável um leitor ter tempo disponível para ler todos os clássicos é recomendável que se leia pelo menos uma boa parte deles, “[...] os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos [...]. A única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos” (CALVINO, 1993, p. 16). Acreditamos que a leitura de poemas consagrados ao longo da intervenção contribui em muitos aspectos para a formação do acervo

peçoal do estudante e o ajuda a desenvolver o gosto por um bom poema, bem como o capacita a escolher seus próprios textos e autores para futuras leituras.

2 METODOLOGIA

Este projeto de intervenção, que foi aprovado pelo Comitê de Ética sob o número do parecer 2.474.718, teve como objetivo principal desenvolver uma pesquisa qualitativa de natureza interventiva, na qual desenvolve a leitura e a reprodução de poesia inspirada em poetas do Modernismo brasileiro, bem como a produção de poema *trailer* e, por fim, uma investigação e análise por parte do pesquisador quanto ao que fora produzido pelos envolvidos, sobretudo, os alunos. Para tanto, utilizou-se a modalidade de pesquisa-ação, pois segundo a definição de Thiollent (1985, p. 14, *apud* Gil, 2002, p. 55) é:

[...] um tipo de pesquisa 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 participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

De acordo com o autor supracitado, tem como característica principal a interação entre o pesquisador e os sujeitos investigados. Assim, há muitas razões para se realizar uma pesquisa-ação, podem ser de ordem intelectual e prática, com o intuito de se conhecer mais sobre um determinado assunto quando se visa a fazer algo de maneira mais eficiente.

A exemplo disso, tal investigação teve como meta propor um novo modelo de estudo do texto literário, embasado no que preconiza Cosson, no livro *Letramento literário: teoria e prática*. Nele, o referido pesquisador (2014, p. 47) afirma que: “As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras.” A respeito dessa afirmação, ele apresenta duas possibilidades de se trabalhar a literatura na escola: a sequência básica e a sequência expandida.

Segundo Cosson (2014, p. 48) é possível destacar que:

[...] há entre essas duas sequências muitas possibilidades de combinação que se multiplicam de acordo com os interesses, textos e contexto da comunidade de leitores. Além disso, nem a sequência básica nem a expandida devem ser tomadas como limites do baixo e do alto, aos quais não se pode ultrapassar. [...] Por isso, consideramos essas duas sequências exemplares e não modelares, visto que desejamos que sejam vistas como exemplos do que pode ser feito e não modelos que devem ser seguidos cegamente.

Por conta disso, para a realização deste estudo, optou-se pela sequência básica, mais indicada aos alunos do ensino fundamental. Contudo, como sugere Cosson, não nos limitamos a ela, pois adotamos a contextualização, a qual pertence à sequência expandida por considerarmos muito importante por ela ampliar a abordagem à análise do poema.

A sequência básica aplicada nesta intervenção ficou organizada da seguinte maneira.

I – Motivação- trata-se do momento de preparação para receber o texto literário a ser estudado, deve funcionar como um estímulo à leitura que virá a seguir. Essa etapa tem por objetivo ensejar um laço estreito com a obra com a qual se pretende promover o letramento literário. Isso pode acontecer por meio de um viés temático, isto é, a leitura de um gênero textual com o mesmo tema, ainda que não seja visto como uma regra.

II – Introdução- compreende a apresentação física da obra, é a etapa em que os alunos podem visualizar o livro em que estão inseridos os textos que serão estudados, bem como conhecer os elementos paratextuais. Ademais, é nessa etapa que se aborda acerca da vida e da obra dos autores cujas produções literárias serão trabalhadas.

III – Leitura- momento em que os alunos fazem a leitura dos poemas, primeiramente em silêncio a fim de se apropriarem do que está sendo lido, podendo esclarecer dúvidas tanto ao que se refere à pronúncia quanto ao significado de determinados vocábulos.

A seguir, uma leitura coletiva e em voz alta, atividade essa que pode ser realizada de diversas formas, visto que o texto literário em estudo é o poema.

IV – Interpretação- consiste em instigar os discentes a registrarem o que aprenderam no decorrer do processo de letramento literário por meio de uma paráfrase.

V – Contextualização- é o estudo mais aprofundado dos poemas levando em consideração os contextos que toda obra literária traz consigo.

- 1. Histórica:** tem como objetivo relacionar a obra literária com a sociedade que a concebeu.
- 2. Estilística:** representa o estilo de uma determinada época na literatura, entretanto, toda produção literária tem suas peculiaridades, haja vista que os períodos literários surgem posteriormente às obras, e não o inverso.

3. **Poética:** é o entendimento de como a obra está estruturada, no caso, de dentro para fora.
4. **Crítica:** refere-se ao que já foi dito a respeito da obra, assim textos literários que pertencem ao cânone possuem vasto material de pesquisa. Tal acervo não deve ser tomado como verdade absoluta, mas sim como uma possibilidade de se interpretar o texto.
5. **Presentificadora:** é a relação que se estabelece entre a obra e a realidade atual, uma vez que a partir de um texto literário é possível traçar comparações entre o passado e o presente.
6. **Temática:** trata-se da busca pelo tema, sem que ele se sobreponha ao texto. Para tanto, é necessário trabalhar a temática de forma que os alunos compreendam melhor os sentidos do texto, e não a produção literária servir de trampolim para se discutir os temas que nela se encontram.

Além dessas atividades que permeiam o processo de letramento literário com o gênero poema, também ocorrerá a publicação de um livro de paráfrases. Faz-se necessário descrever as etapas da produção literária, ação essa que possibilita ao aluno a troca de papel, pois passa de mero leitor para a função de escritor/multiplicador de literatura.

A **produção literária** fundamenta-se na elaboração por parte dos alunos de textos que pertencem aos gêneros literários, tendo como base as atividades que foram realizadas de forma sistematizada em sala de aula, cujo objetivo era lapidar o conhecimento prévio que os discentes traziam consigo no que se refere à estrutura e à estética do gênero poema. Ademais, a escritura desses textos possibilitou a eles realizar uma análise crítica da realidade que os cerca, visto que tais produções exigiram dos estudantes relacionar a atual conjuntura com a do passado.

Já a **socialização** consiste em divulgar a produção literária entre os próprios alunos, professores e a comunidade escolar de diversas maneiras: exposição de cartazes, encenação de peças teatrais, leitura jogralizada, produção de um livro, exibição de vídeos em projetor multimídia, utilização de computadores e ainda da internet para a publicação nas redes sociais.

2.1 Do local de aplicação da proposta de ensino-aprendizagem

A Escola Estadual André Antonio Maggi, espaço da intervenção, localiza-se na Avenida Borba Gato, nº 80, no Bairro da Torre, Setor Oeste, próxima a bairros periféricos no município de Colíder, cuja clientela é carente no que se refere ao contato com o mundo literário. A unidade escolar foi inaugurada há oito anos e possui prédio próprio com 24 salas, sendo que apenas 17 são para o exercício da docência, e as demais são utilizadas como diretoria, secretaria, coordenação, sala dos professores, biblioteca e laboratórios. Também há uma sala específica para assistir a vídeos e à apresentação de trabalhos com o projetor multimídia, bem como uma lousa digital. Todas as salas são equipadas com dois ares-condicionados, mas não funcionam em razão de não haver um transformador. São dois laboratórios de informática com 52 computadores e internet, quadra poliesportiva coberta e área de lazer. Atualmente, atende cerca de 900 alunos, do 1º ao 9º ano, a maioria de áreas periféricas. A matriz curricular do ensino fundamental está organizada em Ciclo de Formação Humana, princípios estabelecidos pela LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2.2 Do público da pesquisa de intervenção

A turma em que fora aplicada a proposta de intervenção é o 9º ano do período matutino do ensino fundamental II. A sala é composta por vinte e dois alunos, todos com faixa etária entre quatorze e quinze anos. Desses, doze são do sexo feminino e dez do masculino, e de acordo com o documento do Comitê de Ética, no qual os aprendizes tiveram de preencher um formulário contendo o endereço em que residem, constatou-se que, salvo o estudante indígena, os demais moram em bairros localizados à margem da cidade. Por isso, ainda que possuam celular, não têm acesso à internet em tempo integral, utilizando-se dela apenas em situações esporádicas.

A escolha dos alunos do 9º ano atribui-se ao fato de se trabalhar com textos literários que pertencem ao cânone, visto que, ao longo do ensino médio, tais autores serão novamente colocados em pauta. O objetivo é apresentar os textos considerados modelares pela crítica aos alunos de uma maneira bastante prazerosa a fim de que esse primeiro contato possa ser uma ponte entre os poetas consagrados e os estudantes ao longo de sua caminhada escolar.

Sendo assim, o enfoque da intervenção não é o de apenas evidenciar características formais de um determinado período literário, como se faz comumente nos anos finais da Educação Básica, mas sim o de despertar o gosto pela poesia para então se aprofundar nesse universo plurissignificativo que é o estudo do poema.

2.3 Da proposta da sequência básica

A proposta de intervenção em sala de aula ocorreu durante o período de primeiro de março a trinta de junho de dois mil e dezoito, no período matutino, com duas aulas de cinquenta e cinco minutos cada, duas vezes por semana, o que deu uma soma de trinta e oito aulas. Além disso, foram disponibilizadas quatro horas para a noite de autógrafos no mês de novembro. As atividades foram organizadas em duas sequências básicas, sendo trabalhados temas distintos em cada sequência, a primeira sobre o Amor, com cinco módulos; e a segunda, sobre a Segunda Guerra Mundial, com quatro, os quais foram divididos em etapas. O produto final foi a publicação de um livro com as paráfrases produzidas pelos alunos e a transformação de alguns textos em poema *trailer*.

1ª Sequência- Temática: Amor

1º módulo- Socialização da proposta: Foi desenvolvida em uma etapa, sendo necessárias duas aulas, e teve como objetivo envolver os aprendizes no projeto. A aula principiou com uma breve conversa em que a professora-pesquisadora fez uma retrospectiva sucinta da sua vida acadêmica e profissional na educação. Em seguida, foi pedido aos estudantes que se apresentassem e falassem da sua relação com a disciplina de Língua Portuguesa, especialmente no que concerne ao estudo do texto literário.

Depois deste momento de sondagem, com o auxílio do projetor multimídia e do notebook, apresentamos a proposta de intervenção intitulada: *Letramento literário: da leitura à produção de poesia inspirada em poetas modernistas brasileiros*. Explicamos sobre o propósito do projeto e quais atividades seriam desenvolvidas, tais como a leitura, a escrita e reescrita de poemas, a elaboração de um poema *trailer* e a montagem de peças teatrais. Também enfatizamos o fato de

que, ao término da intervenção, haveria a publicação de um livro produzido com as paráfrases escritas por eles.

2º módulo- Motivação: Ocorreu em apenas uma etapa, com a duração de três aulas de cinquenta e cinco minutos cada. O intuito era fazer com que os alunos se sentissem envolvidos pelos textos literários que seriam trabalhados posteriormente com a temática *Amor*.

A fim de dar início às atividades, fizemos oralmente um resumo de tudo que aconteceria na aula. Em seguida, redigimos na lousa algumas dicas sobre como fazer um poema. Os discentes foram questionados a respeito de determinados conceitos pertinentes à produção do gênero.

Depois disso, a turma foi dividida em grupos com o propósito de que escrevessem um poema com o mote *Amor*. Como a intenção era a de que a tarefa fosse cumprida com êxito, auxiliamos os estudantes por meio de sugestões e esclarecendo as dúvidas que surgiam enquanto escreviam o texto poético. Por fim, os aprendizes transformaram o texto produzido por eles em um cartaz para então ser apresentado aos colegas de sala e, em seguida, exposto no mural da escola.

3º módulo- Introdução: Esta fase da sequência básica teve como objetivo principal apresentar dois expoentes da poesia brasileira, Manuel Bandeira e Cecília Meireles. Foram utilizadas três aulas de cinquenta e cinco minutos.

1ª etapa: Para dar início às atividades, os alunos assistiram a dois vídeos que apresentavam a biografia dos escritores supracitados. As produções foram retiradas dos sites <<https://www.youtube.com/watch?v=aGfzF4q0fKE>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=F6K9SSPzuSA>>. A seguir, os estudantes expuseram o que sabiam sobre Cecília Meireles e Manuel Bandeira. Depois, foi explanado acerca da importância deles para a poesia brasileira.

Num segundo momento, as obras *Antologia Poética*, de Cecília Meireles, e *Belo-Belo*, de Manuel Bandeira foram apresentadas aos discentes com a pretensão de oportunizar a eles um contato com os livros físicos. Ademais, explanou-se sobre os elementos paratextuais.

2ª etapa: Dando continuidade às atividades previstas para este módulo, iniciamos um trabalho que envolveria o que Hélder Pinheiro (2007) chama de núcleo temático com textos que atentam para o sentimento *Amor*. Foram entregues dois poemas aos alunos, *Arte de Amar*, de Manuel Bandeira, e *Improviso do Amor-perfeito*, de Cecília Meireles, para que fizessem a leitura silenciosa.

A seguir, os estudantes foram indagados acerca das características formais do poema com o intuito de que eles reconhecessem diferenças e semelhanças entre ambos. Pois, em *Arte de Amar*, os versos são livres e brancos, ao passo que, em *Improviso do Amor-perfeito*, há uma preocupação com a forma.

Em um terceiro momento, os alunos não só fizeram a leitura em voz alta, mas também falaram sobre o amor e o modo particular como cada autor abordou esse tema. Para tanto, fora organizado um debate por meio de perguntas redigidas na lousa.

Perguntas para o debate:

1. A linguagem utilizada nos poemas é de fácil compreensão?
2. O que significa a palavra *alma* nos versos do poema *Arte de amar*?
3. Por que é preciso esquecer a alma para poder sentir a felicidade de amar?
4. Para o eu-lírico do poema de Bandeira, o amor é apenas carnal ou é possível entre duas almas?
5. O poema *Improviso do Amor-perfeito* se refere a um sofrimento, qual?
6. Tanto Cecília Meireles quanto Manuel Bandeira falam de Deus em seus versos, por quê?
7. É possível viver sem acreditar no amor perfeito?

4º módulo- *Leitura dos poemas de Cecília Meireles e Manuel Bandeira.*

Para a realização da leitura dos poemas fora utilizada apenas uma etapa de duas aulas de cinquenta e cinco minutos. Teve como meta envolver os aprendizes no universo poético, utilizando-se de textos que retratam situações pelas quais as pessoas passam ao longo da vida, como o amor pelo bicho de estimação. Num primeiro momento, ocorreu a leitura silenciosa dos poemas *Porquinho-da-Índia*, de Manuel Bandeira, e *O amor*, de Cecília Meireles. Posteriormente, alguns estudantes fizeram a leitura em voz alta para os demais colegas de sala.

A seguir, explanou-se a respeito das mulheres que, em um relacionamento, se sujeitam aos mais variados tipos de violência, dentre elas a física, a psicológica, a moral e a financeira. Após isso, fora entregue uma cópia do poema *Caso do vestido*, de Carlos Drummond de Andrade, com a intenção de que todos os aprendizes o lessem em forma de peça teatral. Encerrada a leitura do poema drummondiano, explanou-se sobre o contexto histórico da sociedade patriarcal.

5º módulo- Interpretação- parafraseando os poemas lidos e discutidos sobre a temática Amor. Neste módulo, foram utilizadas quatro aulas de cinquenta e cinco minutos. Sendo duas para a escrita da paráfrase e duas para a reescrita.

1ª etapa: Antes da produção textual, os discentes foram questionados acerca dos conceitos de paráfrase e paródia. Fora escrito na lousa um conceito bastante simples de paráfrase e, a seguir, foi proposto um exercício em que os aprendizes teriam de parafrasear ditados populares, tais como: a) Cada macaco no seu galho. b) Mais vale um pássaro na mão do que dois voando. c) Nem tudo o que reluz é ouro. d) Em casa de ferreiro o espeto é de pau. e) Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.

Depois de corrigidas as paráfrases dos dizeres populares, foi apresentada a proposta de produção textual, em que teriam de escolher um dos poemas estudados ao longo da intervenção com a finalidade de parafraseá-lo. Ao término da aula, foram recolhidos os textos produzidos com o objetivo de corrigi-los para uma posterior refacção.

2ª etapa: Com o propósito de auxiliar os discentes em suas produções textuais, aconteceu a devolutiva, na qual anotamos todos os pontos positivos, assim como o que poderia ser melhorado durante a reescrita do poema. As anotações não ficaram restritas à correção ortográfica ou gramatical, enfocando, sobretudo, os pontos positivos do texto produzido pelo aluno.

2ª Sequência- Temática: Segunda Guerra Mundial

1º módulo- Motivação: Foram utilizadas duas aulas de cinquenta e cinco minutos para este módulo que teve como meta fazer com que os aprendizes se sentissem enredados pelo texto literário a ser trabalhado. Para tanto, foram expostas no projetor multimídia imagens da Segunda Guerra Mundial com o propósito de que os discentes comentassem a respeito de que acontecimento histórico se tratava e o que havia nas imagens que os fazia ter certeza de que era um momento significativo para a humanidade.

Em seguida, um pequeno vídeo com cenas reais da *Grande Guerra* foi exibido. Tanto as imagens quanto o vídeo serviram de inspiração para um debate. Foram redigidas quatro perguntas na lousa, todas com o propósito de os estudantes dizerem o que sabem e pensam sobre o assunto.

Os questionamentos eram:

- 1- O que vocês já estudaram, sobretudo na disciplina de História, a respeito da *Segunda Guerra Mundial*?
- 2- De quais guerras vocês já ouviram falar? O que elas causaram para a humanidade?
- 3- Houve alguma guerra que ficou marcada na vida de toda a população mundial e por quê?
- 4- Existe alguma justificativa inteligente para se declarar guerra a outra nação?

Depois de respondidas às perguntas, deu-se início às discussões, cujo enfoque era contextualizar o período de produção dos poemas que seriam lidos nas próximas aulas.

2º módulo- Introdução: Apresentação dos autores do cânone, Carlos Drummond de Andrade e Vinícius de Moraes, assim como das respectivas obras. Para este módulo foram necessárias quatro aulas de cinquenta e cinco minutos.

1ª etapa: Pequenos vídeos contendo aspectos importantes da vida e da obra de Drummond e Vinícius foram expostos com o auxílio do projetor multimídia. Foram retirados dos sites <<https://www.youtube.com/watch?v=R8eGbcpQAwI>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=iCYvuU7VRGE>>. A intenção era a de apresentar dois dos principais expoentes da poesia brasileira aos aprendizes.

Na sequência, mostramos aos estudantes os livros em que foram publicados os poemas que eram alvos desse letramento literário, *Sentimento do Mundo*, *A rosa do povo* e *Antologia Poética*, de Carlos Drummond de Andrade, e *Antologia Poética*, de Vinícius de Moraes. Com a intenção de enfatizar os elementos paratextuais, novamente questionamos os alunos quanto aos nomes das partes que compõem um livro.

2ª etapa: Optou-se pelo trabalho com o núcleo temático *Segunda Guerra Mundial*, em que foram lidos os poemas *A bomba*, de Carlos Drummond de Andrade, e a parte II de *A bomba atômica*, de Vinícius de Moraes. Esse momento tinha como meta levar os estudantes a conhecerem um pouco mais do contexto histórico da *Segunda Guerra Mundial*.

Para isso, distribuímos uma cópia da parte II do poema *A bomba atômica*, de Vinícius de Moraes, a fim de que fizessem, primeiramente, uma leitura silenciosa. Como havia bastantes vocábulos que não pertencem ao léxico do cotidiano dos

aprendizes, optamos por fazer uma leitura em voz alta e pausada com o objetivo de esclarecer acerca da aceção de termos desconhecidos e da pronúncia de palavras pouco usuais.

A seguir, fizemos os mesmos procedimentos, leitura silenciosa e em voz alta, com o poema *A bomba*, de Drummond. Depois, fora realizada uma conversa com o intuito de contextualizar os estudantes a respeito do que sentiam as pessoas contemporâneas à *Segunda Guerra Mundial*, o quanto desiludidas elas ficaram com tal episódio histórico. Além disso, discutimos sobre o modo particular como cada autor tratou o tema.

Para finalizar, indagamos os aprendizes sobre as características formais dos dois poemas modernistas, por que estavam estruturados dessa maneira, e qual a finalidade de se abordar um tema tão trágico em textos poéticos. Ademais, pedimos a eles que escolhessem um excerto, de cada texto lido, que mais os havia impressionado e que transcrevessem para o portfólio, justificando a escolha de tal fragmento.

3º módulo- Leitura: Lendo os poemas do cânone de forma diferenciada.

A fim de que os alunos pudessem sentir a mensagem do texto poético escrito no contexto da Segunda Guerra Mundial, pedimos a eles que organizassem montagens teatrais com os poemas. Foram necessárias seis aulas de cinquenta e cinco minutos para este módulo, dividido em quatro etapas.

1ª etapa: Como o intuito era fazer com que os estudantes lessem de forma prazerosa e se emocionassem com os poemas produzidos durante e após a *Segunda Guerra Mundial*, pedimos que apresentassem os textos de uma maneira distinta da qual eles estavam acostumados. Foi solicitado a eles que criassem montagens teatrais.

Depois desse diálogo, entregamos a eles cópias dos poemas *A rosa de Hiroxima*, de Vinícius de Moraes, e *Mundo Grande, Sentimento do Mundo e Mãos dadas*, de Carlos Drummond de Andrade. Expusemos como seria a apresentação das montagens para as turmas do 8º ano.

A seguir, fizeram a leitura silenciosa dos textos que abordam a temática da *Grande Guerra*, para então lerem em voz alta com o objetivo de esclarecerem possíveis dúvidas quanto à pronúncia e ao entendimento do poema.

Após as leituras, foram divididos os grupos, pois assim poderiam se reunir e decidir qual texto poético seria encenado por eles. Aproveitamos o ensejo para

redigir na lousa o que deveria ser levado em consideração durante os ensaios: entonação de voz, localização no palco, cenário, indumentária, sonoplastia e iluminação.

2º etapa: Os alunos foram instigados a procurar um lugar no pátio da escola para que pudessem iniciar as discussões acerca de qual poema o grupo escolheria. Também deveriam pensar na caracterização e na organização do cenário para a apresentação. Ademais, principiar os ensaios, oportunidade essa para pedir e dar sugestões.

3ª etapa: Esse momento foi utilizado para que os estudantes acertassem os últimos detalhes, como cenário, vestuário, música e iluminação. Além disso, não apenas esclarecemos dúvidas que os estudantes possuíam como também os auxiliamos a compreender a diferença entre interpretação e leitura de um poema.

4ª etapa: Com o intuito de fazer os aprendizes interagirem com os poemas lidos, esse foi o dia de verificar a importância e a dedicação por parte tanto do professor quanto dos alunos para o sucesso da apresentação.

4º módulo- Interpretação- Parafraseando os poemas lidos e discutidos sobre a temática Segunda Guerra Mundial. Este módulo foi dividido em quatro etapas, as duas primeiras com duas aulas de cinquenta e cinco minutos cada. Ao passo que para a terceira, foram necessárias oito, e quatro para a última, totalizando dezesseis aulas.

1ª etapa: Iniciamos esta fase de produção textual discutindo sobre a violência que assola o Brasil, tal qual uma *Guerra Civil*, em que se mata na mesma proporção que um país em guerra. Haja vista que a maioria dos discentes reside em bairros periféricos nos quais costumam viver os indivíduos que aparecem diariamente no noticiário local como os responsáveis pelos altos índices de criminalidade existentes em nosso município, a turma foi questionada a respeito do que achava destes dados transmitidos pela mídia.

A seguir, expusemos a tarefa a ser realizada, a produção de uma paráfrase de um dos poemas que foram apresentados ao longo da segunda sequência básica que tinha como tema a *Segunda Guerra Mundial*. Retomamos os conceitos de paráfrase, para, em seguida, esclarecermos as dúvidas que os alunos ainda possuíam acerca desse tipo de texto. Ao término da aula, recolhemos as paráfrases para que pudéssemos fazer uma correção comentada.

2º etapa: Ocorreu a devolutiva das produções textuais com o propósito de que os alunos observassem o que foi anotado como sugestão por meio de comentários pela professora, não se restringindo a uma correção ortográfica e gramatical, pois o que mais se valoriza em uma paráfrase é a construção das ideias.

3º etapa: Para a realização desta etapa, foi necessária a ajuda do técnico responsável pelo laboratório de informática, bem como de computadores, notebook, celular e internet. Primeiramente, explicamos aos aprendizes que teriam de produzir um poema *trailer*, isto é, escolher uma de suas paráfrases para então transformá-la em um *trailer*, no qual deveriam conter apenas os principais versos do texto que fora escrito por eles nas etapas anteriores.

Em seguida, o técnico do laboratório deu algumas instruções quanto ao programa que seria utilizado, o *Kdenlive*, editor de vídeo do software livre *Linux*. Todavia, a maioria dos recursos utilizados na produção e edição do poema *trailer* foi aos poucos sendo explicada aos alunos.

4º etapa: Com o objetivo de concluir a intervenção envolvendo o estudo do gênero poema, fora organizada uma noite de autógrafos, na qual os estudantes puderam compartilhar com os familiares e a comunidade escolar o livro produzido por eles. A obra recebeu o título: *Dialogando com os Grandes Poetas Brasileiros*, pois nela os alunos parafrasearam poemas de autores modernistas, como Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes, Manuel Bandeira e Cecília Meireles.

A organização se deu de forma cooperativa entre professora e aprendizes, assim todos os envolvidos no processo de letramento literário tiveram a oportunidade de conhecer mais sobre gêneros textuais que fazem parte de uma noite de autógrafos, tais como o discurso e o cerimonial.

Os detalhes da *Noite de Autógrafos* foram pensados não só pela professora, mas também pelos alunos que os colocaram em prática. Primeiramente, explicamos a eles os protocolos de uma cerimônia formal, em seguida, pedimos aos aprendizes que escolhessem o que deveria ser apresentado ao longo do evento.

Foram sugeridas a leitura de paráfrases do livro e a apresentação das montagens teatrais que aconteceram durante a intervenção. Além disso, sugerimos que os poemas *trailers* produzidos por eles, na intervenção, fossem exibidos aos convidados, antes do momento de autografar os livros. Depois, conversamos e decidimos o que cada um deles faria ao longo da noite, pois todos, sem exceção, participariam com alguma função.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

1ª Sequência – Temática: Amor

1º módulo – *Momento de socialização da proposta* – Duas aulas

O momento de socialização do projeto de intervenção iniciou com uma conversa informal entre os estudantes e a professora-pesquisadora quanto ao envolvimento desses alunos com a disciplina de Língua Portuguesa, especialmente, com as obras literárias. Esse diálogo teve como intuito conhecer qual era o contato dos discentes com os livros de literatura e se possuíam o hábito de ler poesia.

As respostas surpreenderam bastante, uma vez que vários deles não se consideravam proficientes na escrita. A alegação era sempre a mesma, “Língua Portuguesa é uma matéria muito difícil!”, embora demonstrassem saber da importância dela para qualquer profissão que quisessem seguir. Em relação à leitura, parte significativa da turma disse que lê, inclusive literatura. As meninas mostraram-se mais interessadas por romances de ficção juvenil, como *A Saga Crepúsculo*.

A seguir, enfatizou-se aos aprendizes a importância de eles serem bastante sinceros, pois, caso isso não acontecesse, a pesquisa estaria comprometida. Devido a esse pedido, percebeu-se que os alunos foram bem verdadeiros em suas respostas. Uma amostra disso é o fato de os discentes do sexo masculino terem se mostrado como leitores, ainda que alegassem ser um hábito feminino.

Contudo, uma pequena porcentagem afirmou não ler e não gostar dessa atividade como passatempo. Ao serem questionados por que não gostavam, responderam não saber o motivo, e isso pode ser interpretado como falta de intimidade com os livros, provavelmente porque esse hábito não foi estimulado durante os primeiros anos escolares, tanto por parte dos professores quanto pelos pais. Além disso, nenhum estudante mencionou ler poesia ou já ter estudado este tipo de texto na escola.

Fato esse demasiadamente preocupante e que, de acordo com Pinheiro (2007, p. 19), é um problema que se agrava nos anos finais do ensino fundamental, pois a poesia praticamente desaparece, ficando restrita a exercícios exaustivos de interpretação. Como quase não há livros de poesia direcionados a este público-alvo,

os educadores, que não leem poesia, não sabem o que e como organizar uma aula envolvendo poemas.

Ainda que com certo receio de serem avaliados, todos se prontificaram a participar das atividades antes mesmo que elas fossem apresentadas a eles. Esclareceu-se aos alunos que seria utilizado o portfólio como forma de registro do que fora produzido por eles ao longo do projeto, com a finalidade de que a professora-pesquisadora pudesse acompanhar o desenvolvimento da turma.

Também foi explanado que eles não seriam obrigados a participar de todas as atividades, porém, se não cooperassem, a pesquisa perderia qualidade. Os comentários que se seguiram foram que se envolveriam intensamente em tudo que fosse proposto.

Em seguida, com o auxílio do projetor multimídia e do *notebook*, iniciou-se a leitura e a explanação das duas sequências básicas. Os alunos fizeram alguns comentários sobre o amor, como eles o veem e se manifestaram com interesse quando foi comentado sobre os tipos de amor que os poemas tratariam. Mostraram-se chocados com o amor de *Caso do vestido*, de Carlos Drummond de Andrade. Foi necessário interrompê-los para que não estendessem a conversa.

Outro momento da proposta de intervenção que despertou o interesse dos discentes foi a montagem das peças teatrais, pois, antes mesmo que fossem informados que teriam de apresentar para uma outra turma da escola, os estudantes começaram a questionar se poderiam encenar para os colegas. Isso chamou muito a atenção, porque, normalmente, eles alegam ter vergonha de se apresentar em público.

Durante a leitura das atividades, frisou-se a importância de Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes, Manuel Bandeira e Cecília Meireles para o cânone brasileiro. Foi explicado aos alunos que escrever poesia exige muita sensibilidade para enxergar o mundo de uma forma incomum, e isso era o que os diferenciava como poetas. “Na verdade, o que qualifica um texto poético é a consistência de sua singularidade capaz de provocar aquela sensação de experiência nova e fundante no sujeito” (OSAKABE, 2005, p. 51).

Por fim, salientou-se que as paráfrases produzidas por eles seriam publicadas em um livro, e que haveria uma noite de autógrafos para o lançamento da obra. Ao término da aula, alguns alunos aproximaram-se para fazer comentários que envolviam diversos temas. Isso revelou o envolvimento deles com o projeto.

2º módulo –Motivação – Três aulas

De acordo com Cosson (2014, p. 54), a “motivação [...] consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação.” Infere-se do excerto a necessidade de se pensar com cuidado nesta etapa, pois dela pode resultar o êxito ou o fracasso com o texto literário com que se pretende trabalhar em sala.

A aula reservada para a motivação teve início com um breve resumo do que seria desenvolvido nesta fase, pois o tempo disponível para a realização de todas as atividades era curto, o que nos obrigaria a ficar atentos ao relógio. Posteriormente, foram transcritas dez dicas na lousa sobre como escrever um poema.

Dentre as dicas estavam:

- 1- Ter um objetivo em mente (Que tipo de reação quer causar no leitor?).
- 2- Expressar o tema, pois a palavra amor por si só não é um tema.
- 3- Não usar clichês, visto que escrever algo novo é difícil, pois somos influenciados por tudo aquilo que lemos e ouvimos.
- 4- Não ser melodramático. Por mais subjetivo que seja um poema, é preciso tomar cuidado com os exageros emocionais.
- 5- Estimular os cinco sentidos, no caso específico, o uso de sinestesias.
- 6- Usar figuras de linguagem, em especial a metáfora, a comparação e a onomatopeia.
- 7- Evitar palavras abstratas, pois elas são muito subjetivas.
- 8- Sair da caixinha, pois o poeta enxerga a realidade de forma singular, única.
- 9- Tomar cuidado com as rimas, porque durante a aprendizagem da construção do gênero poema é interessante optar por versos livres, sem rimas, e preocupar-se com isso mais tarde, quando já possuir certa prática.
- 10- Revisar o poema. E para que isso aconteça a contento, não basta relê-lo, é necessário pedir o auxílio de uma terceira pessoa, um olhar distante.

Conforme as explicações ocorriam, foram feitas algumas indagações, tais como: “Qual é a diferença entre poema e poesia?” Para a nossa surpresa, vários alunos levantaram a mão com o intuito de responder. Outro termo que também despertou o interesse dos estudantes foi o “clichê”, uma vez que já tinham ouvido essa palavra em músicas, mas não sabiam precisar seu significado.

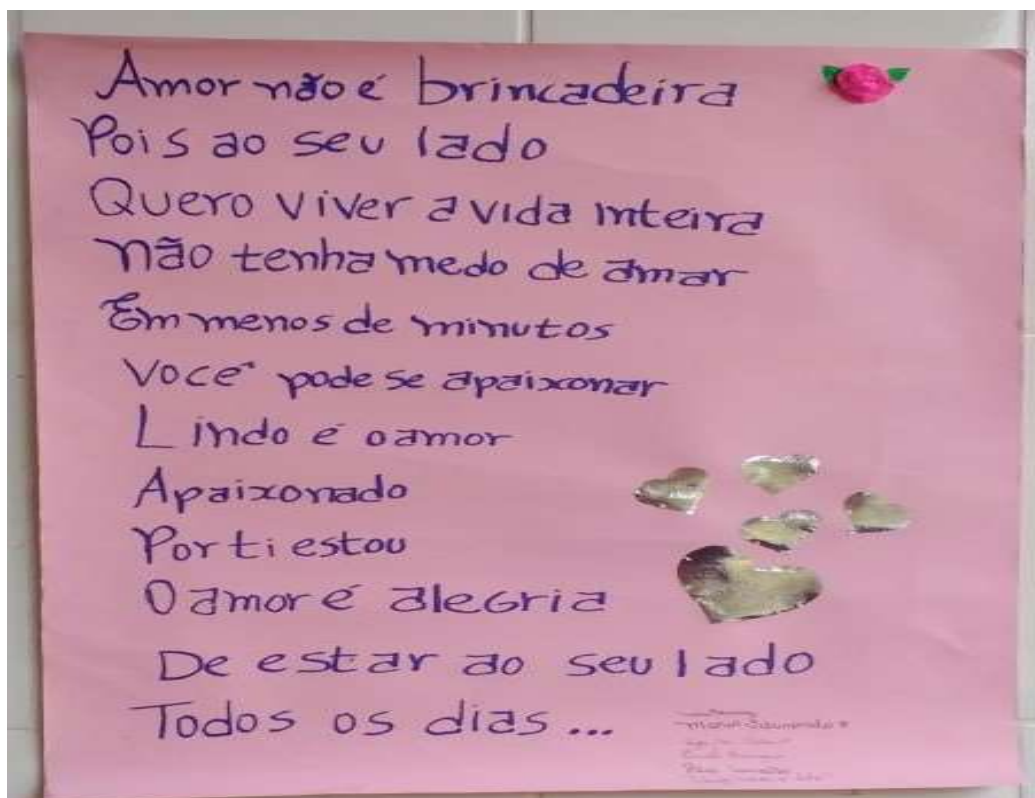
Quanto à importância de se escrever um texto original, foi exposto aos estudantes que “[...] o escritor quebra os estereótipos, renova a linguagem, caça os

clichês – o bom escritor, ao menos” (PETIT, 2006, p. 44). Por isso, foi sugerido aos aprendizes que não se preocupassem em agradar à professora, mas que fossem autênticos.

Logo após, foi pedido aos discentes que se dividissem em grupos para então escreverem o poema. Tudo transcorreu normalmente, separaram as equipes de acordo com a afinidade que possuíam com os colegas. Conversaram durante alguns minutos e redigiram o poema. Como queriam concluir a tarefa com êxito, a maioria estava bastante preocupada com a transposição do texto para o suporte de cartolina.

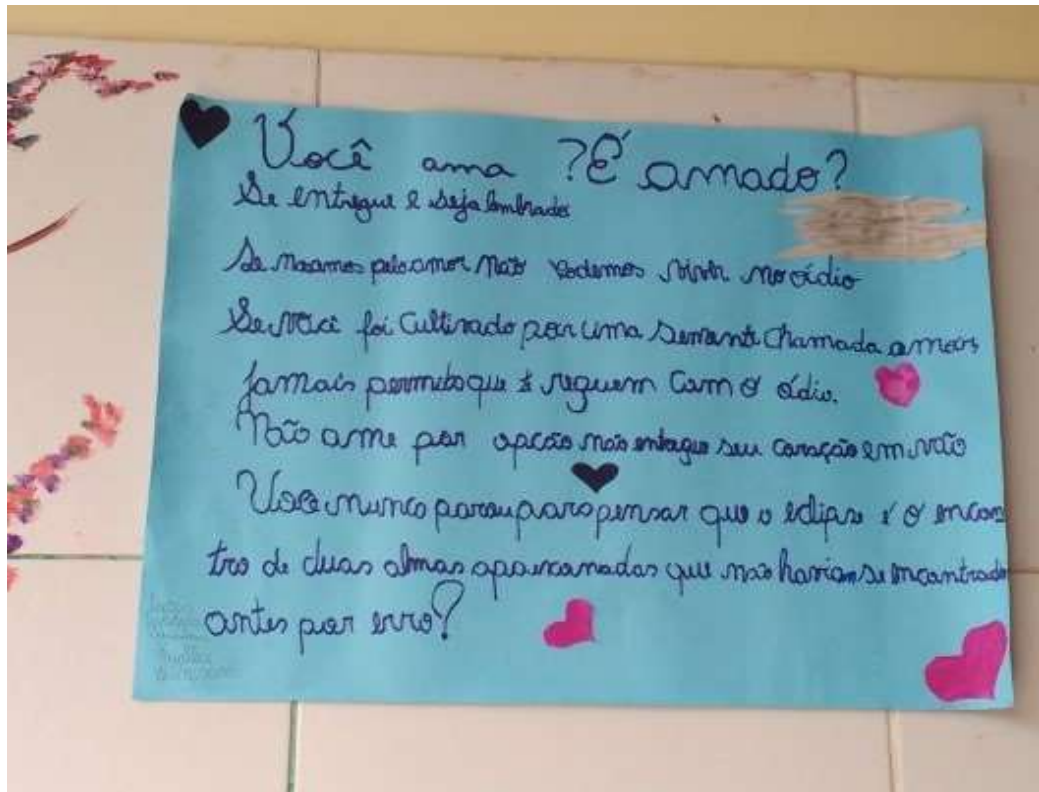
Com relação à forma do poema, não nos detivemos a maiores explicações, pois “[...] é inadequado querer encher alunos de teorias do verso, de figuras de linguagens. Essas coisas podem e devem ser mostradas no texto quando assumirem um significado expressivo, sem o qual a assimilação do texto ficaria comprometida” (PINHEIRO, 2007, p. 82). Por essa razão, não exigimos rigor quanto à estrofe, verso, rima e metrificação, embora possam ser observadas tais características nas produções. A seguir, as imagens dos poemas produzidos coletivamente pelos aprendizes:

Figura 1: Poema coletivo transformado em cartaz



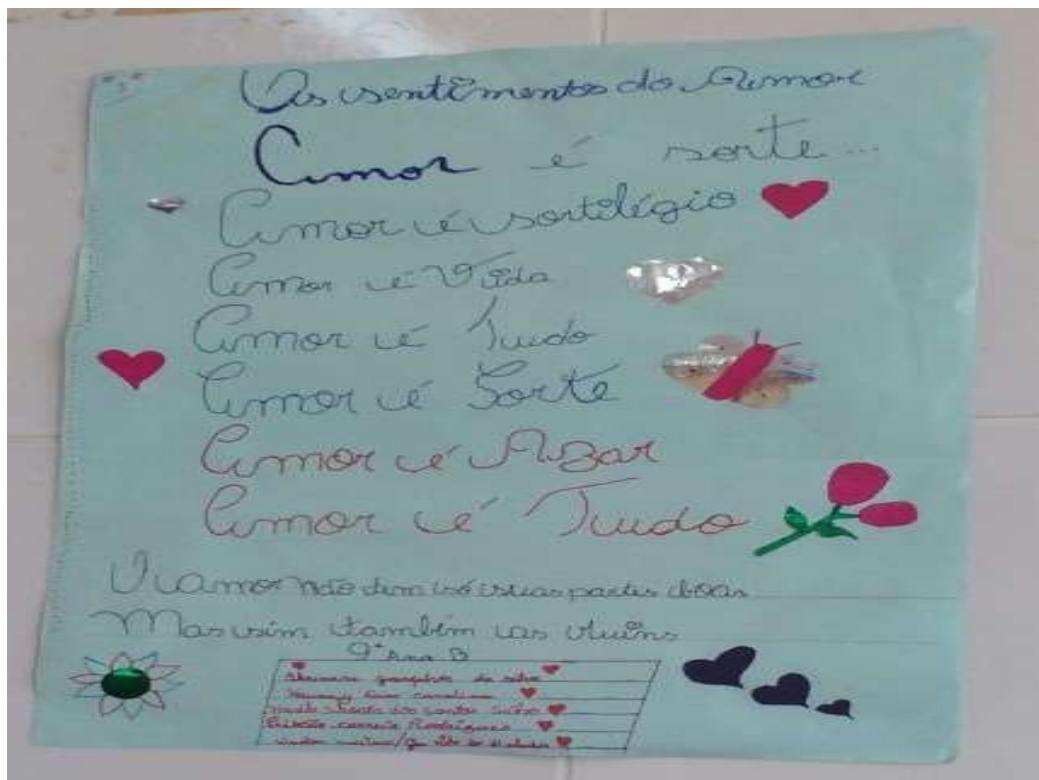
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2: Poema coletivo transformado em cartaz



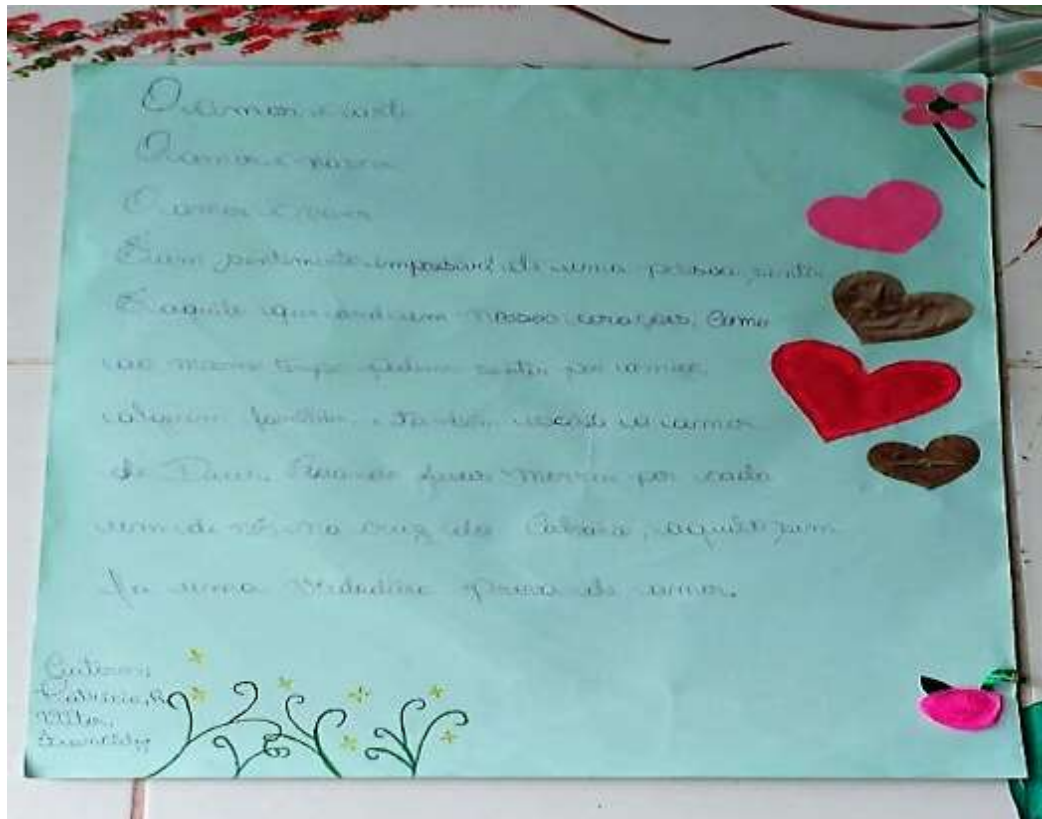
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 3: Poema coletivo transformado em cartaz



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 4: Poema coletivo transformado em cartaz



Fonte: Arquivo pessoal

Depois de finalizados, os cartazes foram expostos em locais escolhidos pelos próprios estudantes, tais como o refeitório e o mural, pois são os lugares mais frequentados da escola. O primeiro é o recinto utilizado pelos discentes para se alimentar, e o último fica localizado na entrada da frente, onde os pais costumam esperar pelos filhos. A reação dos leitores foi a melhor possível, pois reverberaram a qualidade dos textos produzidos pelos alunos do 9º ano.

3º módulo – Apresentando os poetas Manuel Bandeira e Cecília Meireles – Três aulas

1ª etapa- Há alguns cuidados que devem ser levados em consideração pelo professor quando se trata da introdução. “Um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que só interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos” (COSSON, 2014, p. 60). Sendo assim, pensou-se em um vídeo com curta duração, porém com informações relevantes sobre os escritores Manuel Bandeira e Cecília Meireles.

Esse módulo passou por algumas dificuldades, uma vez que as atividades iniciaram no mesmo dia em que os estudantes finalizaram a produção dos cartazes. A conclusão dos trabalhos contribuiu para que os alunos ficassem agitados, desconcentrando-os bastante. Por isso, ao iniciar a apresentação dos vídeos, foi necessário intervir várias vezes com o propósito de que colaborassem.

Após a apresentação dos vídeos, comentou-se sobre o porquê de estudarmos tais autores. Um aluno que se senta no fundo da sala disse: “Eles são os melhores poetas brasileiros.” Na sequência, indagou-se sobre as características que os diferenciavam dos demais escritores. E uma aluna respondeu: “É o jeito particular de se expressar.” A partir dessas falas, é possível depreender que, para eles, não basta apenas escrever bem, mas sim expressar-se de uma maneira única, o que leva a pensar na estética do texto.

Na sequência, foi apresentada a obra *Antologia Poética*, de Cecília Meireles. Todavia, em vez de apenas transmitir os nomes dos elementos paratextuais que fazem parte de um livro, instigou-se a turma a fazer isso. O resultado foi bastante satisfatório devido à intensa participação dos aprendizes. Ademais, foi indagado aos discentes se todos os livros possuem ilustrador. A resposta foi “Não, apenas as obras que possuem imagens.” Também se questionou quanto à importância do autor e do ilustrador. Se eles têm a mesma relevância para uma obra. Desta vez, eles responderam que “Sim, pois as imagens são tão importantes quanto o texto escrito.” Além disso, uma aluna lembrou que, em muitos livros, o autor e o ilustrador são a mesma pessoa.

2ª etapa: Com a finalidade de estimular os alunos a lembrarem do que fora visto no último encontro, a aula iniciou-se recapitulando os elementos paratextuais da obra física.

Depois, foi entregue a cada aluno uma cópia do poema *Arte de amar*, de Manuel Bandeira. Solicitou-se a eles que colassem no portfólio e, em seguida, fizessem uma leitura silenciosa do poema. Nesse instante, percebeu-se que alguns se concentraram no que estavam fazendo, enquanto outros simplesmente colaram e se mantiveram conversando. Comportamento esse que atrapalhou a atividade seguinte, a leitura do poema em voz alta para a turma.

Dois alunos foram escolhidos para que viessem até a frente da sala e recitassem o poema para os colegas. Para muitos, seria a primeira vez que leriam

algo em voz alta ao longo da intervenção. Foi possível constatar uma dificuldade na leitura por parte de alguns discentes que se propuseram a recitar o poema de Bandeira. Palavras simples como “queres” e “esquece”, cuja vogal da sílaba tônica é lida com o som aberto “é”, foi pronunciada com o som fechado “ê”.

Assim que eles recitaram o poema, fizemos uma breve interpretação dos versos. Para tanto, explanou-se acerca do eu-lírico, que também é apresentado como voz lírica ou sujeito lírico. Eles foram questionados sobre o que o eu-lírico sugere dizer com “Se queres sentir a felicidade de amar, esquece a tua alma”? Poucos alunos se arriscaram a responder, mas os que o fizeram, utilizaram-se das pistas que os demais versos possuíam.

Na sequência, foi realizada a leitura silenciosa do poema *Improviso do Amor-Perfeito*, de Cecília Meireles. Devido ao fato de os alunos saberem que teriam de ler para a turma, o envolvimento foi maior. Contudo, ao recitarem o poema, tiveram bastante dificuldade em fazê-lo, pois havia palavras desconhecidas, tais como “padecimento”, “alteia”, “pálpebras”.

Após a leitura coletiva, continuamos as atividades com uma breve interpretação dos poemas. Enfatizou-se que o objetivo era chegar a uma resposta coerente, fundamentada nos versos do texto poético. Na sequência, os estudantes foram questionados quanto à forma dos poemas. Se algum deles possuía o formato tradicionalmente conhecido como o de um texto em versos. Para finalizar, foram redigidas seis perguntas que tratavam dos poemas *Arte de amar*, de Manuel Bandeira, e *Improviso do Amor-perfeito*, de Cecília Meireles, as quais seriam discutidas na próxima aula em forma de debate.

A aula seguinte teve como foco “[...] o debate, sobretudo, por ser um instrumento democrático, por ser um momento de todos revelarem, se quiserem, seus pontos de vista, suas discordâncias, certos de que não estão sendo avaliados” (PINHEIRO, 2007, p. 79). As discussões revelaram que os alunos ainda estão muito presos ao modelo tradicional de ensino, pois acreditam que existe apenas uma resposta “correta” e esta é a que o professor pontua como tal. Ao longo das discussões, evidenciou-se aos discentes que o importante era o fato de que suas respostas não precisavam ser iguais, apenas que fizessem sentido, tivessem uma explicação fundamentada no poema.

Por exemplo, a primeira questão abordava a compreensão dos poemas lidos, se os alunos sentiram dificuldades para compreender os textos poéticos. Uma das

alunas foi convidada a compartilhar sua resposta com os colegas. Ela respondeu que o poema de Manuel Bandeira era de fácil compreensão porque as palavras usadas pelo poeta eram utilizadas no cotidiano, ao passo que o poema de Cecília Meireles era complexo devido a alguns vocábulos serem desconhecidos. A estudante chamou a atenção para a forma como as frases haviam sido construídas, pois não eram da maneira como falamos no dia a dia.

A partir do que foi socializado pela aluna, vários colegas comentaram que concordavam com ela, apesar de terem respondido apenas sim como resposta à primeira pergunta. Daí a importância do debate, momento em que todos podem expor seus pontos de vista, oportunizando aos demais estudantes a possibilidade de repensarem o modo de ver o que está sendo discutido.

A segunda questão contemplava o significado da palavra alma no poema *Arte de amar*. Um aluno, imediatamente, respondeu “fantasma”, no entanto, outro estudante disse: “são os nossos pensamentos”. Devido às diferentes respostas, esclareceu-se que há a acepção de fantasma para a palavra alma, porém não é a mais apropriada para o poema. Já a de que eram os nossos pensamentos, tanto conscientes quanto inconscientes, seguem a linha de raciocínio do filósofo grego Sócrates. Para ele, a alma que tem a capacidade de exercer um comportamento ético é dotada de faculdades distintas e hierarquizadas: sentido, liberdade e inteligência.

A terceira questão tratava do eu-lírico de *Arte de amar*. “Havia para o eu-poético a possibilidade de o amor ser vivido entre duas almas?” Alguns alunos disseram que os versos do poema sugerem a não crença entre o amor de duas almas, haja vista que, segundo o texto analisado, as almas não se entendem, apenas os corpos. Nesse momento, muitos aprendizes discordaram da visão bandeiriana, alegando que eles acreditavam que as almas precisavam entender que não há seres humanos perfeitos e que, mesmo assim, podem se amar.

Em virtude desses comentários, esclareceu-se que essa era a visão do eu-lírico em um poema escrito por Manuel Bandeira, e que esse poderia também não ser o ponto de vista do poeta. Além disso, tal posicionamento é uma forma de enxergar o amor, ainda que não compartilhada pelos jovens estudantes. O debate, em vários momentos prendeu a atenção dos alunos, foi a primeira vez que ficaram bastante concentrados. Todos estavam muito comprometidos com o que estava sendo dito e exposto pelos demais.

Na sequência, a quarta pergunta se referia ao fato de tanto Manuel Bandeira quanto Cecília Meireles terem trazido à tona a relação entre Deus e o amor. Vários alunos afirmaram que o amor mais puro e verdadeiro era o que Deus tinha por nós, daí o título *Improviso do Amor-perfeito*, isto é, o amor perfeito era o de Deus. Eles se embasaram no poema de Bandeira para chegar a essa conclusão. Pois, de acordo com os versos “A alma é que estraga o amor. Só em Deus ela pode encontrar satisfação”.

Para encerrar as discussões, os discentes foram questionados a respeito da possibilidade de se viver sem acreditar em um amor perfeito. Um aluno respondeu: “Sim, porque ninguém é perfeito e para viver esse sentimento plenamente é preciso aprender a conviver com os defeitos que possuímos.” Cabe ressaltar que o debate foi o momento mais democrático e reflexivo desde o início da intervenção, pois houve um envolvimento dos estudantes acima do esperado.

4º módulo – Leitura dos poemas de Cecília Meireles e Manuel Bandeira – Duas aulas

Para iniciar este módulo, foram distribuídos, primeiramente, apenas os poemas *Porquinho-da-Índia*, de Manuel Bandeira, e *O amor*, de Cecília Meireles. A proposta previa também a leitura de *Caso do vestido*, de Carlos Drummond de Andrade, porém, optou-se por lê-lo em um segundo momento devido à sua extensão, priorizando a leitura silenciosa e a apresentação dos dois poemas menores para então socializarmos o famoso poema drummondiano.

Sugeriu-se aos aprendizes que apresentassem os poemas em forma de jogral. Caso algum deles não se sentisse confortável em apresentar, sua vontade seria respeitada. No entanto, parte significativa da turma quis recitar o poema. Até mesmo os mais tímidos. Era visível que estavam dando o seu melhor, ainda que tivessem pouco tempo para se preparar. Ao término da leitura, os demais colegas, quando se impressionavam, aplaudiam como sinal de espanto e admiração pelo que tinham acabado de presenciar. Como afirma Lajolo (1993, p.51), “É fundamental que exercícios e atividades trabalhem elementos do texto que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto particular [...]”.

Posteriormente, foram entregues duas folhas contendo o poema *Caso do vestido*, de Drummond. Antes de iniciar a leitura, introduziu-se o tema discutido nos dísticos, comentando a respeito da enorme quantidade de mulheres que, ainda na

atualidade, passam pela mesma situação que a personagem *mãe* dos versos drummondianos.

Esse foi um tema que chamou a atenção dos alunos, algumas adolescentes lacrimejaram durante a nossa fala. Era perceptível que elas vivenciavam essa mesma situação em casa. “É pelo vínculo estabelecido entre o universo da obra e o universo do leitor que o ato de ler ganha sentido e se inscreve na vida do sujeito” (ROUXEL, 2012, p. 281). *Caso do Vestido*, de Drummond, aborda um assunto bastante delicado e, ao mesmo tempo, incita no estudante o desejo de externar experiências pessoais semelhantes às do poema.

A seguir, foi pedido a eles que comentassem possibilidades do porquê isso acontece ainda nos dias de hoje. Suscitou-se a relação com a sociedade patriarcal. Nesse momento, uma aluna, que supostamente possui dificuldades de aprendizagem, levantou a mão para falar. Segundo ela: “Antigamente, tudo era centrado no homem, a mulher só existia para obedecê-lo, limpar a casa e procriar. Não possuía direitos, apenas deveres”.

O diálogo que antecedeu após a leitura do poema foi muito proveitoso, pois várias falas se sucederam ao longo da conversa. Essa contextualização histórica e presentificadora fez com que todos eles quisessem participar da leitura do poema.

Com o objetivo de que vários alunos pudessem ler, foi pedido a eles que separassem os dísticos por personagem: as falas da mãe, das duas filhas, de um suposto narrador, da amante e do pai. Como a mãe possuía muitas falas, ficou acordado que quatro alunos fariam seu papel. Eles se dividiram em dois grupos, e se esforçaram ao máximo para dar a entonação correta das frases. O mais interessante foi vê-los espontaneamente querendo ler na frente da turma inteira, sem que fossem forçados para receber uma nota. A aula aconteceu de forma orgânica, foi um momento de conhecer um novo poema cuja história pode ser real na vida de muitas mulheres.

5º módulo – Parafraseando os poemas lidos e discutidos sobre a temática Amor – Quatro aulas

1ª etapa- Esta fase da intervenção exigiu bastante dos alunos, pois “escrever literatura é uma experiência de imersão, um desligamento do mundo para recriá-lo ou, antes uma incorporação do texto semelhante ao ato de se alimentar” (COSSON;

PAULINO, 2009, p. 68). Construir uma paráfrase de um dos poemas lidos no decorrer das aulas foi a atividade de escrita proposta aos aprendizes.

Dessa forma, a aula teve início com um breve comentário sobre as dificuldades que se seguiriam. Primeiramente, entender o que era uma paráfrase, para depois conseguir parafrasear um dos poemas que eles haviam estudado nas aulas anteriores.

As explicações tratavam de exemplos do dia a dia, como a homília que um padre ou um pastor fazem de um excerto da Bíblia. Nesse momento, uma aluna disse: “Ah! É a mesma coisa que os professores fazem ao explicar o conteúdo.” Ademais, os discentes foram questionados quanto à diferença entre paráfrase e paródia. Eles tinham uma boa noção desta, uma vez que já haviam estudado esse conteúdo nas séries anteriores, todavia não conseguiram explicitar o que distinguia uma da outra.

Antes de iniciarmos a paráfrase dos poemas, foi indagado se alguém possuía alguma dúvida, porém ninguém se manifestou. Todos alegaram ter entendido o conceito, contudo não achavam algo fácil de fazer. Assim, a princípio, optou-se por praticar a paráfrase em textos menores, por isso foi proposto um exercício em que eles tentariam, primeiramente, com alguns provérbios. O resultado foi preocupante, pois parte significativa da turma nem se arriscava a tentar. Poucos alunos parafrasearam o que lhes fora proposto, e os demais ficaram pensando por demasiado tempo.

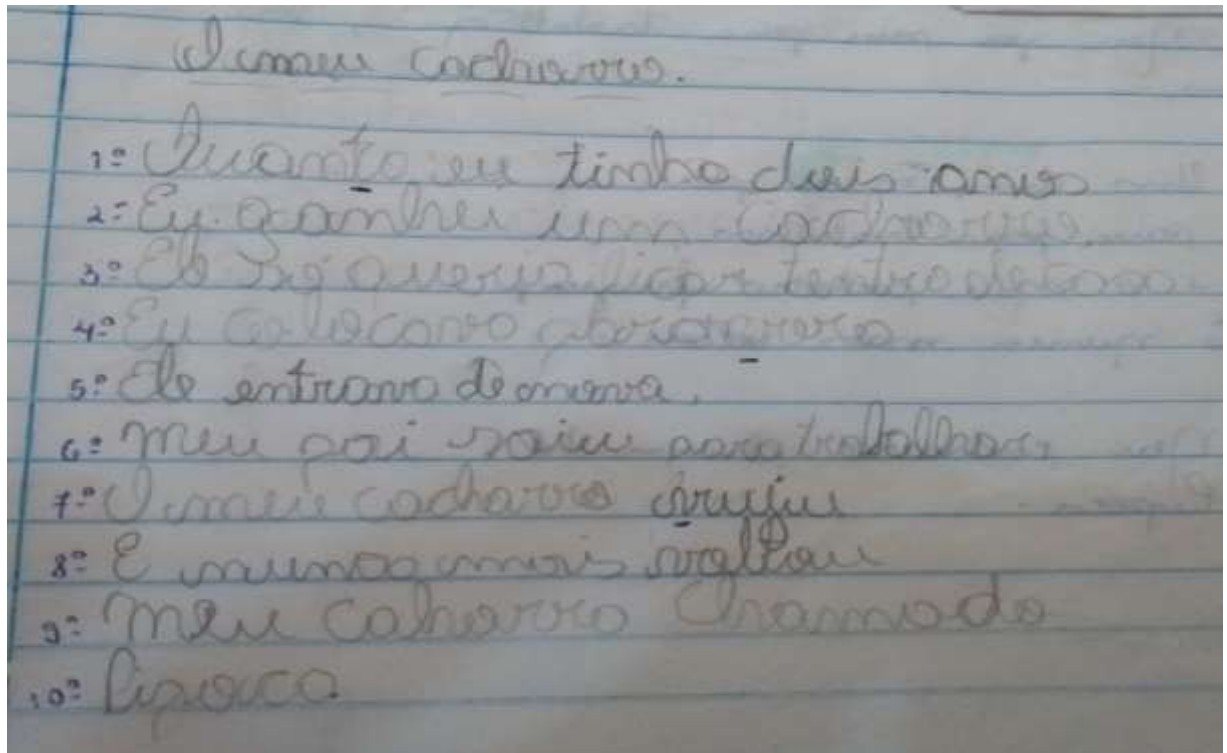
Devido ao modelo tradicional de ensino, pautado na dicotomia entre o certo e o errado, muitos alunos alegaram ter medo de errar, conseqüentemente nem sequer arriscavam. Foi preciso pensar em uma alternativa que os fizesse perder o medo. Diante disso, sugeriu-se que eles fossem até o quadro escrever suas paráfrases para os colegas. O que se viu a seguir, ainda que relutantes, foram aprendizes enfrentando seus temores.

A fim de exemplificar, podemos citar algumas paráfrases, como as elaboradas pela aluna W. M. S.: “Cada peixe no seu lago.”, “Mais vale um amor na mão do que duas ilusões.”, “Nem todo sorriso é felicidade.” Cabe salientar que, apesar de todos os receios da turma, a referida estudante conseguiu construir novos ditados populares preservando a ideia original.

Terminados os exercícios, iniciamos a escrita dos textos. Para tanto, foi solicitado que cada aprendiz dissesse o nome e o autor do poema que

parafrasearia. Todos, sem exceção, sabiam o nome de cor, o que mostrou certo envolvimento com o poema escolhido. Ao contrário do que se imaginava, em poucos minutos, algumas paráfrases bem criativas surgiram. A primeira foi a do poema *Porquinho-da-índia*, de Manuel Bandeira.

Figura 5: Paráfrase do poema *Porquinho-da-índia* (Manuel Bandeira)



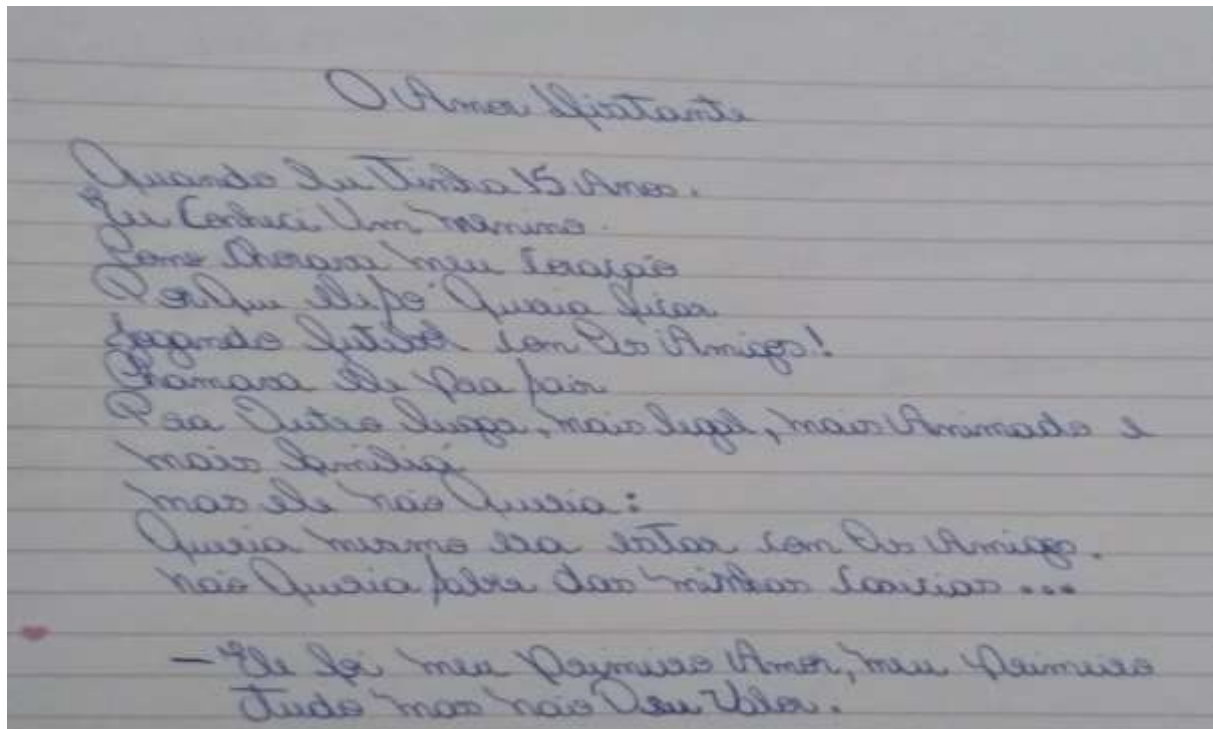
Fonte: Portfólio do aluno Allyson Oliveira Mateus

O aluno supracitado fez uma paráfrase sobre o seu animal de estimação que havia fugido, episódio esse que lhe causava muito sofrimento, assim como o fato de o porquinho-da-índia de Manuel Bandeira preferir o quentinho do fogão às ternurinhas dele. Infere-se do texto produzido pelo estudante “[...] que a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 65). O estudante, inspirado nos versos de Bandeira, conseguiu reviver o amor que tinha por seu animal de estimação.

Com o intuito de estimular os demais aprendizes, lemos o referido texto para a turma, que parou para ouvir. A impressão era a de que os colegas já soubessem dessa história, pois muitos até comentaram o nome do cachorro, antes mesmo da leitura do poema ser concluída. Depois desse momento, era perceptível um enorme empenho por parte dos estudantes para escrever algo de qualidade, e não apenas

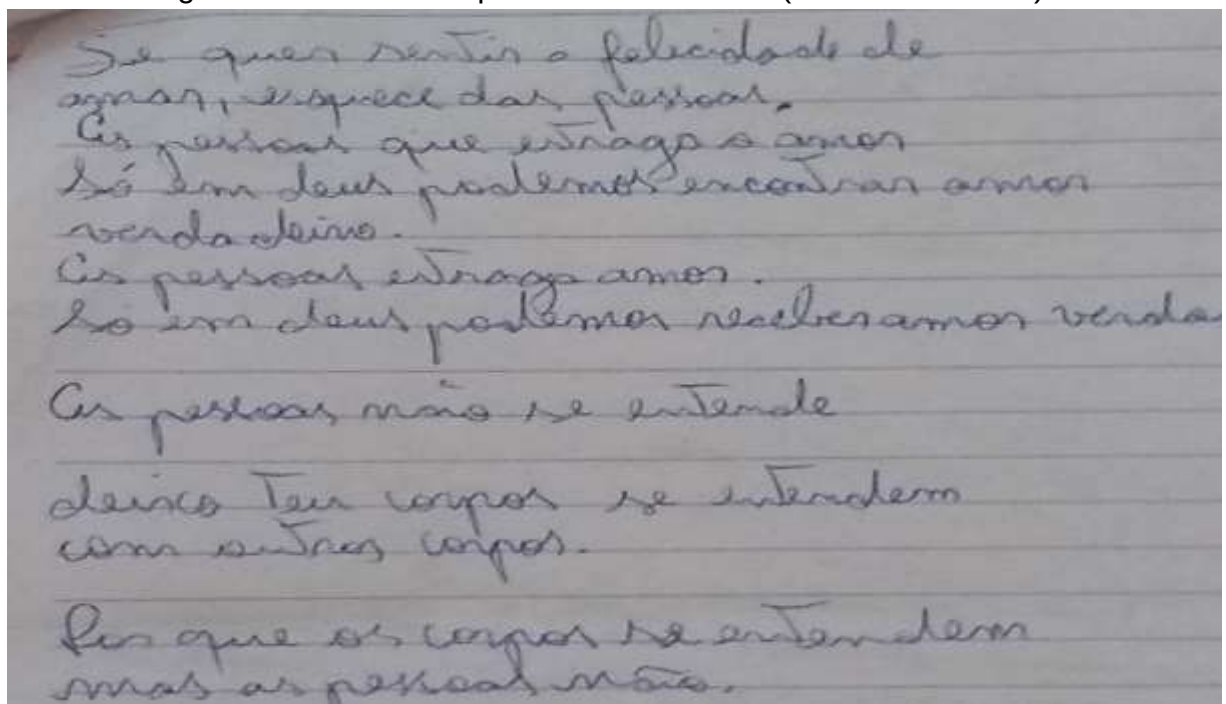
cumprir uma tarefa imposta pela professora. Conforme os alunos escreviam, líamos, dávamos sugestões, indicávamos um caminho possível a ser seguido. Vários poemas interessantes foram sendo escritos, tais como:

Figura 6: Paráfrase do poema Porquinho-da-índia (Manuel Bandeira)



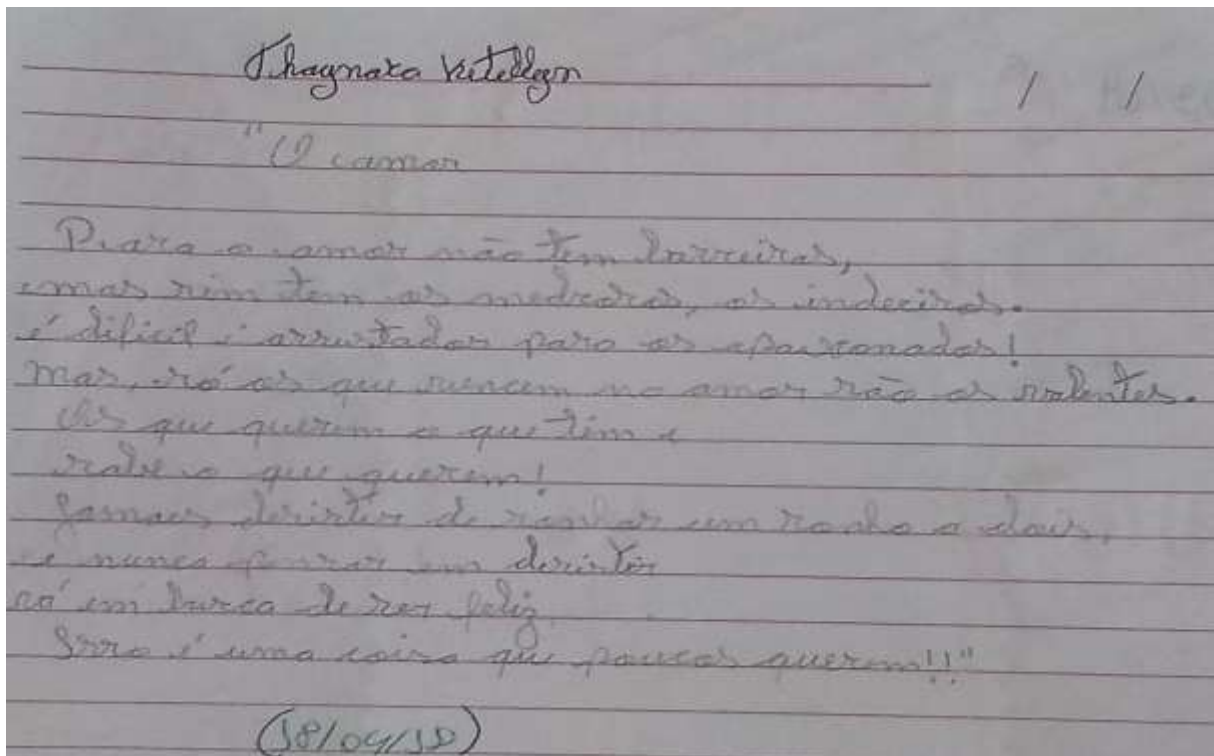
Fonte: Portfólio da aluna Kauany Dias Carolino

Figura 7: Paráfrase do poema Arte de Amar (Manuel Bandeira)



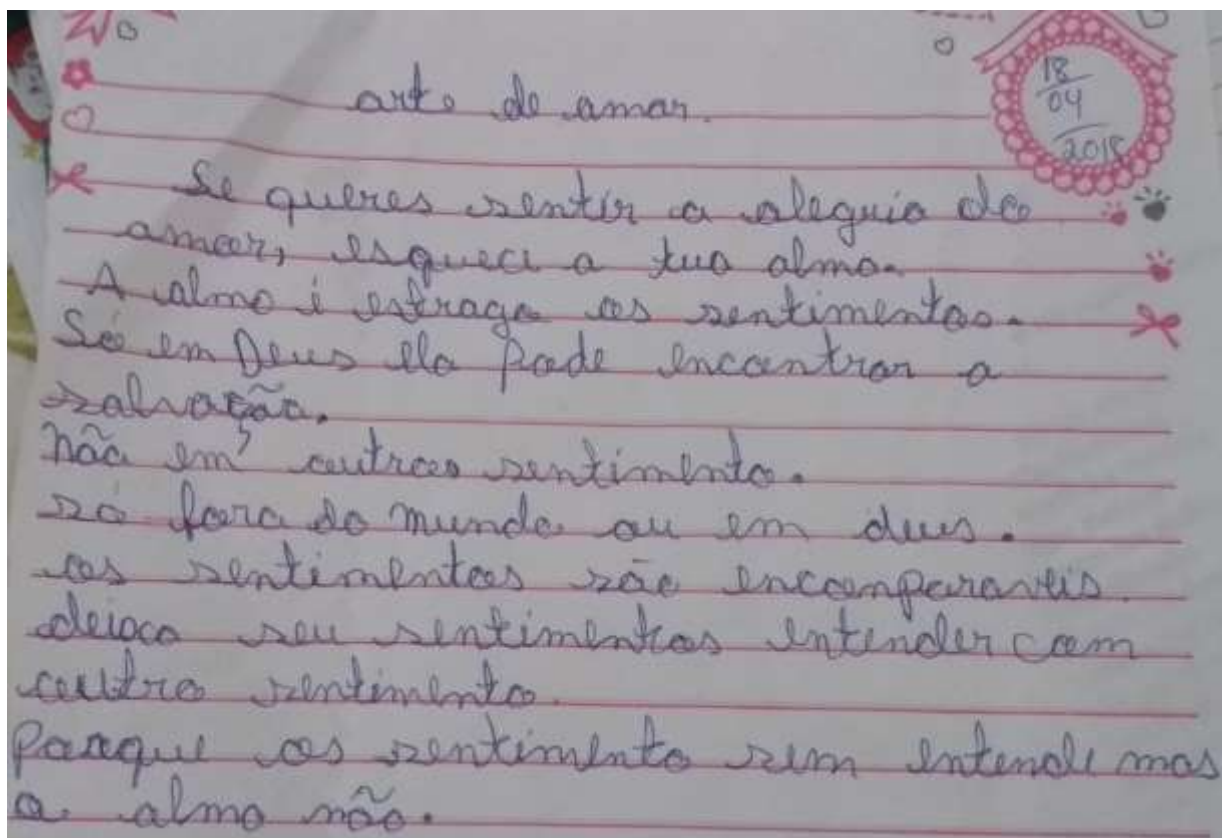
Fonte: Portfólio do aluno Takakukro Txucarramae

Figura 8: Paráfrase do poema O Amor (Cecília Meireles)



Fonte: Portfólio da aluna Thaynara Ketellyn Nascimento da Costa

Figura 9: Paráfrase do poema Arte de Amar (Manuel Bandeira)



Fonte: Portfólio da aluna Thainara Gonçalves da Silva

Ao analisar as produções textuais acima, fica evidente a necessidade de um trabalho sistematizado, dividido em etapas a fim de que os aprendizes não só compreendam o gênero textual em estudo, no caso específico o poema, mas também possam ser tocados pela temática. Daí a importância de o professor organizar uma sequência de atividades com o intuito de se chegar a esse resultado. E para isso, a leitura de textos teóricos que abordam o letramento literário torna-se fundamental. Cabe destacar ainda a paráfrase escrita pelo aluno indígena, apresentada na figura 7.

2ª etapa- Este foi o momento da devolutiva das paráfrases, em que o aluno recebe o texto com as correções feitas pela professora. Segundo Ruiz, para a maioria dos docentes de Língua Portuguesa “[...] corrigir é, assim, uma espécie de ‘caça erros’, já que o professor, quando intervém por escrito, em geral dirige a sua atenção para o que o texto tem de ‘ruim’, não de ‘bom’, são os ‘defeitos’, e não as ‘qualidades’, que [...] são focalizados” (2001, p. 47). O papel do professor se restringe a pontuar no texto do discente possíveis desvios linguísticos. Dessa forma, a leitura que o educador faz do texto escrito pelo aluno não é a mesma feita por um leitor comum, pois aquele lê com o objetivo de encontrar problemas, ao passo que este quer apenas compreender a mensagem.

Todavia, a mesma autora apresenta, como forma de revisão do texto, a correção textual-interativa, que traz “comentários mais longos do que os que se fazem na margem, [...] geralmente escritos em sequência ao texto do aluno [...]”. Eles “realizam-se na forma de pequenos ‘bilhetes’ [...] que, muitas vezes, dada a sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas” (2001, p.63). O objetivo de se utilizar a correção dialogada é não só auxiliar o aluno no que se refere a problemas com a língua, mas também estabelecer laços afetivos por meio da escrita.

Em suas pesquisas, Ruiz constatou que esse tipo de correção incentiva o aprendiz a exercitar a reescrita, “reforçando positivamente a revisão realizada” e revela “a existência de uma certa afetividade entre os sujeitos envolvidos [...]” (2001, p. 68). A seguir, um modelo de correção textual comentada do poema *Caso da Traição*, cuja paráfrase fora construída a partir do texto poético de Drummond, *Caso do Vestido*.

Primeiramente, o poema escrito pela aluna:

Figura 10: Paráfrase do poema *Caso do Vestido* (Carlos Drummond de Andrade)

o traigo

*o traigo não é spinoso, não é venenoso
 não comido ou a sua esposa
 não com outra pessoa. sempre com a mulher.*

*Traição é perda de confiança, é
 a perda de compreensão, compaixão.*

*Os homens que se submetem à
 uma traição!*

*Tamém entendem que a mulher está
 naquela casa se submetendo,
 nunca vai deixar a sua família, não foge
 para ficar com ela.*

*Se ele já foi capaz de trair a esposa
 imagina ele que se amante.*

*Vai não apenas destruir a família
 de pessoa que não se submeteu,
 mas também a si mesma e
 vai sempre ser julgada
 pela sociedade.*

Aluna: Wegda Machado Silva / 9ºB

Correção comentada:

Figura 11: Diálogo do professor

Wegda, como paráfrase precisa manter o texto do poema original. Para que isso aconteça, a estrutura precisa ser a mesma, assim como os idios.

Em relação à estrutura, o poema é construído com estrofes de dois versos, distintos. Faça o mesmo com seu poema.

Como você transformou o "foco do vestido" em uma reflexão filosófica, sugiro-lhe que dê o título do poema de "foco de tração", pois assim, o leitor se lembrará de fazer o poema de Drummond.

Fonte: Portfólio da aluna Wegda Machado Silva

Figura 12: Continuação do diálogo

Exemplo: A tração não é apenas o seu vestido.

Seu o seu vestido para com outro poema.

Wegda, pensando em gênero, número e grau para a sua reflexão no poema. Fica feliz em saber que, mesmo tão jovem, você já se mostra extremamente madura.

Ou então a paráfrase, meus parabéns!

Fonte: Portfólio da aluna Wegda Machado Silva

Ao receberem os textos corrigidos dessa maneira, os estudantes ficaram muito motivados a fazerem as alterações que foram sugeridas. Como alguns alunos não haviam entregado o poema parafraseado, foi solicitado que se sentassem com um dos colegas que já havia recebido a devolutiva da professora. Assim, eles poderiam tomar o texto do seu par como exemplo.

Foi um momento muito prazeroso, uma vez que a maioria dos aprendizes se pôs a ler as observações e a reescrever. Muitos deles se dirigiam à mesa da professora com o intuito de pedir a opinião dela, se estava acontecendo progresso na reescrita. Havia algumas dúvidas, no entanto a correção em forma de texto foi elogiada pelos alunos, dizendo que desta maneira era mais fácil compreender o que podia ser melhorado na paráfrase.

Após alguns alunos concluírem a atividade de reescrita, foi pedido a eles que ajudassem os colegas que estavam com dificuldades. Essa foi uma medida tomada para que todos estivessem ocupados durante a produção textual. Os que estavam com dúvidas puderam esclarecê-las com um aluno que já havia terminado. Por fim, todos os textos foram lidos, pois a turma inteira queria compartilhá-los com os colegas de sala.

2ª Sequência – Temática: Segunda Guerra Mundial

1º módulo – *Motivação* – Duas aulas

Com a finalidade de motivar os estudantes, foram exibidas imagens da Segunda Guerra Mundial. Durante a apresentação, cada figura servia de estímulo para perguntas que aludiam a esse episódio em específico. Os alunos participaram ativamente e, ao verem a primeira imagem, disseram se tratar de uma guerra. A segunda imagem mostrava uma bomba sendo lançada em formato de cogumelo. Por isso, os aprendizes disseram ser a ogiva nuclear que fora lançada no final da Segunda Guerra Mundial nas cidades de Hiroshima e Nagasaki, no Japão.

Ao se depararem com uma imagem de presos, imediatamente alegaram que eram judeus, pois Hitler perseguia os adeptos do judaísmo. Nesse momento da aula, um discente pediu a palavra. Segundo ele, isso era uma farsa do comandante do Nazismo, pois o que ele queria realmente era fazer experiências com essas pessoas e, para isso, precisava de uma justificativa. Outro estudante comentou que havia um discurso de supremacia da raça ariana sobre as demais.

Para finalizar, assistimos a um vídeo com pouco mais de três minutos de duração com imagens reais da Segunda Guerra Mundial. A reação dos alunos foi a que se esperava, ficaram chocados com tamanha barbárie. Como é imprescindível que a motivação envolva “[...] conjuntamente atividades de leitura, escrita e oralidade” (COSSON, 2014, p. 57), pensou-se em propor um debate sobre o assunto. Para tanto, foram redigidas na lousa quatro perguntas que deveriam ser respondidas primeiramente no portfólio.

Durante o período em que os aprendizes estavam respondendo às questões, grande parte da turma disse lembrar vagamente desse conteúdo, e outros sequer recordavam. Essa postura não era coerente com o momento em que as imagens da Guerra foram apresentadas a eles, pois naquela ocasião, muitos se pronunciaram a respeito do tema. Portanto, o que se pode perceber é que em sociedades conservadoras, os adolescentes costumam reproduzir as atitudes dos pais (PETIT, 2006, p.12). As questões escritas na lousa simbolizam uma avaliação formal, ao passo que o diálogo ocorrido ao longo da exposição das imagens, por ser oral e informal, foi recebido de maneira mais espontânea.

O intuito era apenas suscitar o que eles recordavam da Segunda Guerra Mundial, o que havia sido estudado nas demais disciplinas. À medida que respondiam ao questionário, pediam à professora para que lesse as respostas e que verificasse se estavam corretas. Essa é uma postura bastante característica do modelo tradicional, em que o professor é o dono da verdade.

A seguir, fizemos um círculo para o debate, porém, dessa vez, era visível que lhes faltava conhecimento teórico sobre o assunto. Quase não trouxeram novas contribuições, apenas repetiram o que já haviam dito ao longo da exposição das imagens. Ainda que quisessem contribuir, não tinham conhecimento teórico. A maioria das coisas de que os estudantes se lembravam era advinda de filmes e documentários a que assistiram na televisão.

Das quatro perguntas realizadas para o debate, a questão quatro, “Existe alguma justificativa inteligente para se declarar guerra a outra nação?” foi a que teve respostas surpreendentes. Alguns alunos disseram que existe motivo inteligente para se declarar guerra a outro país, haja vista que para manter a paz é preciso viver em constante ameaça de guerra. Um exemplo citado por eles é o dos Estados Unidos que vivem em Guerra Fria com a Coreia do Norte para que ela interrompa o seu projeto nuclear.

2º módulo – Apresentação dos poetas Carlos Drummond de Andrade e Vinícius de Moraes – Quatro aulas

1ª etapa- A apresentação da biografia dos autores aludidos se deu através da exposição de dois pequenos vídeos, cujo conteúdo principal era a forma como cada um dos poetas viveu e construiu sua carreira literária. Antes de assistirmos às produções, houve uma conversa com os estudantes com a intenção de se investigar o que eles já ouviram falar a respeito desses reconhecidos nomes da literatura brasileira.

Poucos se manifestaram, alegando lembrarem vagamente, mas não saberiam expor uma informação específica sobre os poetas. Entretanto, depois de escutarem um trecho da famosa música de Vinícius de Moraes, *Garota de Ipanema*, dois alunos que fazem aula de violão reconheceram a letra. Enquanto outros estudantes disseram que era a trilha sonora da novela. Sobre isso, comentou-se que várias telenovelas utilizavam as canções de Vinícius de Moraes como trilha sonora.

Em seguida, abordou-se a vida e a obra de Drummond, pois a qualidade de seus textos é algo muito acima da média. Durante a exposição dos vídeos, os alunos ficavam comentando sobre as informações a que assistiam. O fato de os dois poetas terem levado uma vida tão diferente despertou o interesse dos aprendizes.

Partiu-se então para a apresentação dos livros em que se encontravam os poemas que seriam lidos na segunda etapa. Várias perguntas foram feitas aos estudantes, todas respondidas com êxito, uma vez que os aprendizes sabiam ainda mais que na primeira sequência. Agora, eles conheciam muitos elementos paratextuais, capa, contracapa, orelha, editora, autor, ilustrador e prefácio. Foi muito gratificante vê-los falar espontaneamente, sem que fosse preciso pedir ou chamar a atenção.

2ª etapa- Pinheiro, em seu livro *Poesia na sala de aula*, sugere que a partir da sétima série, hoje oitavo ano, pode-se trabalhar “com diversos núcleos temáticos, tendo em vista a carência de obras específicas adequadas a alunos destas séries” (2007, p. 73). E um dos temas propostos por ele é a Guerra. Por isso, nesta etapa, priorizou-se o trabalho com o núcleo temático *Segunda Guerra Mundial*.

Para iniciar, cada discente recebeu uma cópia da parte II do poema *A bomba atômica*, de Vinícius de Moraes. A seguir, fizeram a leitura silenciosa e, posteriormente, a leitura em voz alta para toda a turma. O inesperado aconteceu,

eles estavam discutindo para ver quem leria uma estrofe do poema, porque a maioria da turma queria ler em voz alta. Como a parte II tem quatro estrofes, cada aluno ficou responsável pela leitura de uma. Tivemos de repetir a leitura por três vezes e ainda restaram alguns alunos que gostariam de ler.

Após o término da leitura, uma aluna alegou que na terceira estrofe havia palavras desconhecidas e difíceis de ler, eram elas: *urânio*, *helium* e *radium*. Elucidou-se que esses eram elementos químicos da bomba atômica que seriam estudados no ensino médio, quando passariam a ter a disciplina de Química.

Outro questionamento foi por que se chamava bomba atômica. Em seguida, várias considerações foram feitas pelos estudantes, como na primeira estrofe, em que o poema diz que a culpa não é da bomba, mas sim de quem a lançou sobre as cidades japonesas.

Na segunda estrofe, os alunos foram questionados sobre o que significava o verso “Mas que também mata a guerra...”. Eles esclareceram que foi o lançamento da bomba atômica que pôs fim à Segunda Guerra Mundial, uma vez que o eixo do mal se rendeu somente após esse triste episódio. Uma aluna comentou que era preciso lançar a bomba para que um mal maior fosse evitado, pois a Alemanha, comandada por Hitler, não se entregaria com facilidade aos inimigos.

E por fim, foi pedido a eles que explicassem o conselho dado na última estrofe, “Nunca mais, oh bomba atômica. Nunca, em tempo algum, jamais seja preciso que mates, onde houve morte demais: Fique apenas tua imagem, aterradora miragem sobre as grandes catedrais: Guarda de uma nova era, arcanjo insigne da paz!”. Os discentes disseram que o conselho se referia ao fato de que era preciso aprender com os erros praticados no passado para que no futuro não fossem cometidos novamente. Muitos aprendizes se mostraram bastante preocupados com uma possível Terceira Guerra Mundial, e alegaram que, caso houvesse, não restaria vida humana na Terra. As discussões foram bem interessantes, pois é um assunto que os amedronta, por isso todos querem saber se é possível ou apenas falácia.

Terminadas as discussões sobre o poema supracitado, demos início à leitura do poema *A bomba*, de Carlos Drummond de Andrade. Apenas alguns alunos fizeram a leitura silenciosa, ao passo que os demais, devido à extensão do poema, leram os primeiros versos e, em seguida, começaram a conversar.

Depois disso, cada estudante ficou responsável pela leitura de um trecho do texto de Drummond. Dessa vez, três alunos disseram que não queriam ler. A

escolha deles foi respeitada. Durante a leitura, muitos discentes não conseguiam ler o fragmento pelo qual ficou responsável, visto que havia palavras desconhecidas do seu vocabulário. Por isso, a necessidade de se fazer a leitura silenciosa a fim de esclarecer as dúvidas quanto à pronúncia para então realizar a socialização do texto em voz alta.

Assim que os alunos terminaram de ler, a professora fez uma leitura em voz alta e sugeriu que eles prestassem atenção na pronúncia e no significado das palavras. Nos primeiros versos, eles interagiram bem, mas, em razão da extensão do poema, na metade do texto, começaram a atrapalhar com conversa paralela. Por fim, leram novamente, porém, dessa vez, a leitura foi bem sucedida.

Discutimos a maneira como cada autor tratou da Segunda Guerra Mundial. Para os estudantes, os versos dos poemas lidos querem denunciar o assassinato de milhares de japoneses, cujo algoz é o próprio homem, o criador da bomba e responsável por lançá-la nas cidades de Hiroshima e Nagasaki.

Houve também um diálogo sobre as características formais dos poemas, porém não obteve muito êxito, tendo em vista que poucos se manifestaram. Eles estavam agitados, e isso fez com que a aula não fosse exatamente como havia sido planejada.

Ao término da aula, solicitou-se aos aprendizes que escolhessem um fragmento de um dos poemas lidos para anotar no portfólio, e, em seguida, justificassem o porquê da escolha. Grande parte da turma fez a atividade. A seguir, dois trechos e suas respectivas justificativas. “Nunca mais, oh bomba atômica, nunca, em tempo algum, jamais seja preciso que mates [...]”. Para a aluna é um pedido à humanidade que não volte a soltar bombas atômicas. “A bomba não admite que ninguém se dê ao luxo de morrer de câncer. A bomba é o câncer.” A interpretação do aluno é a de que a bomba não quer que ninguém morra de doença, mas sim com o poder dela ao ser lançada sobre as cidades.

3º módulo – *Leitura dos poemas de uma maneira diferenciada* – Seis aulas

1ª etapa- Primeiramente, foi exposto como estava organizado este módulo de leitura e que eles apresentariam para as turmas do 8º e 9º ano. Essa informação gerou um pouco de receio e nervosismo. Uns se disseram tímidos, outros; que

adoravam participar de peças teatrais. Em geral, ficou explícito que eles aprovaram a forma de exposição dos poemas.

Sendo assim, as fotocópias dos textos foram entregues aos alunos com os poemas *Mundo Grande*, *Sentimento do Mundo* e *Mãos Dadas*, de Carlos Drummond de Andrade, e *Rosa de Hiroxima*, de Vinícius de Moraes. Todos representantes desse difícil período da história mundial. Solicitou-se a eles que fizessem a leitura silenciosa para depois fazermos a leitura em voz alta a fim de discutirmos com qual poema eles tiveram mais afinidade.

Após essa primeira leitura, vários deles leram os quatro poemas para os demais colegas. Em seguida, explanou-se em relação aos aspectos que eles teriam de levar em consideração durante a montagem teatral: entonação de voz, localização no palco, cenário, vestimenta, música, iluminação e, obviamente, a interpretação desses textos.

Depois disso, os estudantes se organizaram em grupos a fim de decidir o texto que encenariam para iniciar-se os ensaios. Nesse momento, houve a participação ativa da professora, auxiliando-os, dando sugestões e esclarecendo as dúvidas. Foi impressionante observar o envolvimento dos alunos. Eles trocavam ideias, definiam como organizariam o cenário, qual trilha sonora era compatível com o poema que escolheram. A iluminação representaria os momentos de trevas pelo qual a população mundial estava passando.

2ª etapa- Esse momento foi um dos mais gratificantes ao longo da intervenção, pois os alunos tinham total autonomia para decidir a respeito da montagem teatral, e isso fez com que eles demonstrassem maturidade em relação à interpretação do poema escolhido pelo grupo.

As discussões foram muito produtivas, várias ideias, muitas sugestões e os ensaios se tornaram um lugar de troca e entendimento do poema encenado. Esse tipo de “leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade” (COSSON, 2014, p. 50). Quanto maior o entendimento da mensagem do eu lírico, mais fácil de conseguir transmitir isso aos espectadores da peça.

Os estudantes discutiram sobre quem interpretaria o que e por que gostaria de encenar aquele excerto do poema. Em seguida, ensaiaram a entonação da voz,

quando deveriam falar lentamente ou com rapidez, se era para falar como se fosse uma pergunta ou uma exclamação. Em tom mais baixo ou mais alto.

Depois, dialogamos a respeito da localização no palco. Como o espaço era limitado, os discentes acharam por bem que, enquanto um estivesse encenando, os demais ficariam em um ponto cego do cenário a fim de que a plateia não os visse, apenas tivesse a visão do intérprete do poema. Eles ensaiaram muitas vezes, sempre prestando atenção aos conselhos da professora, cujo ponto de vista era relevante para auxiliá-los nessa busca pela melhor interpretação.

3ª etapa- Esta fase iniciou com um diálogo acerca do que os aprendizes haviam decidido sobre o cenário. Os alunos que apresentariam o poema *Mundo Grande*, de Drummond, disseram que optaram por desenhar um mundo em uma cartolina, com duas mãos segurando-o.

Já o outro grupo, que também apresentaria esse mesmo poema, decidiu que o espetáculo seria composto por um globo terrestre e um mapa-múndi. O terceiro grupo, que escolheu o poema *Sentimento do Mundo*, também de Drummond, resolveu que queria representar um cenário de guerra, um mundo destruído. Os componentes desta equipe selecionaram imagens da Segunda Guerra Mundial na *internet* e fizeram um varal com elas. Ademais, eles escolheram um fundo musical em que o som triste de um piano remete aos horrores vividos pela humanidade naqueles anos difíceis.

4ª etapa: A aula principiou com uma breve conversa sobre os últimos detalhes. Nesse diálogo, muitos alunos relataram que nem mesmo conseguiram dormir, pois só pensavam na apresentação. As falas dos estudantes revelaram uma preocupação e um envolvimento não vistos nos módulos anteriores. A leitura encenada do texto literário é “[...] uma experiência íntima que muitas vezes captamos pelo brilho do olhar de nosso aluno” (PINHEIRO, 2007, p.23). A turma parecia estar muito imbuída naquele projeto, uma vez que todos se mostraram empenhados para que tudo desse certo. Mal sabiam eles que um dos principais objetivos já havia sido alcançado, tendo em vista que a turma toda estava interagindo com os poemas de Drummond e Vinícius de Moraes. Era impressionante o quanto eles se dedicavam para expressar as palavras utilizadas nos versos. Foram centenas de vezes lidas e relidas, havia um cuidado com todos os detalhes, o tom de voz, a vestimenta, a luz no cenário, o abrir e o fechar das cortinas, a expressão facial e corporal.

Ao iniciar as apresentações, o primeiro grupo, cujo poema escolhido fora *Sentimento do Mundo*, optou por apagar todas as luzes da sala e manter acesas apenas a chama das velas, que representavam o fogo mencionado nos versos “Os camaradas não disseram que havia uma guerra e era necessário trazer fogo e alimento.” Além disso, a ideia mencionada por eles era a de que os tempos eram de trevas devido à guerra, por isso a sala toda escura. Já a pouca luz simbolizava a esperança de um mundo melhor. Os estudantes usaram velas para que a claridade fosse bastante limitada.

Quanto ao cenário, eles usaram imagens impressas da Segunda Guerra Mundial que foram expostas em um varal. Também optaram por colocar globos terrestres que representavam o mundo devastado pela guerra. Ao fundo, uma música triste tocada ao piano. A trilha sonora tornou a encenação ainda mais dramática.

Figura 13: Apresentação da montagem teatral



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 14: Apresentação da montagem teatral



Fonte: Arquivo pessoal

Entretanto, o que mais impressionou os espectadores foi a atuação visceral dos alunos, a entrega em cada gesto, em cada palavra. Dava para ouvir o que diziam os alunos que haviam sido convidados: “Nossa! Que sensacional! Arrasaram!” Essas palavras foram a maior recompensa para quem havia se debruçado naquele projeto, os estudantes sentiram-se protagonistas. O sentimento de comunhão com aqueles textos era impressionante, havia um prazer em recitar aqueles versos, nunca antes experimentado pelos aprendizes.

Os grupos dois e três encenaram o poema *Mundo Grande*, também de Drummond. Ambos optaram pela mesma estratégia do grupo anterior, luzes desligadas e a única iluminação do ambiente era a da lanterna do celular enquadrando o estudante que estava no palco. O cenário fora reaproveitado com alguns detalhes a mais, como um mundo segurado por duas mãos feito em cartolina.

Figura 15: Apresentação da montagem teatral



Fonte: Arquivo pessoal

Esses grupos investiram em uma indumentária mais elaborada, roupas pretas, simbolizando o período sombrio da Grande Guerra. Isso os ajudou a passar um clima de sofrimento em que os seres humanos sentiam-se desacreditados no futuro. Um fato que chamou a atenção de quem assistia às montagens teatrais foi a excelente interpretação de uma aluna bastante tímida. Ela teve um desempenho muito acima da média, nem mesmo ela acreditava que sua participação pudesse ser alvo de avaliações muito positivas.

Ao término das apresentações, os estudantes foram ovacionados, aplaudidos de pé pelos colegas. O objetivo era o de que a plateia, composta por alunos do 8º ano, se sentisse motivada a seguir pelo mesmo caminho, o da interação com o texto literário, atuando sobre ele.

4º módulo – Parafraseando os poemas lidos e discutidos sobre a temática Segunda Guerra Mundial. Dezesesseis aulas

1ª etapa- A aula teve início com uma breve explanação sobre como as etapas que contemplam a interpretação estavam organizadas, da escrita da paráfrase até a produção do poema *trailer*, finalizando com a noite de autógrafos.

A seguir, houve uma discussão a respeito da situação caótica pela qual o Brasil vem passando, em que o número de homicídios se iguala ou, até mesmo, ultrapassa ao de uma nação oficialmente em guerra. Os dados estatísticos não causaram espanto aos alunos, pois a maioria deles vive em áreas periféricas e convive diariamente com tal situação. Eles comentaram que, na noite anterior à aula, ocorreram dois assassinatos próximos ao local onde moram. Duas mulheres usuárias de drogas foram mortas brutalmente a golpes de faca.

O debate sobre esse tema foi de grande valia para a turma. Todos os discentes, exceto o aluno indígena, vivem em bairros de alta periculosidade na cidade de Colíder. Eles disseram que existe um código de conduta nestas comunidades, isto é, os criminosos não podem atuar no lugar onde vivem, apenas nos bairros mais centralizados, em que os moradores possuem alto poder aquisitivo. Também compartilharam que nessas comunidades há muitas pessoas esforçadas que acordam cedo todos os dias para trabalhar, pois querem educar seus filhos da melhor forma possível.

Outros estudantes comentaram que não se sentem amedrontados, porque são amigos dos criminosos. Entretanto, alegaram não serem influenciados por eles. Apenas disseram que possuem um convívio harmonioso e não veem a necessidade de cortar relações em razão do que diz a sociedade.

As discussões continuaram e bastantes comentários a respeito da temática foram expostos. Uma aluna disse que só a educação é capaz de resolver o problema da criminalidade no país, pois ela oportuniza um crescimento intelectual, econômico e social. Para ela, as pessoas que têm acesso a uma educação de qualidade, com professores que trabalham os conteúdos de forma crítica e reflexiva, possuem mais chances de não se envolverem com o mundo do crime.

Além disso, os aprendizes expuseram o preconceito que sofrem por residirem em bairros periféricos. Alguns contaram que, quando vão procurar um emprego e dizem que são de determinado bairro, a pessoa que está contratando inventa

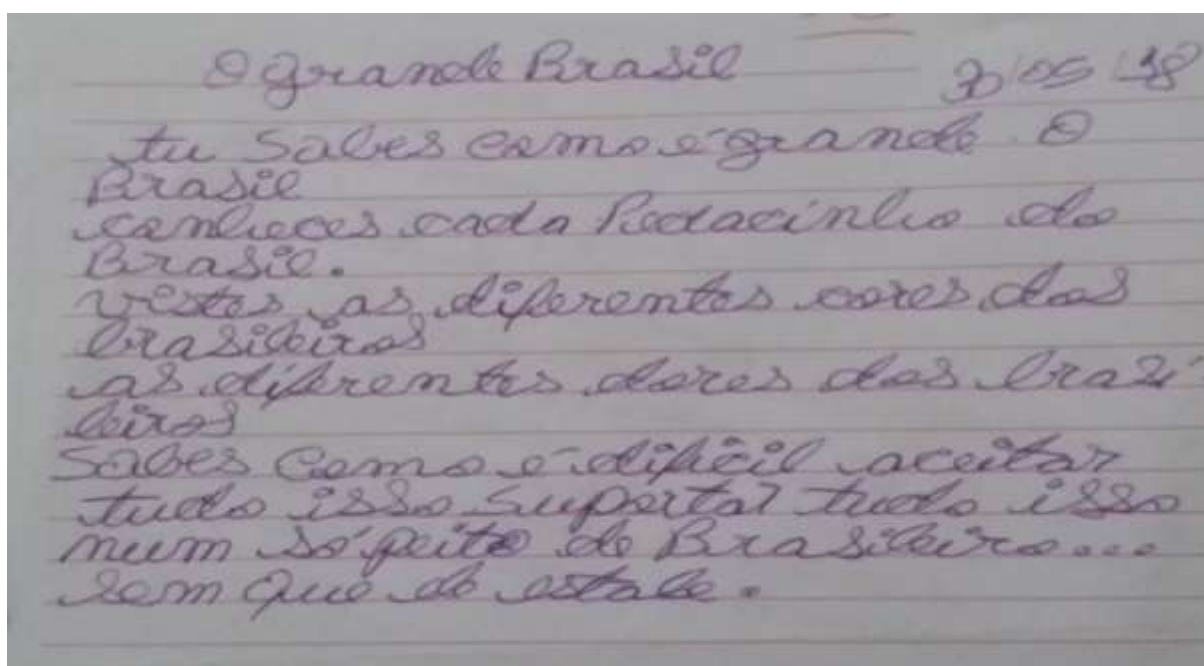
alguma desculpa para não contratá-los, por isso precisam se sujeitar aos piores tipos de trabalho.

Ao término dos debates, ocorreu “[...] a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma comunidade” (COSSON, 2014, p. 65). Para tanto, fizemos uma breve retomada dos conceitos relativos à paráfrase. Vários deles escolheram parafrasear o poema que haviam encenado nas montagens teatrais. Os textos foram escritos com muita facilidade, pois esses alunos sabem exatamente o que é viver em meio a uma guerra civil, em que pessoas são assassinadas quase todos os dias.

Conforme os estudantes foram trazendo os textos para serem lidos, ficou claro que “o trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se” (COSSON, 2007, p. 62). Os alunos, por meio da literatura, tiveram a oportunidade de exercitar essa experiência e aumentar a capacidade de compreender o mundo.

Posteriormente, as produções foram lidas para a classe com o objetivo de inspirar os demais. Alguns alunos foram aplaudidos pelos colegas devido ao caráter poético e crítico das paráfrases escritas por eles. Mesmo muito jovens, os alunos conseguiram expressar com efetividade o sentimento de toda uma classe social excluída. Isto se verifica nos seguintes poemas:

Figura 16: Paráfrase do poema *Mundo Grande* (Carlos Drummond de Andrade)



Fonte: Portfólio da aluna Priscila Correia Rodrigues

Figura 17: Paráfrase do poema *A rosa de Hiroxima* (Vinícius de Moraes)

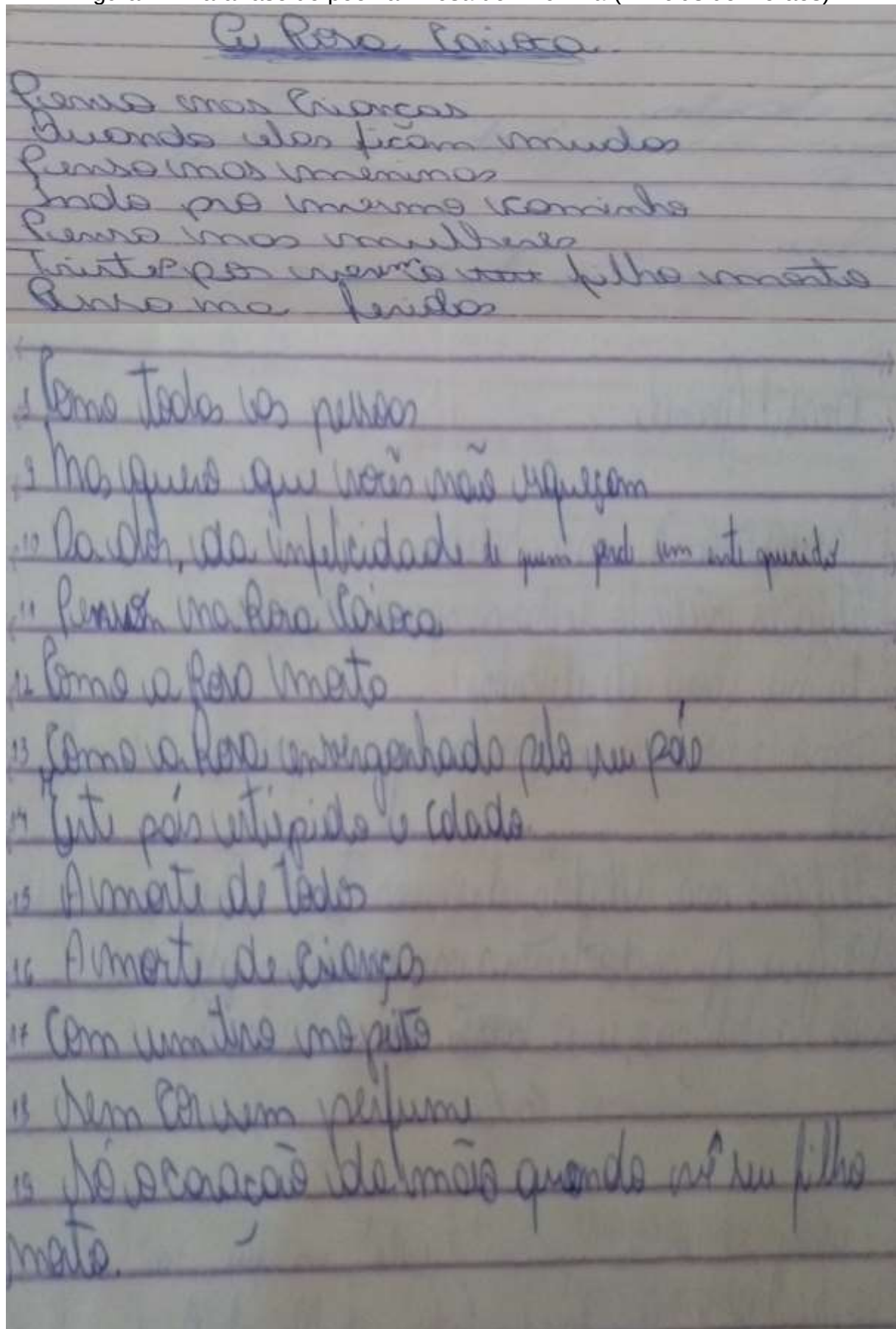
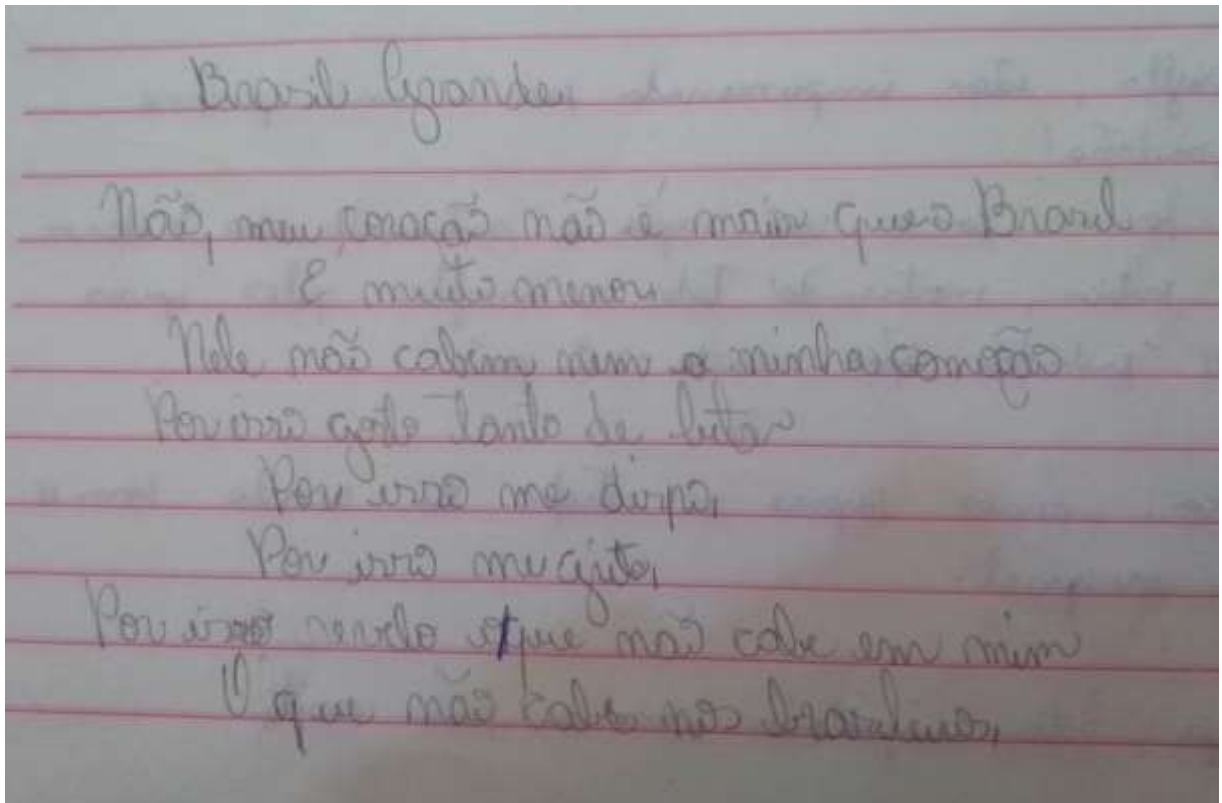
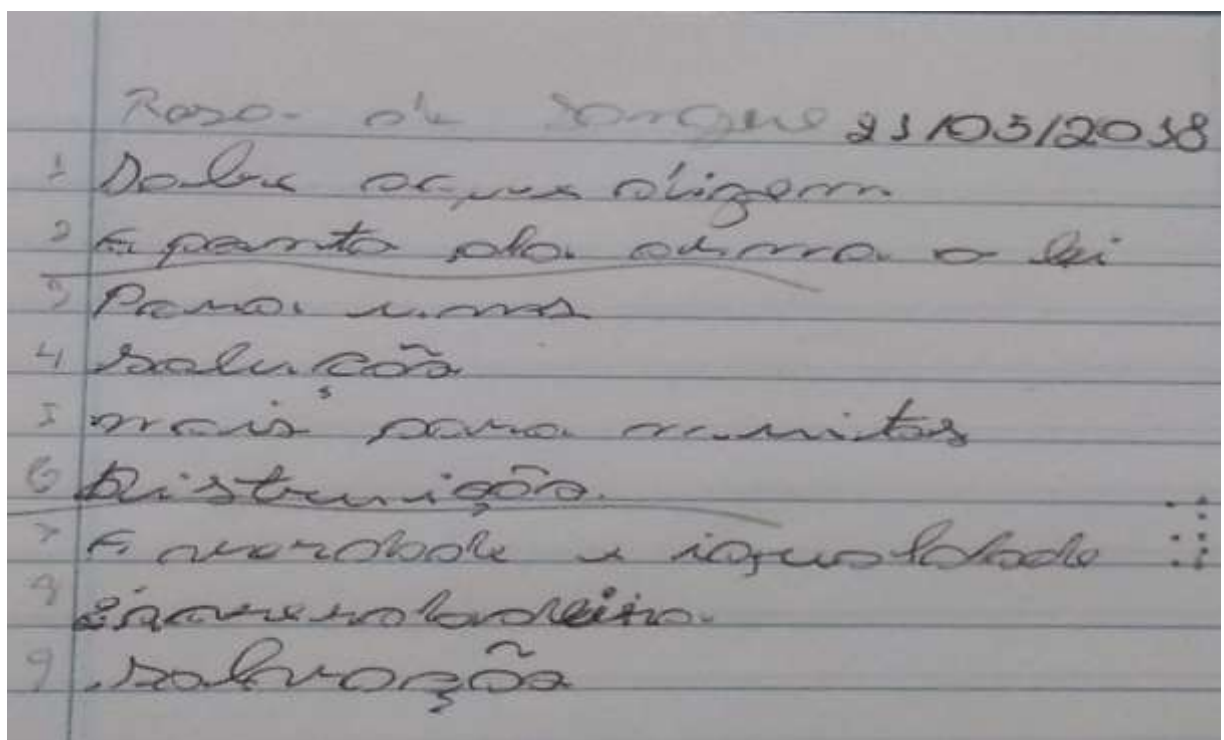


Figura 18: Paráfrase do poema *Mundo Grande* (Carlos Drummond de Andrade)



Fonte: Portfólio da aluna Kaylla Lawanne Alves Halateno

Figura 19: Paráfrase do poema *A rosa de Hiroxima* (Vinícius de Moraes)



Fonte: Portfólio do aluno Lucas Matheus Simplício Falcieri

Cabe ressaltar que a dificuldade observada na produção das primeiras paráfrases foi superada pelos estudantes. Muitos parafrasearam vários textos, demonstrando que houve um entendimento do conceito de paráfrase. Além disso, as atividades que antecedem a escrita: motivação, introdução e leitura, foram essenciais para que os discentes se sentissem sensibilizados pelo tema e conseguissem expor suas ideias de forma poética.

2ª etapa- Esta fase da intervenção iniciou com a explanação sobre as atividades que seriam desenvolvidas para a produção de um poema *trailer*. Os estudantes assistiram a dois vídeos que foram editados pela professora e pelo técnico do laboratório da Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros. O primeiro vídeo era menos editado que o segundo, pois essa diferença tinha como objetivo evidenciar como é importante a edição em um trabalho como este.

A seguir, as paráfrases corrigidas foram entregues aos alunos. Como alguns deles tiveram um excelente desempenho, foi sugerido que auxiliassem os colegas que haviam faltado ou não estavam conseguindo parafrasear os poemas. Parte deles optou por auxiliar os demais, outros preferiram escrever mais paráfrases.

Um aspecto que despertou a atenção foi o fato de haver uma troca enorme de informações e sugestões ao longo da devolutiva. A aula se transformou em um momento em que todos eram professores e alunos, uma vez que eles pediam aos colegas que lessem e dissessem o que achavam da paráfrase.

Também conversamos sobre um possível nome para o livro de paráfrases, dois títulos surgiram: *Dialogando com os grandes poetas brasileiros* e *Parafraseando os grandes poetas brasileiros*. A maior parte dos aprendizes optou pelo primeiro, visto que foram desenvolvidas, ao longo da intervenção, várias atividades de diálogo com os poetas, como debate, encenação, leitura e escrita. Todas elas culminaram nas paráfrases, mas foi através do diálogo que se realizou tal tarefa de forma tão exitosa.

3ª etapa- Primeiramente, são necessárias algumas explicações em relação a esta etapa, pois a escola em que a intervenção ocorre, ainda que possua dois laboratórios de informática, não tem computadores com editor de vídeo, posto que as máquinas são antigas e os softwares estão danificados a ponto de não suportar a instalação de tal aplicativo. Por isso, fizemos um intercâmbio com outra escola da

rede estadual que possuía máquinas com esse aplicativo, com o propósito de que os alunos pudessem ter a atividade envolvendo as novas tecnologias.

Ao serem comunicados de que teriam que se deslocar para outra instituição de ensino do município, constatou-se um envolvimento maior dos discentes para esta etapa. Muitos questionamentos, várias sugestões, bem como o apontamento de ideias acerca dos poemas que seriam transformados em vídeos.

No dia da aula, antes mesmo do horário combinado, estavam todos a postos em frente à escola que emprestou os laboratórios. O diretor do colégio de ensino médio apresentou todos os ambientes, e eles ficaram impressionados com a infraestrutura, cuja situação se mostrou bem acima da média brasileira. Isso serviu de estímulo para que se comprometessem ainda mais com a atividade proposta.

A seguir, fomos para o laboratório, lugar onde efetivamente seriam construídos os poemas *trailers*. O técnico responsável deixou todos os computadores com o aplicativo *Kdenlive* instalado e aberto a fim de que pudesse dar algumas instruções básicas sobre o editor de vídeo.

Depois disso, foi necessário fazer algumas considerações com o intuito de ajudar os aprendizes. Contudo, nessa faixa etária, os alunos aprendem mais com os próprios erros. Foi explicado a eles que o vídeo não poderia ter mais de um minuto, pois era um *trailer*, e esse gênero tem como característica apresentar pequenos trechos que chamam a atenção do interlocutor.

Sendo assim, eles tiveram de selecionar versos mais representativos de suas paráfrases. Além disso, gravaram o áudio com suas vozes, trabalho que exigiu bastante deles, pois foi preciso treinar a entonação da voz, como pronunciariam não só os versos, mas, sobretudo, as palavras. Afinal, cada vocábulo precisava ser interpretado com sentimento.

Na semana seguinte, iniciamos o processo de edição em si, ordenar as imagens de acordo com o tempo dos versos no áudio que foi gravado por eles. Também tiveram de escolher uma música de fundo para o poema *trailer*. Após isso, conheceram um pouco mais dos efeitos que o programa *kdenlive* oferece e testaram em suas produções.

Antes de os vídeos serem renderizados, todos os alunos fizeram questão de ouvir a opinião da professora quanto ao trabalho empreendido por eles. Foi muito gratificante, ao fim de oito horas de envolvimento na tarefa para construir um poema *trailer*, poder presenciar a satisfação estampada no rosto de cada aprendiz.

Seguem abaixo imagens de alguns dos poemas *trailers* produzidos:

Figura 20: Poema Trailer a partir da paráfrase Rosa Carioca



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 21: Poema Trailer a partir da paráfrase Tempo



Fonte: Arquivo pessoal

4ª etapa- Esse foi um momento muito especial, pois os aprendizes estavam extremamente ansiosos para a realização da Noite de Autógrafos. Como a escola atende alunos de bairros periféricos, a produção de um livro com as paráfrases desses estudantes tomou uma dimensão ainda maior, levando em consideração que essa foi a primeira vez que a produção textual dos alunos foi publicada em forma de livro.

Muitos não acreditavam que esse sonho se tornaria realidade, por isso, quando se depararam com o exemplar, a felicidade estampada no rosto era evidente. Foi muito gratificante vê-los folhear o livro tentando encontrar o poema escrito por eles com o desejo de serem fotografados como autores. Assim, teriam como provar que eram efetivamente autores de um livro.

A seguir, houve uma conversa com os discentes sobre a organização do evento de lançamento da obra. Todos eles participariam da Noite de Autógrafos com

alguma função. Era preciso envolvê-los naquela que seria uma noite muito especial para eles.

Esclarecemos que os protocolos de um cerimonial exigem um casal de mestres de cerimônia e que esse papel seria exercido por dois alunos. Assim como era preciso que um deles se dispusesse a escrever um discurso em nome da turma. Esse estudante faria parte da mesa de autoridades para que pudesse ler o discurso aos convidados. Depois, pedimos sugestões para as apresentações. Eles sugeriram que alguns estudantes lessem as paráfrases do livro, bem como se propuseram a apresentar as montagens teatrais encenadas ao longo da intervenção. Por fim, dissemos a eles que os poemas *trailers* produzidos nas aulas de letramento literário seriam exibidos antes de autografarem o livro.

A Noite de Autógrafos aconteceu como se esperava, com muita emoção por parte dos alunos, da professora-pesquisadora e dos familiares. As autoridades presentes elogiaram o protagonismo dos estudantes. E o que mais chamou a atenção foram as apresentações dos textos poéticos. As lágrimas tomaram conta dos aprendizes e dos pais.

Figura 22: A turma do 9º ano B na Noite de Autógrafos



Fonte: Arquivo pessoal

Figuras 23, 24, 25 e 26: Alunos autografando o livro



Fonte: Arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 27: Aluno entregando o livro ao diretor



Fonte: Arquivo pessoal

Para encerrar as atividades, todos os alunos foram chamados a se dirigir até um local especialmente preparado para receber os convidados para os autógrafos. Neste local estavam dispostas as mesas com os livros a fim de que pudessem autografar e registrar esse momento inesquecível. Era visível o quanto eles se sentiam prestigiados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da intervenção que contemplou o estudo do gênero poema, ficou a convicção de que uma semente fora plantada e agora é preciso regá-la, alimentá-la, expô-la ao sol, assim como tratá-la com muito carinho. Os alunos se envolveram de tal maneira com as atividades, que o letramento literário se mostrou uma alternativa bastante exitosa. Todos os módulos: socialização, motivação, introdução, leitura e interpretação foram bem recebidos pelos aprendizes, assim como necessários para o processo de letramento com o gênero literário poema.

Hélder Pinheiro (2007) comenta que a inserção da poesia nas aulas que ministrava acontecia com frequência de maneira receptiva por parte dos estudantes, fato esse que também foi constatado no decorrer desta intervenção, pois houve o acolhimento do gênero poema por parte dos discentes. Aliás, ao término da pesquisa, muitos se reportaram à pesquisadora questionando quando apresentariam outros poemas para os colegas das demais turmas. Alguns deles sugeriram a apresentação de montagens teatrais com poemas para apresentarem na escola em que construíram o poema *trailer*, no caso uma escola de ensino médio. Diante disso, é evidente o quanto foram seduzidos pelo processo de letramento envolvendo o texto literário poético.

Outro fator que contribuiu para o sucesso das aulas envolvendo os poemas foi a ordem temática das sequências. Primeiramente o *Amor*, esse sentimento que arrebatava a todos, sobretudo na faixa etária da turma, foi bastante pertinente porque a impressão ao longo das etapas, era a de que eles estavam se vendo refletidos naqueles textos. Quanto à segunda sequência, cujo tema referia-se à *Segunda Guerra Mundial*, houve um envolvimento ainda mais expressivo. Acreditamos que, ao optar pela estratégia pedagógica das montagens teatrais e da produção de um poema *trailer*, ambas com um leitor/espectador real, fez com que os alunos se comportassem de maneira mais crítica em relação ao que estavam vivenciando, posto que seriam avaliados por um público que ultrapassava as quatro paredes da sala de aula (professora e colegas de turma).

No que concerne à escolha do cânone, revelou-se muito salutar. Os textos possuem um caráter universal, característica essa imperiosa para fascinar o leitor, pois ele precisa se enxergar no que está lendo. E essa foi a sensação ao longo da pesquisa. Além disso, segundo Bloom (2001, p.36) um autor só ingressa no cânone

pela convergência dos seguintes atributos: “domínio da linguagem figurativa, originalidade, poder cognitivo, conhecimento, dicção exuberante.” Diante da estética das obras trabalhadas, não há como negligenciá-las aos aprendizes em nome de uma literatura mais acessível, sem desconhecer que esta também pode ser trabalhada.

Não se pode esquecer também que os textos poéticos escolhidos são acessíveis à compreensão dos alunos do 9º ano do ensino fundamental. A experiência do docente, como leitor, também torna-se essencial, pois a seleção dos textos trabalhados é feita por ele que também deve desempenhar o papel de mediador. Alguns alunos alegaram certa dificuldade com determinados vocábulos, o que é perfeitamente compreensível, uma vez que são jovens de 14 anos e ainda ampliarão demasiadamente o repertório linguístico.

No tocante às atividades que atentavam para a leitura, a escrita e a reescrita, conforme se observou, provaram-se indispensáveis para que aconteça o letramento literário. Um exemplo disso são as paráfrases escritas pelos aprendizes após a leitura e discussão acerca dos poemas, as quais, posteriormente, integraram o livro intitulado *Dialogando com os Grandes Poetas Brasileiros*, bem como foram transformadas em poema *trailer*.

Verificou-se também que uma estratégia bem sucedida, nesse ínterim, foi a montagem teatral, posto que os estudantes tiveram de ler inúmeras vezes o mesmo poema durante os ensaios, e o propósito inicial do projeto partiu da leitura de poemas.

Na noite de autógrafos, após quatro meses ao encerramento das atividades em sala, grande parte dos estudantes apresentou o mesmo poema que havia interpretado anteriormente. Eles justificaram esta opção, pois jamais se esqueceriam daqueles versos. Isso evidenciou o quanto foram tocados por aquelas apresentações, algo que levariam para a vida.

Ademais, a produção textual aconteceu de forma individual e coletiva. Esta propiciou aos educandos a experiência de dialogar com os colegas, enquanto aquela fê-los refletir acerca de si mesmos e da linguagem a ser usada em uma paráfrase. Cabe destacar que a leitura silenciosa por vezes foi preterida pelos alunos, pois exigiu deles algo com que não estavam acostumados, a concentração em apenas uma coisa, a leitura do poema.

Além disso, verificou-se o quão atraentes são as tecnologias digitais da informação e da comunicação. Produzir o poema *trailer* exigiu muito tempo, um montante de oito horas e um empenho demasiado por parte dos estudantes. Ter que pensar em um texto que compreende não apenas a linguagem verbal escrita, mas sim, imagens, música, entonação de voz, tempo, espaço entre outras coisas que a edição de um vídeo demanda, fizeram com que os estudantes se envolvessem com afinco no processo de construção do vídeo. Para eles, essa parece ser uma tarefa mais próxima da realidade de um jovem que vive conectado ao mundo das redes sociais.

Também foi possível concluir que o professor de Língua Portuguesa, por meio de um trabalho sistematizado e baseado na leitura de livros que explanam a respeito do letramento literário, como o *Letramento literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson (2014) e *Poesia na sala de aula*, de Hélder Pinheiro (2007), consegue desenvolver aulas bem sucedidas com o texto poético, fazendo com que os discentes se envolvam, participem e, principalmente, sintam prazer no que estão fazendo.

Por fim, espera-se que a chama acesa ao longo dessa intervenção possa ser mantida por outros professores com a finalidade de cumprir o papel que lhes cabe, o de integrar os estudantes ao universo da literatura, ao letramento literário, o qual é capaz de sensibilizar, transformar e, acima de tudo, humanizar quem com ele divide seu tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1987.

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental: Os livros e a escola do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN**. Brasília-DF: Secretaria de Educação Básica – MEC, 1998.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. 2ª ed. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo. Companhia das Letras, 1993.

_____. **Seis propostas para o próximo milênio**. Lições americanas. 1ª ed. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. In: DANTAS, V. (Org.) **Bibliografia Antônio Candido – textos de intervenção**. São Paulo: ed. 34, 2002.

_____. **O estudo analítico do poema**. 3ª ed. – São Paulo: Associação Humanitas. 1996.

_____. **Vários escritos: O direito à literatura**. 5ª ed. – Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CEIA, Carlos. **O que é ser professor de literatura**. Lisboa: Colibri, 2002.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

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

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed., 4ª reimpressão. – São Paulo. Contexto, 2014.

COSSON, R.; PAULINO, G. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Regina, M.K. (Orgs.) **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo, Global Editora, 2009.

FILIPOUSKI, Ana Mariza R.; MARCHI, Diana Maria. **A Formação do Leitor Jovem: temas e gêneros da literatura**. Erechim, RS: Edelbra, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MANTOVANI, Antonio. **Leitura literária na escola: desafios e caminhos**. In: SANTOS, Cáceres: Ed. UNEMAT, 2015.

OSAKABE, Haquira. **Poesia e indiferença**. In: Leituras literárias: discursos transitivos – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. In: **Literatura e Sociedade/ Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada** - USP. N. 9. São Paulo: USP, 2006.

PETIT, Michèle. **Uma nova perspectiva: os jovens e a leitura**. São Paulo. Editora 34, 2006.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura: Quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?** Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. In Cadernos de Pesquisa v: 42; nº 145; p; 272-283/jan./abr. 2012.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SORRENTI, Neuza. **A poesia vai à escola: Reflexões, comentários e dicas de atividades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

XAVIER, Antônio C. S. **Letramento digital e ensino**. UFPE, 2003.

YUNES, Eliana. Leitura e ética ou A ética da leitura. In: VERSIANI, Daniela B. *et al.* **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: UNESP, 2012.

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

Cenas reais da segunda guerra mundial. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=KybTjxRwJYM>>. Acesso em: 07/02/2018.

Jornal da Globo: Homenagem a Vinicius de Moraes. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=iCYvuU7VRGE>>. Acesso em: 07/02/2018.

Manuel Bandeira. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=F6K9SSPzuSA>>. Acesso em 07/02/2018.

Personalidades: Cecília Meireles. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=aGzF4q0fKE>>. Acesso em 07/02/2018.

Vida e obra de Carlos Drummond de Andrade. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=R8eGbcpQAwI>>. Acesso em 07/02/2018.

ANEXOS

ARTE DE AMAR

Se queres sentir a felicidade de amar, esquece a tua alma.
A alma é que estraga o amor.
Só em Deus ela pode encontrar satisfação.
Não noutra alma.
Só em Deus - ou fora do mundo.

As almas são incomunicáveis.

Deixa o teu corpo entender-se com outro corpo.

Porque os corpos se entendem, mas as almas não.
(Manuel Bandeira)

Porquinho-da-Índia

Quando eu tinha seis anos
Ganhei um porquinho-da-índia.
Que dor de coração me dava
Porque o bichinho só queria estar debaixo do fogão!
Levava ele pra sala
Pra os lugares mais bonitos mais limpinhos
Ele não gostava:
Queria era estar debaixo do fogão.
Não fazia caso nenhum das minhas ternurinhas...

- O meu porquinho-da-índia foi minha primeira namorada.

(Manuel Bandeira)

"O Amor...

É difícil para os indecisos.

É assustador para os medrosos.

Avassalador para os apaixonados!

Mas, os vencedores no amor são os fortes.

Os que sabem o que querem e querem o que têm!

Sonhar um sonho a dois,

e nunca desistir da busca de ser feliz,

é para poucos!!"

(Cecília Meireles)

Improviso do Amor-Perfeito

Naquela nuvem, naquela,
mando-te meu pensamento:
que Deus se ocupe do vento.

Os sonhos foram sonhados,
E o padecimento aceito.
E onde estás, Amor-Perfeito?

Imensos jardins da insônia,
de um olhar de despedida, deram flor por toda a vida.

Ai de mim, que sobrevivo
sem o coração no peito.
E onde estás, Amor-Perfeito?

Longe, longe, atrás do oceano
que nos meus olhos se alteia,
entre pálpebras de areia...

Longe, longe... Deus te guarde
Sobre o seu lado direito,
como eu te guardava do outro,
noite e dia, Amor-Perfeito.

(Cecília Meireles)

Caso do Vestido

Nossa mãe, o que é aquele
vestido, naquele prego?

Minhas filhas, é o vestido
de uma dona que passou.

Passou quando, nossa mãe?
Era nossa conhecida?

Minhas filhas, boca presa.
Vosso pai evém chegando.

Nossa mãe, disse depressa
que vestido é esse vestido.

Minhas filhas, mas o corpo
ficou frio e não o veste.

O vestido, nesse prego,
está morto, sossegado.

Nossa mãe, esse vestido
tanta renda, esse segredo!

Minhas filhas, escutai
palavras de minha boca.

Era uma dona de longe,
vosso pai enamorou-se.

E ficou tão transtornado,
se perdeu tanto de nós,

se afastou de toda vida,
se fechou, se devorou,

chorou no prato de carne,
bebeu, brigou, me bateu,

me deixou com vosso berço,
foi para a dona de longe,

mas a dona não ligou.
Em vão o pai implorou.

Dava apólice, fazenda,
dava carro, dava ouro,

beberia seu sobejo,
lamberia seu sapato.

Mas a dona nem ligou.
Então vosso pai, irado,

me pediu que lhe pedisse,
a essa dona tão perversa,

que tivesse paciência
e fosse dormir com ele...

Nossa mãe, por que chorais?
Nosso lenço vos cedemos.

Minhas filhas, vosso pai
chega ao pátio. Disfarçemos.

Nossa mãe, não escutamos
pisar de pé no degrau.

Minhas filhas, procurei
aquela mulher do demo.

E lhe roguei que aplacasse
de meu marido a vontade.

Eu não amo teu marido,
me falou ela se rindo.

Mas posso ficar com ele
se a senhora fizer gosto,

só pra lhe satisfazer,
não por mim, não quero homem.

Olhei para vosso pai,
os olhos dele pediam.

Olhei para a dona ruim,
os olhos dela gozavam.

O seu vestido de renda,
de colo mui devassado,

mais mostrava que escondia
as partes da pecadora.

Eu fiz meu pelo-sinal,
me curvei... disse que sim.

Sai pensando na morte,
mas a morte não chegava.

Andei pelas cinco ruas,
passei ponte, passei rio,

visitei vossos parentes,
não comia, não falava,

tive uma febre terçã,
mas a morte não chegava.

Fiquei fora de perigo,
fiquei de cabeça branca,

perdi meus dentes, meus olhos,
costurei, lavei, fiz doce,

minhas mãos se escalavraram,
meus anéis se dispersaram,

minha corrente de ouro
pagou conta de farmácia.

Vosso pais sumiu no mundo.
O mundo é grande e pequeno.

Um dia a dona soberba
me aparece já sem nada,

pobre, desfeita, mofina,
com sua trouxa na mão.

Dona, me disse baixinho,
não te dou vosso marido,

que não sei onde ele anda.
Mas te dou este vestido,

última peça de luxo
que guardei como lembrança

daquele dia de cobra,
da maior humilhação.

Eu não tinha amor por ele,
ao depois amor pegou.

Mas então ele enjoado
confessou que só gostava

de mim como eu era dantes.
Me joguei a suas plantas,

fiz toda sorte de dengo,
no chão rocei minha cara,

me puxei pelos cabelos,
me lancei na correnteza,

me cortei de canivete,
me atirei no sumidouro,

bebi fel e gasolina,
rezei duzentas novenas,

dona, de nada valeu:
vosso marido sumiu.

Aqui trago minha roupa
que recorda meu malfeito

de ofender dona casada
pisando no seu orgulho.

Recebei esse vestido
e me dai vosso perdão.

Olhei para a cara dela,
quede os olhos cintilantes?

quede graça de sorriso,
quede colo de camélia?

quede aquela cinturinha
delgada como jeitosa?

quede pezinhos calçados
com sandálias de cetim?

Olhei muito para ela,
boca não disse palavra.

Peguei o vestido, pus
nesse prego da parede.

Ela se foi de mansinho
e já na ponta da estrada

vosso pai aparecia.
Olhou pra mim em silêncio,

mal reparou no vestido
e disse apenas: — Mulher,

põe mais um prato na mesa.
Eu fiz, ele se assentou,

comeu, limpou o suor,
era sempre o mesmo homem,

comia meio de lado
e nem estava mais velho.

O barulho da comida
na boca, me acalentava,

me dava uma grande paz,
um sentimento esquisito

de que tudo foi um sonho,
vestido não há... nem nada.

Minhas filhas, eis que ouço
vosso pai subindo a escada.

(Carlos Drummond de Andrade)

A bomba (Carlos Drummond de Andrade)

A bomba

é uma flor de pânico apavorando os floricultores

A bomba

é o produto quintessente de um laboratório falido

A bomba

é estúpida é ferotriste é cheia de rocamboles

A bomba

é grotesca de tão metuenda e coça a perna

A bomba

dorme no domingo até que os morcegos esvoacem

A bomba

não tem preço não tem lugar não tem domicílio

A bomba

amanhã promete ser melhorzinha mas esquece

A bomba

não está no fundo do cofre, está principalmente onde não está

A bomba

mente e sorri sem dente

A bomba

vai a todas as conferências e senta-se de todos os lados

A bomba

é redonda que nem mesa redonda, e quadrada

A bomba

tem horas que sente falta de outra para cruzar

A bomba

multiplica-se em ações ao portador e portadores sem ação

A bomba

chora nas noites de chuva, enrodilha-se nas chaminés

A bomba

faz week-end na Semana Santa

A bomba

tem 50 megatons de algidez por 85 de ignomínia

A bomba

industrializou as térmitas convertendo-as em balísticos
interplanetários

A bomba

sofre de hérnia estranguladora, de amnésia, de mononucleose,
de verborréia

A bomba

não é séria, é conspicuamente tediosa

A bomba

envenena as crianças antes que comece a nascer

A bomba

continua a envenená-las no curso da vida
 A bomba
 respeita os poderes espirituais, os temporais e os tais
 A bomba
 pula de um lado para outro gritando: eu sou a bomba
 A bomba
 é um cisco no olho da vida, e não sai
 A bomba
 é uma inflamação no ventre da primavera

A bomba
 tem a seu serviço música estereofônica e mil valetes de ouro,
 cobalto e ferro além da comparsaria
 A bomba
 tem supermercado circo biblioteca esquadrilha de mísseis, etc.
 A bomba
 não admite que ninguém acorde sem motivo grave
 A bomba
 quer é manter acordados nervosos e sãos, atletas e paralíticos
 A bomba
 mata só de pensarem que vem aí para matar
 A bomba
 dobra todas as línguas à sua turva sintaxe
 A bomba
 saboreia a morte com marshmallow
 A bomba
 arrota impostura e prosopéia política
 A bomba
 cria leopardos no quintal, eventualmente no living
 A bomba
 é podre
 A bomba
 gostaria de ter remorso para justificar-se mas isso lhe é vedado
 A bomba
 pediu ao Diabo que a batizasse e a Deus que lhe validasse o batismo
 A bomba
 declare-se balança de justiça arca de amor arcanjo de fraternidade
 A bomba
 tem um clube fechadíssimo

A bomba
 pondera com olho neocrítico o Prêmio Nobel
 A bomba
 é russamenricanenglish mas agradam-lhe eflúvios de Paris

A bomba
oferece de bandeja de urânio puro, a título de bonificação, átomos
de paz
A bomba
não terá trabalho com as artes visuais, concretas ou tachistas
A bomba
desenha sinais de trânsito ultreletrônicos para proteger
velhos e criancinhas
A bomba
não admite que ninguém se dê ao luxo de morrer de câncer
A bomba
é câncer
A bomba
vai à Lua, assovia e volta
A bomba
reduz neutros e neutrinos, e abana-se com o leque da reação
em cadeia
A bomba
está abusando da glória de ser bomba
A bomba
não sabe quando, onde e porque vai explodir, mas preliba
o instante inefável
A bomba
fede
A bomba
é vigiada por sentinelas pávidas em torreões de cartolina
A bomba
com ser uma besta confusa dá tempo ao homem para que se salve
A bomba
não destruirá a vida
O homem
(tenho esperança) liquidará a bomba.

A bomba atômica I (Vinícius de Moraes)

Parte II

A bomba atômica é triste
Coisa mais triste não há
Quando cai, cai sem vontade
Vem caindo devagar
Tão devagar vem caindo
Que dá tempo a um passarinho
De pousar nela e voar...
Coitada da bomba atômica
Que não gosta de matar!

Coitada da bomba atômica
Que não gosta de matar
Mas que ao matar mata tudo
Animal e vegetal
Que mata a vida da terra
E mata a vida do ar
Mas que também mata a guerra...
Bomba atômica que aterra!
Pomba atônita da paz!

Pomba tonta, bomba atômica
Tristeza, consolação
Flor puríssima do urânio
Desabrochada no chão
Da cor pálida do helium
E odor de radium fatal
Lœlia mineral carnívora
Radiosa rosa radical.

Nunca mais, oh bomba atômica
Nunca, em tempo algum, jamais
Seja preciso que mates
Onde houve morte demais:
Fique apenas tua imagem
Aterradora miragem
Sobre as grandes catedrais:
Guarda de uma nova era
Arcanjo insigne da paz!

Mundo Grande (Carlos Drummond)

Não, meu coração não é maior que o mundo.
 É muito menor.
 Nele não cabem nem as minhas dores.
 Por isso gosto tanto de me contar.
 Por isso me dispo,
 por isso me grito,
 por isso freqüento os jornais, me exponho cruamente nas livrarias:
 preciso de todos.

Sim, meu coração é muito pequeno.
 Só agora vejo que nele não cabem os homens.
 Os homens estão cá fora, estão na rua.
 A rua é enorme. Maior, muito maior do que eu esperava.
 Mas também a rua não cabe todos os homens.
 A rua é menor que o mundo.
 O mundo é grande.

Tu sabes como é grande o mundo.
 Conheces os navios que levam petróleo e livros, carne e algodão.
 Viste as diferentes cores dos homens,
 as diferentes dores dos homens,
 sabes como é difícil sofrer tudo isso, amontoar tudo isso
 num só peito de homem... sem que ele estale.

Fecha os olhos e esquece.
 Escuta a água nos vidros,
 tão calma, não anuncia nada.
 Entretanto escorre nas mãos,
 tão calma! Vai inundando tudo...
 Renascerão as cidades submersas?
 Os homens submersos - voltarão?

Meu coração não sabe.
 Estúpido, ridículo e frágil é meu coração.
 Só agora descubro
 como é triste ignorar certas coisas.
 (Na solidão de indivíduo
 desaprendi a linguagem
 com que homens se comunicam.)

Outrora escutei os anjos,
 as sonatas, os poemas, as confissões patéticas.
 Nunca escutei voz de gente.
 Em verdade sou muito pobre.

Outrora viajei
 países imaginários, fáceis de habitar,
 ilhas sem problemas, não obstante exaustivas e convocando ao suicídio.

Meus amigos foram às ilhas.
Ilhas perdem o homem.
Entretanto alguns se salvaram e
trouxeram a notícia
de que o mundo, o grande mundo está crescendo todos os dias,
entre o fogo e o amor.

Então, meu coração também pode crescer.
Entre o amor e o fogo,
entre a vida e o fogo,
meu coração cresce dez metros e explode.
- Ó vida futura! Nós te criaremos.

Sentimento do Mundo (Drummond)

Tenho apenas duas mãos
e o sentimento do mundo,
mas estou cheio de escravos,
minhas lembranças escorrem
e o corpo transige
na confluência do amor.

Quando me levantar, o céu
estará morto e saqueado,
eu mesmo estarei morto,
morto meu desejo, morto
o pântano sem acordes.

Os camaradas não disseram
que havia uma guerra
e era necessário
trazer fogo e alimento.
Sinto-me disperso,
anterior a fronteiras,
humildemente vos peço
que me perdoeis.

Quando os corpos passarem,
eu ficarei sozinho
desafiando a recordação
do sineiro, da viúva e do microcopista
que habitavam a barraca
e não foram encontrados
ao amanhecer

esse amanhecer
mais noite que a noite.

Mãos Dadas (Carlos Drummond de Andrade)

Não serei o poeta de um mundo caduco
Também não cantarei o mundo futuro
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças
Entre eles, considero a enorme realidade
O presente é tão grande, não nos afastemos
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história
Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida
Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes
A vida presente

A rosa de Hiroxima (Vinícius de Moraes)

Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
Mas oh não se esqueçam
Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroxima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A antirrosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa sem nada.