



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN**

**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV**

**FACULDADE DE LETRAS E ARTES - FALA**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**CLAUDIANA FERREIRA ALMEIDA DO NASCIMENTO**

**LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: CÍRCULOS LÍRICOS**

**PARA SOLANO TRINDADE**

**MOSSORÓ – RN**

**2018**

**CLAUDIANA FERREIRA ALMEIDA DO NASCIMENTO**

**LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: CÍRCULOS LÍRICOS  
PARA SOLANO TRINDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof.Dr. Alexandre Bezerra Alves.

**Catálogo da Publicação na Fonte.**  
**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

N244I Nascimento, Claudiana Ferreira Almeida do  
Letramento literário no Ensino Fundamental: Círculos  
Líricos para Solano Trindade. / Claudiana Ferreira Almeida  
do Nascimento. - Mossoró, 2018.  
121p.

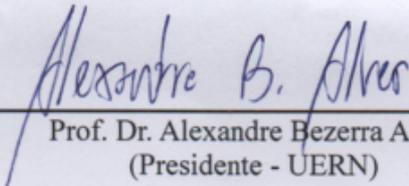
Orientador(a): Prof. Dr. Alexandre Bezerra Alves.  
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado  
Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio  
Grande do Norte.

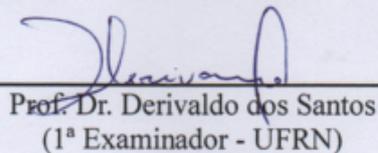
1. Letramento literário. Poesia. Modernismo. Ensino  
Fundamental. Solano Trindade.. I. Alves, Alexandre  
Bezerra. II. Universidade do Estado do Rio Grande do  
Norte. III. Título.

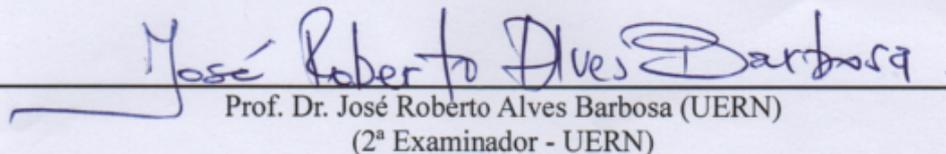
A dissertação **Letramento literário no ensino fundamental: círculos líricos para Solano Trindade**, autoria de **Claudiana Ferreira Almeida do Nascimento**, foi submetida à banca examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Mossoró, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Dissertação defendida e aprovada em 23 de fevereiro de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. Alexandre Bezerra Alves  
(Presidente - UERN)

  
Prof. Dr. Derivaldo dos Santos  
(1ª Examinador - UERN)

  
Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa (UERN)  
(2ª Examinador - UERN)

MOSSORÓ - RN  
2018

À minha família, pelo cuidado,  
amor e inspiração diária.

Ao poeta Solano Trindade,  
pela poesia que humaniza.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por acalmar meu coração e me conduzir noite e dia, em todas as minhas decisões.

Aos meus pais, Manoel e Francisca, meus maiores e melhores professores, pelos ensinamentos valiosos, proteção, orações, cuidado e amor incondicional.

Ao meu esposo, César, quem escolhi para dividir meus dias, companheiro da vida inteira, pela compreensão, torcida, paciência, cumplicidade e amor.

Aos meus irmãos, Alberto, Ana Paula e Antônio Carlos; aos sobrinhos e sobrinhas, Victória, Carole, Davi e Arthur; ao cunhado Valni e cunhadas Katiane e Claudia, por compreenderem minhas ausências nos almoços de domingo e em outras ocasiões e por acreditarem em mim, sempre.

Aos meus segundos pais, sogro e sogra, Francisco e Lúcia, pelas palavras de incentivo, orações e refeições sempre tão temperadas de amor e afeto.

À minha cunhada Thalita, pela motivação e cuidado constante.

Aos verdadeiros amigos, por compreenderem as minhas ausências e por me apoiarem em toda essa trajetória.

Aos meus colegas de turma PROFLETRAS-Mossoró 2016, pelas partilhas, ensinamentos e momentos de descontração.

Ao corpo docente que esteve conosco nessa empreitada: Prof. Dr. Gilson Chicon Alves, Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa, Profa. Dra. Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares, Profa. Dra. Lucimar Bezerra Dantas da Silva, Prof. Dr. Moisés Batista da Silva, Profa. Dra. Leila Maria de Araújo Tabosa e, em especial, ao Prof. Dr. Alexandre Bezerra Alves, pela sua orientação cuidadosa, crítica precisa e inspiração literária.

Às companheiras de viagem, de sonhos e de trabalhos acadêmicos, minhas conterrâneas, Danuta, Inajara e Karla, pelo companheirismo, cumplicidade e partilhas.

Aos meus alunos, por aceitarem participar deste trabalho e por, diariamente, me ensinarem a aprender e a persistir numa Educação mais humana.

Ao núcleo gestor da Escola Municipal Edson Queiroz, pela confiança em meu trabalho e pelo compromisso com que concebe e faz acontecer a Educação.

À coordenadora Ilza Grangeiro, pelas doces palavras, pelo senso de humanidade e pela credibilidade atribuída ao meu trabalho.

A todos os professores amigos, pelas partilhas e pela torcida.

Enfim, a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste projeto, meus mais sinceros agradecimentos.

## RESUMO

A presente proposta de trabalho, intitulada *Letramento literário no Ensino Fundamental: círculos líricos para Solano Trindade* é resultado de reflexões sobre aspectos que envolvem a leitura literária na escola, sobretudo do gênero poético, resultando numa intervenção junto a uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental da escola Municipal Edson Queiroz, em Maracanaú-CE. Defendemos, *a priori*, o contato do aluno com o texto literário, promovendo uma experiência capaz de desenvolver o senso crítico e a fruição estética por meio da análise e da partilha de poemas. Nesse sentido, analisamos os Círculos de Leitura como método para a promoção do letramento literário na escola, que aconteceu no segundo semestre de 2017. Para a realização deste trabalho, selecionamos poemas da obra *O Poeta do povo* (2008), do moderno Solano Trindade. Quanto ao aporte teórico que orientou a realização desta intervenção em sala de aula, destacamos estudos sobre letramento literário, poesia, modernismo, literatura e ensino, literatura engajada, além da fortuna crítica sobre o poeta em estudo, dentre os quais: Cosson (2014; 2016), Paulino e Cosson (2009), Yunes (2009), Candido (1999; 2011), Candido e Castello (1987), Perrone-Moisés (2011; 2016), Pinheiro (2001), Paz (2012), Bosi (2003), Sartre (2004), Andrade (1987), Souza (2004) e Machado (2006). Ademais, utilizamos os documentos oficiais da educação brasileira, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (1998), que buscam orientar o trabalho docente na abordagem da Língua e Literatura. Ao fim de um resultado positivo da intervenção, confirmamos a necessidade de utilizar os textos literários, sobretudo a poesia, no ambiente escolar, facilitando a função social da Literatura através do diálogo entre leitor, texto e contexto.

**Palavras-chave:** Letramento literário. Poesia. Modernismo. Ensino Fundamental. Solano Trindade.

## ABSTRACT

The proposal of this work is entitled *Letramento literário no Ensino Fundamental: círculos líricos para Solano Trindade* and it is the result of reflections on aspects that involve literary reading at school, specially the poetic genre, resulting in an intervention with students from a 7th grade class of Elementary School in Maracanaú city, state of Ceará. We defend, *a priori*, the contact of the student with the literary text, promoting an experience which is able to develop the critical sense and the esthetical enjoyment by the analysis and the poems sharing. In this sense, we have analyzed reading circles as a method for promoting literary literacy in the school. They happened in the second semester of 2017. In order to carry out this study, we have selected some poems from the work *O poeta do povo* (2008) from the author Solano Trindade. The theoretical contribution that guided this intervention in the classroom were focused on studies about literary literacy, poetry, modernism, literature and teaching, engaged literature, as well as the critical fortune about the poet who has been studied, among others: Cosson (2014), Candido and Castello (1987), Perrone-Moisés (2011, 2016), Pinheiro (2001), Paz (2012), Bosi (2009), Paulino and Cosson (2003), Sartre (2004), Andrade (1987), Souza (2004) and Machado (2006). In addition, we have studied the official documents of Brazilian Education such as *National Curricular Parameters for Elementary Education* (1998), which seek to guide the teaching work in the approach of Language and Literature. At the end of a positive intervention, we have confirmed the need to use literary texts, especially poetry, in the school environment, facilitating the social function of Literature through dialogue between the reader, the text and the context.

Keywords: Literary literacy. Poetry. Modernism. Elementary school. Solano Trindade.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	07
<b>1 LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DIREITO?</b> .....	12
1.1. Por que a Poesia?.....	20
<b>2 SOLANO TRINDADE: MODERNAMENTE NEGRO, LIRICAMENTE SOCIAL</b> .....	27
2.1 Solano Trindade e o Modernismo.....	35
<b>3 A POESIA DE SOLANO TRINDADE NA SALA DE AULA: UM COMPROMISSO ÉTICO</b> .....	41
3.1 Poema e Poesia: para compreender a experiência poética.....	43
3.2 A Poesia ainda vive: Círculos líricos para Solano.....	48
3.3 Para início de conversa: preparando-se para os círculos líricos.....	51
<b>4 SOLANO TRINDADE, O POETA DO POVO</b> .....	55
4.1 Círculo nº 1: Povo, poesia e palavra.....	58
4.2 Círculo nº 2: Palavra, pão e povo.....	62
4.3 Círculo nº 3: Pão, livros e Gravata colorida.....	66
4.4 Círculo nº 4: Cidade, lugar de gente “civilizada?”.....	69
4.5 Círculo nº 5: Liberdade? Para quem?.....	72
4.6 Círculo nº 6: Além do pão com farinha, o quê?.....	75
4.7 Círculo nº 7: Muita, muita liberdade!.....	78
4.8 Círculo nº 8: Eita, que negro é esse?.....	83
<b>5 AVALIAÇÃO: ENTRE LEITURAS E DIÁRIOS</b> .....	87
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	96
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	98
<b>ANEXOS</b> .....	102

## INTRODUÇÃO

A presente proposta de trabalho surgiu na perspectiva de proporcionar o contato entre o sujeito leitor, o aluno do 7º ano do Ensino Fundamental, e o texto literário, sob a forma do gênero lírico, proporcionando assim, no formato de Círculos de Leitura, a reflexão, a leitura, a compreensão e a interpretação de poemas do pernambucano Solano Trindade (1908-1973). Para facilitar tais ações, defendemos o papel mediador do docente, ressaltando que a importância e a repercussão do seu repertório e das metodologias utilizadas, podem fazer a diferença no processo de leitura e compreensão do texto literário, neste caso, o poético.

Também foi necessário considerar um dos entraves para a realização da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa: o nível de leitura dos alunos, principalmente dos que frequentam o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano nas escolas públicas, seja no âmbito nacional ou no âmbito local, que se apresenta cada vez mais crítica.

Exemplo disso é o resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), de 2015<sup>1</sup>, que afere o desempenho dos alunos das redes pública e privada nas seguintes áreas: Matemática, Ciências e Leitura, sendo a última a principal preocupação neste trabalho, uma vez que é pré-requisito para o desenvolvimento das demais.

Nos dois últimos anos de avaliação, o Brasil, no que tange à Leitura principalmente, não tem demonstrado avanço: em 2012, a média atingida foi de 407 pontos, sendo repetida no ano de 2015. Ou seja, diante destes resultados negativos no campo da leitura, a formação de leitores literários na escola permanecerá em segundo plano.

Ademais, considerando o cenário social nacional a que o nosso aluno de escola pública está inserido e exposto, ressaltamos a necessidade de apresentar a Literatura, primordialmente, como possibilidade de fazê-lo se tornar mais humano.

Para isso, iniciamos nossas discussões no primeiro capítulo intitulado como “Letramento no Ensino Fundamental: um direito?”, a partir dos pressupostos defendidos por Antonio Candido (2011), em seu conhecido ensaio “O direito à Literatura”.

O autor assegura que “[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa

---

<sup>1</sup> Os resultados do Brasil no último PISA, realizado em 2015, mostram uma queda de pontuação nas três áreas avaliadas: Ciências, Leitura e Matemática. O país assumiu a 63ª colocação em Ciências, a 59ª em Leitura e 66ª em Matemática. Em comparação ao ano de 2012, a nota do Brasil em Ciências caiu de 405 para 401 pontos, em Leitura, de 410 para 407 pontos e em Matemática, a pontuação dos alunos caiu de 391 para 377 pontos. Com estes resultados, o Inep afirma não haver evidências empíricas para afirmar que houve uma diferença estatisticamente significativa em comparação com os três últimos resultados obtidos pelos estudantes brasileiros. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil>

viver sem ela [...]” (CANDIDO, 2011, p. 176). Reiteramos, assim, que a Literatura é indispensável ao desenvolvimento humano, uma vez que acreditamos ser ela uma forma de nos fazer conhecer a nós mesmos e aos outros que nos rodeiam. E, atreladas às considerações do crítico, entremeamos discussões de Morin (2005), que defende a Literatura como condição humana. Na sequência, nessa perspectiva de defender a palavra literária a todos os alunos, justificamos a necessidade do letramento literário à luz de Yunes (1999), Paulino e Cosson (2009) e Cosson (2014; 2016).

Além disso, ainda no primeiro capítulo, na subdivisão intitulada como “Afiml, por que a Literatura?”, fazemos uma breve reflexão sobre o lugar que tem a Literatura nos documentos oficiais que regem e que orientam a educação brasileira. Trataremos, especificamente, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's - para os ciclos do Ensino Fundamental* (1998); assim como das *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2008) - embora o enfoque de nosso trabalho seja o Ensino Fundamental (neste documento há trechos essenciais que se relacionam diretamente com o segmento em foco); e trataremos também da especificidade do texto literário e das problemáticas que se referem ao ensino da Literatura, sobretudo no Ensino Fundamental. Assim sendo, concluimos este capítulo com reflexões advindas do francês Antoine Compagnon (2009) e seu famoso questionamento, “Literatura para quê?”, que ressoa no discurso de Leyla Perrone-Moisés (2016), ao responder a outra questão igualmente exposta: “Por que estudar Literatura?”.

O segundo capítulo, que se apresenta sob o título “Solano Trindade: modernamente negro, liricamente social”, apresenta brevemente o poeta escolhido para este estudo, assim como informações da fortuna crítica acerca da poesia produzida por ele. Solano Trindade traz à tona a sua voz poética como forma de ressignificar a história do negro brasileiro, a partir da perspectiva de um autor negro, pobre e compromissado com as questões sócio-políticas do país.

Tais aspectos nos impulsionaram a escolha de sua obra *O poeta do povo* (2008), por acreditarmos que sua poética contribui significativamente para o desenvolvimento do aspecto humano, tão enfatizado através de nossa escrita e, também, por favorecer discussões acerca dos temas transversais como pluralidade e ética associadas ao contexto escolar. Nesta seção também fazemos algumas análises de poemas, relacionando com os manifestos de Oswald de Andrade (“Manifesto da Poesia Pau-Brasil” de 1924 e “Manifesto Antropofágico” de 1928); textos estes que, a nosso ver, se aproximam mais da proposta poética de Solano Trindade. Trazemos, ainda, as aproximações das idéias de Antonio Candido (2011) na defesa de uma literatura empenhada, associadas às ideias do francês Jean-Paul Sartre (2004), que nos

expõe noções acerca do que seria uma “literatura engajada”. Tais discussões foram essenciais para compreender a poesia de Solano Trindade e para repensá-la no contexto de sala de aula.

Para o terceiro capítulo, “A Poesia de Solano Trindade na sala de aula: um compromisso ético”, refletimos, inicialmente, sobre a relação existente entre educação e cidadania, sobre o que afirmam os documentos oficiais acerca do tema cidadania, tão utilizado em tais escritas. Junto a essa discussão, ressaltamos a importância de trabalharmos os temas transversais na escola, ainda mais em Literatura; e, sobre Solano Trindade, destacando a ética e a pluralidade cultural. Acrescentamos, posteriormente a este capítulo, discussões teóricas sobre poesia e poema, no item “Poema e Poesia: para compreender a experiência poética”, para relacionarmos, posteriormente, com as atividades propostas na intervenção. Os autores selecionados para esse diálogo foram Octavio Paz (2012), Massaud Moisés (2013), João Cabral de Melo Neto (1987) e Antonio Candido (1996). Também ampliamos a discussão com as contribuições de Benedita Golveia Damasceno (1988), que traz considerações sobre a poesia afro-brasileira. Ademais, no capítulo seguinte “Solano Trindade, o poeta do povo” apresentamos a descrição do trabalho com os Círculos de Leitura em sala de aula com uma turma do 7º ano, relacionando com o que relatam os teóricos que defendem essa prática.

Para o capítulo seguinte, o quinto, reservamos a avaliação da proposta interventiva sob o título “Avaliação: entre leituras e escritas”; escolhemos para tanto os diários de leitura, assim como outros instrumentos de avaliação, considerando a participação ativa do aluno através da fala, leitura e escrita. E, por fim, as considerações finais trazendo contribuições para a revalorização do texto literário, em nosso caso, a poesia no Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que esta pesquisa aconteceu em uma escola pública Municipal de Maracanaú- CE<sup>2</sup>, junto a uma turma do 7º ano. Tais estudos partiram das leituras e interpretações de quinze-(15) poemas do poeta pernambucano Solano Trindade (1908-1973) que compõem a obra *O poeta do povo*<sup>3</sup> (2008).

---

<sup>2</sup> A escola é situada no perímetro urbano de Maracanaú, próximo ao centro. Atualmente atende 410 alunos, distribuídos em turmas de 2º ao 9º anos. As turmas são divididas em dois turnos, o matutino e o vespertino. O Ensino Fundamental maior (6º ao 9º) atende uma turma específica por turno e, em média, 20 alunos compõem cada uma. Ressalta-se, ainda, que dois alunos chegaram ao 7º ano A (turma que fez parte desta pesquisa) sem terem concluído o processo de alfabetização, quatro deles apresentam domínio mediano e oito alunos apresentam um bom domínio de leitura e escrita.

<sup>3</sup> A obra *O poeta do povo* é uma antologia poética que reúne os principais versos do poeta Solano Trindade. O livro contempla várias etapas da escrita do poeta distribuídas da seguinte forma: poemas sobre o negro, poemas de cunho político-social, poemas, poemas de amor e poemas sobre a vida do poeta. Trata-se de uma obra póstuma organizada por Raquel Trindade, sua filha, em 2008, para homenageá-lo em seu centenário.

Considerando o contexto de produção do autor, assim como o dos alunos do Ensino Fundamental, é válido dizer que este estudo surge de experiências que repercutem do chão da sala de aula; trata-se de questionamentos que partem das experiências locais vividas por professores e alunos, e que contribuem para este estudo; são eles: como abordar a poesia de Solano Trindade no 7º ano do Ensino Fundamental na perspectiva do letramento literário? Como a poesia moderna de Solano Trindade pode ser abordada na escola pública a fim de aproximar a experiência do aluno do texto literário?

Validamos, ainda, que esta pesquisa aconteceu no âmbito da palavra, assim como a própria Literatura se apresenta em sua característica milenar. E, dessa forma, foram propostas atividades que, ao invés de cercear a criatividade do aluno, ampliaram a formação crítica do mesmo, priorizando, assim, a interação do sujeito-leitor com o meio a que pertence. E, de acordo com os objetivos aqui propostos, ressaltamos a importância dos poemas de Solano Trindade no contexto de produção (o Modernismo brasileiro), tendo como principal meio o letramento literário, proposto por Paulino e Cosson (2009) e Cosson (2016), utilizando a palavra tanto no âmbito escrito como no falado.

O âmbito escrito esteve relacionado às práticas de registro das interpretações das leituras após cada encontro, através dos diários de leitura, assim como a forma primeira em que a obra se apresentará para o aluno. No entanto, acredita-se que se faz imprescindível ao envolvimento do alunado com a proposta de trabalho, assim como com a construção de sentidos sobre os poemas, a ênfase no texto literário na forma de leitura compartilhada, associando às percepções que o texto será capaz de suscitar no leitor.

Nessa perspectiva da abordagem da leitura literária, somada ao exercício de reflexão, defende-se a ressignificação da Literatura no espaço escolar. Para isso, a abordagem utilizada será qualitativa-intervencionista, seguindo a concepção da pesquisa-ação, citada por Thiollent (2005, p. 11) que “[...] consiste em dar aos pesquisadores e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas das situações em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora”.

Nesse tipo de pesquisa, como o próprio conceito esclarece, não é restrita apenas ao campo teórico. Pelo contrário, o estudo é ampliado a fim de proporcionar interação maior do sujeito pesquisador com os sujeitos pesquisados. É o que se defende por meio desta: compartilhar a responsabilidade na busca por soluções da(s) problemática(s) identificada(s): o pouco tempo destinado à leitura literária, sobretudo da poesia de Solano Trindade na escola e a falta de conhecimento da literatura; e os temas transversais como a ética e a pluralidade cultural, por exemplo, enfatizando os aspectos histórico-sociais ligados, principalmente, ao

sujeito negro, como a fome, a pobreza, o racismo, a ausência dos direitos humanos. Portanto, criar condições para que essa experiência de leitura literária aconteça na sala de aula de Ensino Fundamental e, que também seja ampliada, é uma proposta presente neste trabalho. Afinal, defende-se aqui, que a leitura literária não deve ser negligenciada; pelo contrário, além de ser possibilitada, há de ser constantemente incentivada e orientada, especialmente com os alunos que ainda não compreenderam o sentido da Literatura e/ou que não tiveram a oportunidade de explorá-la a fim de humanizar-se.

Com a metodologia dos Círculos de Leitura propostas pelos teóricos Rildo Cosson (2014) e Eliana Yunes (1999), a partir dos poemas de Solano Trindade (1908-1973) presentes na antologia intitulada *O poeta do povo* (2008), objetiva-se despertar no sujeito aprendiz<sup>4</sup> e a evocação da sua memória individual, que segundo Cosson (2014, p. 38), “[...] é construída ao longo da história de leitor” e contribui com a evocação da memória coletiva, uma vez que essa memória individual não tem significado quando isolada; pelo contrário, ela não se esgota em si, “[...] faz parte de um conjunto maior de referências que é a memória de uma comunidade de leitor” (COSSON, 2014, p. 139).

Mas o que esperar desses Círculos de Leitura aliados à busca da Poesia? Yunes (1999, p. 48) afirma que a leitura literária implica em outros atos de reapropriação e interpretação de textos. Trata-se aqui, também, da autonomia do leitor, “O que se quer alcançar com o Círculo de Leitura é a descoberta da condição de leitor e uma qualificação maior para a leitura, por conta mesmo da troca, do intercâmbio, da interação de vivências e histórias da leitura” (YUNES, 1999, p. 48).

Vale ressaltar, ainda, que ao escolhermos os Círculos de Leitura para fazer parte desta pesquisa, consideramos a construção coletiva de sentido a partir do texto literário, assim como na participação mais igualitária dos participantes. Nesse caso, o professor não é o principal membro. Não há uma hierarquização de saberes já prontos acerca da Literatura e da poesia, pelo contrário, os saberes foram descobertos a partir da participação ativa de cada participante (aluno e professor).

---

<sup>4</sup> Termo utilizado por Paulo Freire (1997); ele nos lembra que o sujeito aprendiz, educador ou educando, age autenticamente sobre a realidade, estabelecendo com ela uma relação dialógica em que o conhecimento vai sendo apreendido.

## 1 LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DIREITO?

Por que utilizar de modo responsável, seletivo e permanente a Literatura na sala de aula desde o Ensino Fundamental, sobretudo nas escolas públicas? Iniciemos a nossa reflexão destacando a relação que Candido (2011) faz entre a Literatura e os direitos humanos. Para isso, o autor critica a riqueza e a segregação social que dela emana, fazendo-nos refletir sobre as ações do homem e sobre a necessidade de estabelecer uma relação entre os direitos humanos e a Literatura, através da qual diferencia bens compressíveis de bens incompressíveis (CANDIDO, 2011, p. 176):

[...] a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis, certamente, a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc., e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura.

Dessa forma, o que se espera da Literatura é que seja capaz de atuar como um direito básico de todo cidadão, juntamente com outros igualmente necessários, como a alimentação, a moradia, o lazer. Assim, o contato com a fabulação/ficção e com a poesia será assegurado ao aprendiz, uma vez que é indispensável na sua formação como sujeito dentro e fora da escola.

Portanto, a Literatura deveria ser um direito básico do ser humano, assumindo o seu lugar na instituição escolar, seja ela pública ou privada, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, que, por muitas vezes, é a única oportunidade que o aluno, especialmente o da escola pública, pode vir a ter com o texto literário. Nesse sentido, destacamos através deste estudo, o envolvimento do aluno com o texto literário através da leitura de poemas, considerando, também, as reflexões construídas ao longo do exercício de ler e, sobretudo, da partilha.

No entanto, vale ressaltar que a Literatura defendida como direito não implica, porém, a primazia dada aos textos exclusivamente canônicos, assim como a exclusão dos mesmos, mas também, a possibilidade de trabalharmos com outros textos menos reconhecidos pela tradição, como é o caso dos poemas do moderno Solano Trindade (1908; 1973), que norteiam esta pesquisa.

Vale ressaltar que os textos literários, canônicos ou não, são o ponto de partida, através da leitura literária para a educação da sensibilidade estética, uma vez que o contato

permanente com este tipo de texto, como assegura Candido (2011, p. 244), “[...] manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; ela é uma forma de conhecimento [...]”. Ou seja, o modo como a Literatura atua sobre o leitor contribui, de certa forma, para a ampliação da sua visão de mundo, assim como o auxilia na elaboração de sentidos, revelando o lado oculto de determinadas verdades aparentes da sociedade brasileira, caso, por exemplo, das questões relacionadas ao povo negro, como o racismo.

A Literatura, dessa forma, diminui o espaço entre ficção e realidade através de sua representação artística, uma vez que, segundo os *PCN'S*, “O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (BRASIL, 1998, p. 27). Dessa forma, possibilita ao leitor refletir conceitos construídos e reproduzidos ao longo do tempo, e questionar outros, antes inquestionáveis.

É uma fonte de esclarecimento, como defende Morin (2005, p. 49) em *A cabeça bem-feita*: “É, pois, na literatura que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vívida e ativa para esclarecer cada um sobre sua própria vida”. Em outras palavras, através do contato permanente com a Literatura, o leitor vive experiências fictícias, relacionando-as com outras realidades presentificadas nos textos, podendo assumir-se como humano, capaz de pensar de forma crítica e questionar o que lhe é dito, e de posicionar-se diante dos acontecimentos a que está e/ou estará exposto.

Confirmamos, deste modo, a Literatura como um bem incompressível, indispensável para a formação humana, uma vez que é a partir da leitura literária que o leitor tem a possibilidade de discutir determinadas atitudes padrões, fazendo uso do exercício da liberdade através do exercício de ler. Destacamos, assim, a força humanizadora da Literatura e as suas possibilidades de comunicação, ou seja, a fruição estética.

E como selecionar os textos literários a serem trabalhados na sala de aula? Cosson (2014) destaca alguns fatores determinantes para tal escolha, como as regras dos programas que determinam a seleção dos textos em consonância com os fins educacionais e a legibilidade dos textos e as condições oferecidas para que a leitura literária possa acontecer na escola, mas destaca o fator determinante: “[...] cabedal de leituras do professor” (COSSON, 2014, p. 32). O repertório do docente, neste caso, é fator primordial para a permanência da Literatura em sala de aula.

Ademais, o nosso pensamento coaduna-se com o de Candido (2011), mais uma vez, quando destacamos que a Literatura tem importância equivalente em vários setores da sociedade: na escola, na família e em outros grupos. Defendemos que todas as manifestações

criadas pela sociedade são fortalecidas pela presença da Literatura, uma vez que diferentes crenças e valores são apresentados por meio de formas literárias diversas, afinal, ainda segundo o autor “[...] ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (CANDIDO, 2011, p. 176). Ou seja, sem entrar em contato com outras realidades através da ficção, seja ela a forma que for. Sobre isso, Todorov (2009) complementa que o contato com a Literatura “[...] nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo” (TODOROV, 2009, p. 24). Diante dessas colocações, pensamos a escola, enquanto instituição social, no papel de defender, promover e manter o acesso dos alunos ao texto literário.

A Literatura, no sentido mais amplo, se apresenta como uma necessidade de todos os alunos da escola pública e privada, uma vez que se configura como direito. Dessa forma, nenhum sujeito poderá ser excluído desse contato. E à escola pública, cabe prezar por essa aproximação, desde cedo. Assim, os aprendizes farão uso desse instrumento libertador e transformador que é a Literatura, potencializando ações capazes de modificar a si mesmos e, que posteriormente, repercutirão em busca de uma sociedade mais igualitária. Candido (2011, p. 177) ainda reflete sobre a existência do equilíbrio da sociedade sem a presença da Literatura: “[...] talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”. Nessa perspectiva, o ser humano, por ser sujeito agente da sociedade, necessita de um fator que lhe confirme a sua humanidade.

Acreditamos, portanto, que essa garantia do equilíbrio social deve estar presente nos estabelecimentos escolares, de forma a contribuir com uma organização social mais igualitária, fazendo valer o direito de todos os alunos de desenvolver a consciência do que é indispensável para si e para o próximo, pondo em prática a humanização. Esse pensamento também é defendido por Irlandé Antunes (2009, p. 193):

A leitura nos dá o poder de emersão, nos confere o poder de enxergar e perceber o que nos circunda, a fim de, como cidadãos, assumirmos nossos diferentes papéis na construção de uma sociedade que respeite a lógica do bem coletivo e dos valores humanos.

A organização social pretendida pelo leitor por meio da Literatura, portanto, é essencial para a formação de cidadãos conscientes e humanizados. Assim, o aluno terá sempre participação ativa na sociedade. Em outras palavras, como já mencionado, o sujeito precisa gozar do direito à Literatura para se tornar (mais) humano. Antonio Candido (2011, p. 177) ainda destaca que:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (p. 177).

Assim, confirmamos que à Literatura não pode ser negado o seu papel formador, seja dentro ou fora das escolas em geral. Não se trata, portanto, de uma experiência neutra, pelo contrário: ela (a Literatura) assume e questiona as diversas posições do leitor na sociedade, orientadas pela própria realidade que o cerca. Vale ressaltar, ainda, que a Literatura se apresenta para além dos problemas vivenciados pelo leitor; é uma ponte que amplia as possibilidades de convivência com todas as suas situações, sendo elas adversas ou não. Para que isso ocorra é necessário lembrar de conceitos expostos – no intuito de manter relações pedagógicas com as propostas para o ensino médio brasileiro – nas *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* que,

[...] ao utilizarmos o termo, basta-nos afirmar que a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado ele será (BRASIL, 2006, p. 59-60).

Vale ressaltar que quanto mais o leitor se entregar ao texto literário, mais rica será a sua experiência estética. Assim, quanto mais cedo o contato com a Literatura, melhor para o aluno. Para tanto, o professor se apresenta como principal responsável por facilitar o encontro entre alunos e texto literário. Por isso, defendemos a prática do letramento literário na escola. Este termo foi introduzido no Brasil na década de noventa por alguns pesquisadores, dentre os quais se destacam Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 67); estes defendem que o letramento literário é o “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (p. 67) e, portanto, é diferente dos demais tipos de letramento. É essa singularidade que permite o leitor viver experiências diversas, que sem esse contato, jamais saberia que existiria. Para isso, segundo Cosson (2016, p. 23), a escola precisa compreender que,

[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização .

O letramento literário também tem fins de humanizar pela palavra numa relação de construção e reconstrução de sentidos. No entanto, o que temos é a descaracterização do uso dessa palavra, dito de outra forma, da Literatura. Se de um lado temos a exigência do domínio de informações sobre Literatura juntamente com as imposições de leituras descontextualizadas, do outro lado temos, através do aluno, a possibilidade de trabalho com o texto literário a partir de experiências tanto da leitura individual como da leitura compartilhada. Sim, a leitura literária, mais do que nunca, deve assumir seu lugar na escola “[...] como centro das práticas literárias [...] e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras” (COSSON, 2016, p. 23).

Nesse contexto, o objetivo primordial é requerer o espaço que a Literatura Brasileira, dentro do conteúdo de Língua Portuguesa, deve ter na perspectiva escolar, a fim de contribuir com a proficiência leitora dos estudantes que compreendem o Ensino Fundamental e, conseqüentemente, o médio, ambos da escola pública. Acreditamos que o exercício regular da leitura literária desde cedo na escola contrarie os pressupostos criados pelo senso comum acerca desse tipo de leitura. A leitura literária, desse modo, deve contemplar a todos, como argumenta Lajolo (2001, p. 106):

[...] a leitura literária também é fundamental. É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias.

E, para que isto ocorra, defendemos que a Literatura não se reduza à leitura de várias obras, mas que transcenda ao conteúdo e à forma apresentados por ela, aliados assim às experiências dos leitores. Trata-se, de tal modo, da experiência literária. Sobre isso, Cosson (2014, p. 27) esclarece que:

O ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras.

Dessa forma, o texto literário é objeto de letramento e, por conseguinte, prática social e, como tal, responsabilidade da escola, conforme já mencionado anteriormente. O autor preconiza, assim, que é necessário mudarmos os rumos da escolarização da Literatura para que o seu papel humanizador, de fato, seja cumprido. Mais do que nunca a construção de sentidos a partir da leitura dos textos literários deve ser priorizada.

E, considerando o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67), percebemos que não se trata apenas de ler textos literários, mas de expandir essa leitura, uma vez realizada, com experiências capazes de dar sentido ao mundo por meio do que dizem as palavras.

Nesse sentido, cabe à escola e ao professor atentarem-se ao processo de escolarização desse tipo de leitura. Nessa perspectiva, Magda Soares (1999) destaca alguns aspectos necessários para que a escolarização, a fim de evitar que o sentido seja forjado, aconteça no ambiente escolar. São eles: a biblioteca ou salas de leitura, que determinam como, quando, o que e por quanto tempo ler.

No entanto, segundo a autora, por muitas vezes o objeto literário é transformado em pedagógico com todas as exigências que lhe cabe. E, como forma de inibir tal inadequação, a autora ainda destaca que o texto literário precisa ser compreendido como uma elaboração estética com inúmeras possibilidades de atribuição de sentidos. Desse modo, respeitar o que o texto literário diz, assim como as diferentes possibilidades de construção de sentido, faz parte da adequada escolarização do mesmo. Além disso, Soares (1999) destaca que a escolarização adequada da Literatura é aquela que aproxima o leitor das práticas de leitura que ocorrem no contexto social em que ele é inserido, considerando também as atitudes e os valores que correspondem ao ideal de leitor que se pretende formar.

Vale destacar que, para além do desenvolvimento das habilidades linguísticas, aspectos importantes da Literatura devem fazer parte dessa escolarização. As funções sociais e humanizadoras devem estar em destaque, conforme cita Candido (2011, p. 188):

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Em outras palavras, é através da experiência que o sujeito leitor tem com a leitura literária que o faz, de fato, um sujeito capaz de ampliar sua visão de mundo. E, caso contrário, lhe seja negado a oportunidade de apreensão da representação simbólica das experiências humanas a partir do objeto de leitura, dessa forma, o aspecto humano deixa de existir.

Vale destacar, ainda, que de acordo com as *OCNEM – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2006), a Literatura deve ser ofertada ao leitor em forma de arte, relacionando o real e o imaginário a partir do contato com o universo fabulado e das representações poéticas.

Portanto, defendemos que nas aulas de Língua Portuguesa, desde cedo, seja assegurado ao aluno a fruição estética, aspecto importante que confere à Literatura, segundo Cândido (2011, p. 182), sua força humanizadora:

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

Nessa perspectiva, a Literatura ocupa lugar indispensável na formação humana e se constitui não somente como um direito, mas como uma necessidade de equilíbrio do homem e da sociedade. Portanto, mais uma vez, ressaltamos a importância do sujeito leitor experimentar a fruição estética continuamente, sobretudo no espaço escolar com fins no desenvolvimento dos conhecimentos fundamentais para conviver com o que a sociedade impõe. Acreditamos que, através desta dinâmica, a liberdade do leitor contribuirá para o rompimento com determinados tipos de preconceito. Tais preocupações referentes ao termo “fruição estética” também estão expressas em outros, a exemplo das *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (FREDERICO; MACHADO; REZENDE, 2006, p. 59-60):

Dada a dificuldade, mas também a necessidade de utilizarmos o termo, basta-nos afirmar que a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será.

Nesse sentido, a Literatura Brasileira apresenta-se como meio de aprimorar o sujeito, transformando-o em um ser melhor, uma vez que passa a compreender, de forma mais crítica, o mundo e as questões mais instigantes que o texto literário apresenta. Ainda, possibilita ao leitor a identificação (ou não) com o que está sendo dito, tornando-o mais experiente. Com isso, escapar da alienação sugerida por outros tipos de literatura no contexto da cultura de massa, se torna mais fácil. Vale explicar, nesse contexto, que a leitura literária não resolve as situações que o leitor vive no momento e, portanto, não aliena; pelo contrário: se apresenta como instrumento pertinente nas formulações de questionamentos referentes a si próprio e ao mundo, e portanto, é humanizadora.

Ainda sobre as consequências que a leitura literária pode implicar na formação do leitor, assim como a função da escola e, mais especificamente do professor em oportunizar meios e momentos de contato do aluno com a leitura literária, eis a colaboração de Todorov (2009, p. 23-24):

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 os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles 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.

O autor salienta a necessidade dos sujeitos aprendizes de terem referências de pessoas leitoras, seja em casa, seja na escola. Neste caso, ressaltamos que a oportunidade de parte significativa do alunado da escola pública no Ensino Fundamental em manter contato com o texto literário é na escola. Sendo assim, o professor pode se tornar a única e principal referência para muitos. Dessa forma, vale refletir sobre o potencial formador do docente no que concerne ao ensino da leitura literária.

Assim, também, compreendemos que ao se oportunizar o contato do aluno com o texto literário, o docente, mediador desse processo, deve considerar as atividades que possam ser úteis ao aprendiz, fazendo-o usufruir tanto da forma textual como dos significados atribuídos ao objeto de estudo, o texto literário. Deste modo, o sujeito leitor participará ativamente da comunicação literária e, conseqüentemente, se tornará protagonista do seu fazer.

Nessa perspectiva da autonomia, a ação mediadora do professor entre aluno, o leitor, e o texto literário se faz mister, uma vez que a produção de conhecimento se dará por meio da apreciação estética do objeto e da aproximação do real, permitindo ao leitor partilhar ou refutar o que está sendo dito. Tal assertiva coaduna-se com os *PCN's do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998, p. 30):

Pensar sobre a literatura a partir dessa autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens.

Pensando assim sobre a abordagem da Literatura na escola pública defendemos a promoção de oportunidades que permitam ao aluno se relacionar com o texto, considerando o contexto que o cerca, assim como os conhecimentos prévios. Dessa forma, os conhecimentos relacionados à significação do texto literário não estarão restritos às informações dos movimentos literários; pelo contrário, o nível de compreensão leitora, possivelmente, será modificado, ampliado, incentivando leitores nessa ação mediada pelo docente do Ensino Fundamental.

E, assim, destacamos que a mudança de postura, tanto da instituição escolar quanto do professor, deve ser efetivada o quanto antes, proporcionando o contato do leitor com o objeto transformador, o texto literário. Para isso, é necessário que o docente compreenda que o ensino do texto literário “[...] trata-se, prioritariamente, de formar leitores literários, em outras palavras, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 1998, p. 55).

Mais do que nunca, facilitar o encontro do aluno com a leitura literária se faz imprescindível, pois, “[...] nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2016, p. 30). Acreditamos que é a partir desse encontro que o sujeito aprendiz terá a oportunidade de se apropriar da Literatura, associando tal experiência aos seus conhecimentos prévios a fim de ampliar seus horizontes.

### **1.1 Afinal, por que a Literatura?**

Nas últimas décadas, as instituições governamentais que regem e orientam a educação brasileira vêm se debruçando acerca da prática exercida pelo docente em sala de aula, assim como dos resultados que refletem o aprendizado dos estudantes. Exemplos de parte dessas escritas oficiais produzidas pelo MEC são os *PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) e as *OCNEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), usadas aqui como referências, pois elas apresentam uma ligação com o Ensino Fundamental.

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para os ciclos do Ensino Fundamental* (1998), por exemplo, o texto literário, apresentado sob o subtítulo “A especificidade do texto literário”, logo:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998, p. 26).

A Literatura na escola é defendida para além do exercício lúdico, que, muitas vezes ainda domina o tratamento limitado dado ao texto literário, pondo em segundo lugar as possibilidades de fruição a partir da leitura da obra. Não pretendemos aqui desmerecer as variadas atividades que podem subsidiar o campo da imaginação e a participação do aluno, mas queremos esclarecer que o texto literário materializado através da linguagem verbal, a principal linguagem, é o foco da nossa abordagem, visto que a formação do leitor literário é o nosso objetivo maior.

Também é válido enfatizar que a leitura literária permite ao leitor, nesse jogo de aproximações e afastamentos através da imaginação criativa, atribuir significações várias ao objeto lido, construindo conexões com outros textos, dando uma interpretação a seu modo, uma mais individualizada. A construção de sentidos, dessa forma, se dá a partir do modo de ler, conforme preconizam os *PCN's* de Língua Portuguesa (1998, p. 70-71).

Retomando o tópico “A especificidade do texto literário” exposto nos *PCN's de Língua Portuguesa* (1998), destacamos a importância do papel do professor de Literatura de aproximar os alunos das obras literárias. No entanto, cuidadosamente, propondo a eles a possibilidade de considerarem a especificidade desse tipo de texto (o literário), afastando-se de uma série de equívocos que podem se fazer presentes nessa abordagem em sala de aula:

O tratamento dado ao texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópico gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 27).

Além desses equívocos já mencionados, ainda nos deparamos com o teor limitado do trabalho com o texto literário, sobretudo com alunos dessa faixa etária, ainda mais com os alunos de escola pública. A importância exagerada dada a textos considerados mais simples, e, portanto, mais próximos da realidade do aluno, não permite que ele (o aluno) avance e construa novas formas de fruição estética, sem falsear a complexidade que os textos podem apresentar. Um equívoco comum consiste na prática de tentar aproximar os textos aos alunos, mesmo que seja de forma simplificada, através de fragmentos, adaptações, resumos e até mesmo versões de filmes. Nesse caso, refletimos: não teríamos melhores resultados se, ao invés de cercear a capacidade dos leitores privando-lhes de um bem a que eles têm direito,

como Candido (2011) já nos falou, porque não podemos aproximar os alunos das obras literárias?

Além disso, os *PCN's* (1998) ainda reconhecem que o Ensino Fundamental – séries finais – tem papel decisivo na formação de leitores e destacam a função da escola em comprometer-se com tal formação:

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (BRASIL, 1998, p. 70).

Assim, o trabalho com o texto literário na escola requer uma especificidade (como o próprio subtítulo da sessão se apresenta), uma vez que não é possível ler um poema ou um romance da mesma forma que se lê uma notícia de jornal ou outro texto. O que está sendo posto, neste caso, são os outros modos de representação para além das representações factuais, conceitos que buscam descrever a realidade entre outros. À vista disso, o leitor de literatura extrapola, em contato com o texto (agora não mais facilitado), as suas expectativas em relação a ele, ampliando o seu universo da sensibilidade e da imaginação, tornando-se mais apto a se relacionar com a simbologia da imagem favorecida por meio dos textos literários.

Apesar do esforço por parte dos *PCN's* (1998) de tornar o ensino da Literatura mais acessível a partir do Ensino Fundamental, a passagem do aluno de um ciclo para o outro, muitas vezes, comprova o desconhecimento, por parte do aluno, de obras literárias que ele já deveria ter conhecido no ciclo anterior. Esses resultados refletem, de acordo com as *OCNEM* que:

O ensino da Literatura no ensino fundamental [...] caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam livros que indistintamente denominamos “literatura infanto-juvenil” a outros que fazem parte da literatura dita “canônica”, legitimada pela tradição escolar, inflexão que, quando acontece, se dá sobretudo nos últimos anos desse segmento [...] (FREDERICO; MACHADO; REZENDE, 2006, p. 61).

A essa formação menos sistemática do ensino de Literatura no Ensino Fundamental, resulta no problema de repertório do aluno. E, chegando ao segmento seguinte, o Ensino Médio, muitas vezes, o aluno percebe que permanece (quando lhe é oportunizado ao menos esse contato) na Literatura-Juvenil, sem ter tido chances de ampliar esse leque de

leituras, como a literatura moderna, por exemplo. Vale ressaltar que a defesa dos clássicos não inviabiliza outras leituras, tanto os de Ensino Fundamental quanto os de Ensino Médio, no entanto, não implica na transgressão de qualidade de leitura.

A fim de sanar e/ou amenizar a descontinuidade do trabalho com o texto literário nas escolas, sobretudo nas públicas, alguns outros equívocos são reconhecidos por Osakabe e Frederico (2004, p. 62-63):

- a) substituição da Literatura difícil por uma Literatura considerada mais digerível;
- b) simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos;
- c) substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos

Se tais equívocos permanecessem como orientação para o trabalho com o texto literário na escola, estaríamos dando margem a um trabalho sem significado, indefinido e incompatível com as avaliações de larga escala a que os alunos são submetidos, como é o caso do ENEM e os vestibulares<sup>5</sup>.

E, continuando na perspectiva de Literatura como direito para todos, destacamos a posição e a frequência com que o termo Literatura se apresenta em textos oficiais, a começar pelas formas redutoras do conceito. Tal observação vem sendo motivo, há bastante tempo, de discussões e debates entre instituições e profissionais da área, embora não aconteçam na intensidade que deveriam.

Sobre esse aspecto Perrone-Moisés (2016) elabora reflexões necessárias acerca da Literatura e da forma como ela vem sendo abordada, sobretudo nos textos oficiais. A escritora lembra que antes de 2002, por exemplo, a disciplina foi perdendo seu pouco espaço no Ensino Médio (sem contar a lacuna existente no Ensino Fundamental) se apresentando junto às outras disciplinas da área como “comunicação e expressão”. Tal constatação, ao contrário do que aconteceu em outros lugares do mundo como em Portugal e na França, não bastou para que o número significativo de professores de Literatura conseguisse mobilizar um número maior de docentes para uma reflexão mais intensa sobre a permanência da disciplina nas escolas, sem descaracterizá-la.

---

<sup>5</sup> Apesar do Ensino Médio não ser o nosso foco neste trabalho, consideramos fundamental manter esse diálogo entre os segmentos e os documentos que orientam a prática do texto literário em sala de aula, visto que um depende do outro. Assim, consideramos também relevante refletir sobre o ensino de Literatura nesse último segmento da Educação Básica.

Outra comprovação é que, confirmando esse aspecto redutor, a área “Língua e Literatura” passou a ser “Linguagens, códigos e suas tecnologias”. E no que esta mudança implica? De acordo com Perrone-Moisés (2016, p. 20), “O título já diz muito. Estamos em tempos de ‘linguagens’ no plural, isto é, multimídia, e, entre as linguagens, a verbal é apenas uma, e não a mais importante”. Visivelmente, dessa forma, o texto literário perde a sua força, uma vez que, essencialmente, precisa da linguagem verbal para se tornar acessível ao leitor. É conveniente que tratemos o texto literário de forma mais cuidadosa, primando pela leitura dos mesmos, não permitindo que se banalizem em meio a tantos outros textos, em detrimento do lúdico e do mais acessível. Sobre esta questão, Fisher (2011, p. 50) expõe que:

[...] devemos oferecer ao aluno [...] as leituras adequadas ao seu nível de conhecimento da língua e da vida, evitando barbaridades que possam ou deixá-lo sem poder ler, pela dificuldade de entender o que está sendo escrito, ou sem entender nada direito pelo sofisticado da abordagem. Mas, tirando esse critério, no final das contas, qualquer aluno pode ler qualquer coisa.

Argumentos de que o aluno não aprende a ler Literatura porque o seu contexto social não permite, salvo um repertório limitado, é subestimar a capacidade do educando e impedir que ele seja, de fato, um leitor de Literatura. Afinal, limitar o contato dos alunos com textos próximos à sua realidade seria culminar em injustiça social. Vale ressaltar, que, ancorados nessa visão mais humanista, destacamos que os textos oficiais são revestidos de contradições, visto que a Literatura universal, independente de raízes culturais e/ou geográficas precisam ser conhecidas e apreciadas por todos os grupos. E, para isso, segundo Candido (2011, p. 189), não é a Literatura que deve se moldar a esses aspectos, mas “[...] é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa de bens. [...] só numa sociedade mais igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras [...].

As *OCNEM* (2006), além dos *PCNs de língua portuguesa do Ensino Fundamental* (1998), também fortalecem esse discurso de defesa do contato do leitor com a obra literária integral, ao invés de fragmentos descontextualizados. Neste documento, é enfatizada uma mudança de foco em relação ao ensino da Literatura: antes, pautado no ensino sistematizado da história da Literatura; agora, na formação do leitor literário, dando ênfase à fruição do texto. A esse modo de experiência literária, as *OCNEM* destacam, por exemplo, o seguinte:

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo

para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição (FREDERICO; MACHADO; REZENDE, 2006, p. 55).

O que se percebe, dessa forma, é a indispensabilidade do papel da figura do professor, que deve oferecer aos alunos a leitura de obras significativas, paulatinamente, capazes de despertar o hábito, e, posteriormente, o gosto pela leitura literária. A respeito da educação literária, que deve ser permanente e responsável, Todorov (2009, p. 93) acrescenta que:

O vôo que a educação literária deve proporcionar aos leitores depende da literatura poder desempenhar plenamente sua vocação humanizadora, ao possibilitar ao público a experiência de se tornar um permanente “conhecedor do ser humano”. Caso contrário, a literatura estará ao lado de outras mercadorias inúteis, que se impõe no espaço-tempo como mais um entre os muitos obstáculos a serem administrados e os leitores permanecerão às margens da obra e da necessidade de compreendê-la como objeto de fruição vivo, dinâmico e contextualizado, que gera contradições e estabelece a crise. Essa é, ao fim, a concepção de literatura que pode tirar a literatura do limbo e livrá-la do perigo. De perder todo o seu potencial revolucionário.

Desse modo, a educação literária vem à tona, requerendo um comportamento diferenciado diante das outras disciplinas escolares, visto que também auxilia na compreensão de outras áreas. Sendo assim, em defesa da educação literária, Leahy-Dios (2013, p. 237) afirma que a Literatura “[...] precisa ser reconhecida como disciplina transformadora e poderosa, por alunos e professores, especialistas, acadêmicos e legisladores educacionais”. Dessa forma, reforçamos a importância da figura do professor em favorecer e mediar as discussões literárias na sala de aula.

Acerca das limitações do texto literário proposto pelas escritas oficiais que regem a educação brasileira e dos posicionamentos dos professores de Literatura, destacamos a pergunta de Compagnon (2009, p. 47): “Literatura para quê?”. Uma de suas respostas a considerar:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.

Mais uma vez, destacamos que o universo de leitura literária deve ser preservado na escola através da prática do professor de Literatura, principalmente, pois entre outros

motivos é uma forma do leitor ampliar seus conhecimentos sobre o ser humano e os espaços que o circundam, de forma mais ampla, permitindo ao leitor conhecer outras realidades, através da ficção e/ou da poesia, que não seriam possíveis de serem descobertas não fosse a Literatura. Assim, aos leitores das camadas sociais mais abastadas também será possível conhecer outras realidades, caso dos pertencentes às camadas mais populares, como também o contrário.

A partir do questionamento de Antoine Compagnon (2009) e das dúvidas e contradições a que o ensino de Literatura nas escolas brasileiras está submetido, Perrone-Moisés (2016, p. 80-81), em seu texto “O Ensino da Literatura”, argumenta acerca do “Por que estudar Literatura?”:

Sintetizando o que foi dito pelos melhores teóricos, responderíamos à pergunta “Por que estudar Literatura?” com os seguintes argumentos: porque ensinar literatura é ensinar a ler e, nas sociedades letradas, sem leitura não há cultura; porque a capacidade de leitura não é inata, mas adquirida; porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de texto que o aluno deve conhecer, para ser um cidadão apto a viver em sociedade; porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontecem nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; porque a literatura é um instrumento do outro e de autoconhecimento; porque a literatura de ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode inspirar transformações históricas; porque a poesia capta níveis de percepção e de fruição da realidade que outros tipos de texto não alcançam.

Dessa maneira, ao professor de Literatura da Educação Básica, especificamente do Ensino Fundamental da rede pública cabe a escolha das obras que farão parte de suas aulas, resguardando-se dos modismos impostos, como os *Best Sellers* pelo mercado editorial, essa instância legitimadora questionável; e, independente do tempo em que as obras escolhidas foram escritas, sejam consideradas pela qualidade literária que possuem.

Compreendemos então, para além do que preconizam os documentos oficiais sobre o ensino de Literatura, seja o que há de coerente e também as suas contradições, o cerne da questão está em como fazer para que o texto literário assuma o seu lugar de permanência e de excelência nas salas de aula, sobretudo nas escolas públicas brasileiras.

## 2 SOLANO TRINDADE: MODERNAMENTE NEGRO, LIRICAMENTE SOCIAL

Francisco Solano Trindade (1908-1974) tornou-se conhecido no meio literário através de sua poesia produzida no século XX. Sua estética se tornou referência entre os escritores negros por ser um dos primeiros a assumir a sua negritude<sup>6</sup> na escrita. Passou a compor o seu discurso poético na perspectiva de recontar a sua história e a dos seus ancestrais, negando quaisquer estereótipos. A sua poética exalta a cultura do povo brasileiro de ligações com a África, recriando e reinterpretando valores fundamentais para a reconstrução histórica do negro, como a exaltação da negritude. Sobre essa necessidade de Solano de refazer a história do negro por meio do texto poético, Zilá Bernd (1988, p. 89) expõe que,

A marca registrada da poesia de Solano Trindade será a obsessão da reconstituição histórica, revelando a caminhada do poeta do conformismo à resistência. Devolver ao negro o orgulho da sua ancestralidade e ressignificar palavras estigmatizadas como navio-negreiro, transformando seu sentido histórico em referenciais positivos, parece ser a intenção primeira do poeta.

Para o pernambucano, conforme a sua escrita se apresenta, a reconstituição histórica de que Zilá Bernd (1988) expõe, vem acompanhada da necessidade de se reconhecer como sujeito negro. O poema “Sou negro” (TRINDADE, 2008, p. 42), entre outros, enfatiza o exercício da negritude que colabora para que o sujeito se reconheça e tenha orgulho de ser negro.

Sou negro  
Meus avós foram queimados  
pelo sol da África  
minh'alma recebeu o batismo dos tambores  
atabaques, gonguês e agogôs.

Contaram-me que meus avós  
vieram de Loanda  
como mercadoria de baixo preço  
plantaram cana pro senhor do engenho novo  
e fundaram o primeiro Maracatu.

Depois meu avô brigou como um danado  
nas terras de Zumbi

<sup>6</sup> Com o objetivo de ressignificar a palavra “negro” o termo “negritude”, nascido na França, propõe o descarte dos aspectos negativos atribuídos à figura do negro ao longo do tempo. Segundo Bispo (2011), a negritude é anterior a esse movimento político; muito mais que isso: defendia a tomada de consciência em relação aos aspectos de dominação, buscando uma reação do sujeito oprimido ao opressor. No Brasil, a luta quilombola é exemplo. E na escrita do poeta Solano Trindade, ainda conforme Bispo (2011), é possível observar que ele “[...] ao mesmo tempo em que enaltece o orgulho da raça negra, é uma crítica constante às injustiças” (BISPO, 2011, p. 12).

Era valente como quê  
 Na capoeira ou na faca  
 escreveu não leu  
 o pau comeu  
 Não foi um pai João  
 humilde e manso.

Mesmo vovó  
 não foi de brincadeira  
 Na guerra dos Malês  
 ela se destacou.

Na minh'alma ficou  
 o samba  
 o batuque  
 o bamboleio  
 e o desejo de libertação...

Dessa forma, o eu lírico do poeta, que se autodeclara negro, assume uma identidade desvalorizada pela sociedade vigente e busca reverter o tom depreciativo dado o vocábulo que caracteriza o grupo étnico a que pertence. Para isso, ressalta a participação ativa de seus pares na história: “fundaram o primeiro Maracatu”, “Depois meu avô brigou como um danado/ nas terras de Zumbi/ Era valente como o quê”, “Mesmo vovó/ não foi de brincadeira/ na guerra dos Malês/ ela se destacou”. Tais versos do poema confirmam o tom identitário que o poeta buscava. O negro não estava mais preso às representações coisificadas de antes<sup>7</sup>. Ao representá-lo como sujeito, o eu lírico se orgulha de seus antepassados e da sua história silenciada pelos padrões da época, e apresenta com orgulho elementos que fazem parte da cultura negra brasileira, de descendência africana: “Minh'alma recebeu o batismo dos tambores” e “[...] o samba/ o batuque/ o bamboleio”. Sobre esses instrumentos que ligavam o negro-escravo às suas origens africanas, Serafina Ferreira Machado (2009, p. 96) complementa:

---

<sup>7</sup> Fazemos referência aqui às formas de representação do negro na Literatura brasileira, correspondendo tanto aos períodos que antecedem a abolição da escravatura como os que sucedem. Para isso, tomamos a discussão de Suely Dulce de Castilho (2004) exposta no artigo “A representação do negro na Literatura Brasileira: novas perspectivas”, para intermediar nossas reflexões. Nele a autora analisa a aparição da figura do negro na Literatura brasileira, inicialmente, no período anterior a 1850, época do tráfico dos escravos, e destaca que tal aparição quase não existiu. No entanto, com o advento da abolição da escravatura, os escritores brasileiros foram forçados, de certa forma, a darem maior atenção ao tema. Porém, o destaque dado ao negro era limitado: “Nos textos literários desse período, os escravos eram descritos com desgosto, piedade e de forma desumana” (CASTILHO, 2004, p. 105). E, embora o projeto político dos escritores românticos estivesse voltado para a construção da identidade nacional, à figura do índio coube o destaque, enquanto à do negro cabia o aparecimento como coadjuvante; afinal, ele contracenava, muitas vezes com o índio. Ainda segundo Castilho (2004, p. 107), “[...] Na fase literária modernista (a partir de 1922), o questionamento radical das bases culturais do país promove uma ampla valorização das raízes mais autênticas da cultura brasileira. Oswald de Andrade lança o movimento da antropofagia, cujo lema era: os selvagens brasileiros podem e devem devorar os valores europeus. Com Jorge Amado, por exemplo, o negro passou a ocupar um lugar na literatura brasileira, sob afirmação positiva e apaixonada. Porém, a sensualidade da mulher mulata continua exacerbada, de modo a reforçar o estereótipo da mulher negra enquanto exagerada nas práticas sensuais e sexuais”.

O ritmo do tambor, ritmo de vida, torna mais estrondosa a voz de Trindade proporcionando um som forte, já que a obra do poeta deve alcançar outros ouvidos. O som dos instrumentos que ficam na alma do poeta atravessa o espaço, leva a mensagem de união entre os povos, o ritmo da fraternidade.

O poeta Solano Trindade (2008) entende que a palavra poética é instrumento de agregação, não de separação. E, portanto, além de tentar ressignificar a história do negro extrapolando o acontecimento da escravização, almejava uma relação de respeito e igualdade entre os diferentes povos: brancos, negros. E para isso, a poesia de Solano Trindade cumpre o seu papel, acima de tudo, humanizando o homem.

Não se tratava de enaltecer uma raça sobre a outra, mas de reconhecer os valores particulares de cada uma de forma colaborativa: “Não faremos lutas de raças, porém ensinaremos aos nossos irmãos negros que não há raça superior nem inferior, e o que faz distinguir uns dos outros é o desenvolvimento cultural. São anseios legítimos a que ninguém de boa fé poderá recusar cooperação” (TRINDADE, 1981, p. 15).

O poema “Sou negro” é exemplo da ação contínua do poeta de ressignificar a sua memória e da memória do povo negro, no século XIX, (oficialmente) escravizado. Ele traz à tona a voz do negro ignorada pelo homem branco, desde a sua chegada em terras brasileiras, e, ao mesmo tempo, se reconhece como aquele que precisa contar e ouvir a sua própria história para além da escravidão na visão do branco. Transmitir a história do negro renegada pela sociedade brasileira se torna parte do exercício de ser poeta, que passa a se portar sem medo e sem vergonha de se reconhecer como poeta e negro, contribuindo para a ressignificação da própria história escondida.

Neste poema, o pernambucano retrata a escravidão na perspectiva do negro, portador de uma vasta história que antecede o período escravagista. Ademais, o autor demonstra o orgulho de ser negro aliado ao desejo de resgatar e preservar a cultura africana, conforme já mencionado. E, apesar de ter sobrevivido a tudo isso, a poética dos ritmos que compõem a sua cultura não foram silenciadas nem, tampouco, “o desejo de libertação”. Sobre as características da sua poética, Solano Trindade afirma:

Apesar de tudo o que tenho ouvido e lido sobre poesia, resultado das teses e debates nos congressos de poetas e críticos – não me sinto disposto a mudar de linha, de sair do caminho popular da minha poética. Prefiro levar ao meu povo uma mensagem, em linguagem simples, em vez de uma mensagem cifrada para um grupo de intelectuais. Tenho pelos homens de cultura uma grande simpatia, sejam modernos ou acadêmicos; tenho aprendido muito com todos eles, através de seus livros e das conversas, porém, a minha poesia continuará com o estilo do nosso populário buscando no negro o ritmo, no povo em geral as reivindicações sociais e políticas e nas mulheres, em particular, o amor. Agradam-me profundamente os títulos de ‘poeta negro’, ‘poeta do povo’, ‘poeta popular’, às vezes ditos de modo depreciativo,

mas que me dão uma consciência exata do meu papel de poeta na defesa das tradições culturais do meu povo, na luta por um mundo melhor (TRINDADE, 2008, p. 161).

A produção poética do autor em questão acima valoriza marcas do envolvimento com o popular, aproximando-se do homem comum e da linguagem mais cotidiana, colocando os valores estéticos em segundo plano. Não demorou muito para o pernambucano ser considerado “o poeta do povo” pela crítica literária, imprensa, artistas, intelectuais e poetas da sua época.

No livro, cujo título carrega o epíteto dado ao autor, *O Poeta do Povo*<sup>8</sup>, mais precisamente na seção “Notas e opiniões sobre a obra de Solano Trindade”, destacam-se notas, artigos e cartas destinados ao poeta, explicitando a admiração que cada um tinha pelo poeta negro. *O Censitário*, em 1943, por exemplo, publicou uma nota que resumia o estilo do poeta: “Pobre, está colocado em um bom ângulo para observar, nas fontes de origens, todos os dramas e alegrias dos simples, grandes na sua dor sincera e humanos na singeleza do seu contentamento” (TRINDADE, 2008, p. 26).

Tal colocação reflete o fazer poético de Solano Trindade: era sobre o povo e para o povo que ele escrevia, haja vista, as temáticas que lhe serviam como mote para a sua escrita: a vida do negro, a fome, a desigualdade social, o trabalho escravo, o racismo, a necessidade de participação político-social do sujeito negro, oprimido, desfavorecido mediante as transformações pelas quais a sociedade passava. O seu projeto poético, assim, cede a sua voz aos seus pares, que como ele, eram vítimas de tais injustiças.

Solano Trindade (2008), dessa forma, apresentava-se também, como poeta social, comprometido com o povo brasileiro, de uma maneira geral; principalmente com o oprimido, o pobre e o negro. O “desejo de libertação” defendido pelo pernambucano correspondia ao compromisso que firmava com o povo, com vistas na mudança social que amparava os menos favorecidos socialmente. Assim, “[...] a poesia de Solano Trindade é marcada pelas reivindicações de classe, pelo protesto contra as injustiças do sistema capitalista” (DAMASCENO, 1988, p. 77), ou seja, o poeta utilizava a sua voz de maneira a contemplar também o social, indo além das suas necessidades individuais. Solano Trindade,

---

<sup>8</sup> Raquel Trindade, uma das filhas do poeta, em homenagem ao centenário do pai, organizou uma antologia poética, em 2008. Nesta antologia, a artista reúne dados biográficos do poeta, da infância à sua morte, assim como uma seção nomeada “Notas e opiniões sobre a obra de Solano Trindade”, críticos literários, poetas, artistas, imprensa e admiradores manifestam a admiração por Solano Trindade. Dentre eles destacam-se: Paulo Armando, Corsino de Brito, Abdias Nascimento, *O Censitário*, Roger Bastide, Sérgio Milliet, Nestor de Holanda, Arthur Ramos, Fernando Góes, Otto Maria Carpeaux e Carlos Drummond de Andrade.

assumidamente negro, também era um poeta social, como podemos constatar em seu poema “Gravata colorida” (TRINDADE, 2008, p. 69):

Quando eu tiver bastante pão  
 para meus filhos  
 para minha amada  
 pros meus amigos  
 e pros meus vizinhos  
 quando eu tiver  
 livros pra ler  
 então eu comprarei  
 uma gravata colorida  
 larga  
 bonita  
 e darei um laço perfeito  
 e ficarei mostrando  
 a minha gravata colorida  
 a todos os que gostam  
 de gente engravatada.

Além de problematizar os papéis que o negro passou a exercer no decorrer da história brasileira do século XX, utilizava como tema em seus poemas, críticas às constantes injustiças sociais, como a denúncia renitente da fome, uma das formas de injustiça social mais citada em sua escrita. Em “Gravata colorida”, o poeta estabelece uma relação de engajamento com o social, expandindo o tema da fome para além das necessidades físicas, conforme exposto no verso: “quando eu tiver livros para ler”. Desse modo, o poeta e intelectual mantém o seu diálogo com os pressupostos do direito à Literatura, defendido por Candido (2011). Não se trata apenas de saciar a fome física, mas a intelectual.

É possível mantermos um diálogo entre a postura de Solano Trindade e a sua postura assumida perante o seu povo, “[...] se alimenta da linguagem viva de uma comunidade” (PAZ, 2012, p. 48). Da vinda em navios negreiros e das tentativas de silenciamento das vozes dos escravos africanos que foram transportados nos navios negreiros, assim como da cultura que sobreviveu aos estereótipos relacionados à imagem do negro na sociedade, Solano Trindade era um poeta que observava e sentia o que a sua comunidade vivia: os seus medos, sonhos, desejos. Da linguagem de sua comunidade, o poeta transformava em poesia. Segundo Paz (2012, p. 48):

[...] assim que um poeta ou um movimento poético cede e aceita regressar à ordem social, surge uma nova criação que constitui, às vezes, involuntariamente, uma crítica e um escândalo. A poesia moderna se tornou o alimento dos dissidentes e desterrados do mundo burguês. A uma sociedade cindida corresponde uma poesia em rebelião. E nem mesmo nesse caso extremo se rompe a relação íntima que une a

linguagem social ao poema. A linguagem do poeta é a linguagem da de sua comunidade, seja esta qual for.

Assim, destacamos o fio condutor da produção poética de Solano Trindade, como ele mesmo costumava dizer: “Pesquisar na fonte de origem e devolver ao povo em forma de arte” (TRINDADE, 1999, p. 20). Tais palavras confirmam o seu envolvimento com o povo, tornando-se uma espécie de porta-voz, principalmente daqueles que compunham o mesmo grupo étnico que ele, os negros. Além disso, o poeta, conforme assegura Alves (2016, p.?): “[...] tende a restabelecer em muitos de seus poemas uma espécie de busca pela humanização, procurando a figura do negro como um símbolo de resistência às problemáticas sociais/individuais, caso do racismo”. Em “Civilização branca” (TRINDADE, 2008, p. 62), o poeta exemplifica em apenas seis versos a violência causada pelo branco ao negro, consequência do racismo velado e, por muitas vezes, revelado:

Lincharam um homem  
Entre os arranha-céus  
(Li no jornal)  
Procurei o crime do homem  
O crime não estava no homem  
Estava na cor da sua epiderme.

Compõe dessa forma o título do poema a palavra “civilização”, que entre outras acepções, segundo o *dicionário Houaiss* (2009, p. 39), pode significar: conjunto das características próprias da vida intelectual, social, cultural, tecnológica, que são capazes de compor e definir o desenvolvimento de uma sociedade ou de um país; condição daquilo que se encontra em avanço; desenvolvimento cultural; progresso.

À vista disso, o poema se torna uma crítica aos padrões raciais aceitáveis pela sociedade brasileira vigente. A pele negra assim como elementos que marcam a história cultural do negro, como a sua religiosidade, por exemplo, permanecem invisibilizados, tendo o sujeito “linchado”. Diante disso, Serafina Maria Machado (2009, p. 91) reflete sobre a palavra poética de Solano Trindade como instrumento humanizador:

Desta forma, diante da civilização branca, Trindade reconhece que a passagem de ser “o outro” apagado, para um “Eu”, requeria o resgate da experiência histórica do ser negro. Assim, ele utiliza a poesia como arma contra as opressões e marginalização social. Mantém um diálogo com a sociedade atual e se insere numa produção que busca incluir as classes marginalizadas. A palavra foi a arma de Solano Trindade contra a opressão de seu tempo.

A palavra como arma, capaz de humanizar, é associada ao tom de poeta engajado na luta contra o preconceito racial: “o crime não estava no homem/ Estava na cor da sua

epiderme”. A afirmação do eu lírico confirma a existência do preconceito racial e, estereotipadamente, a relação do homem branco, ser civilizado, com o negro, ser violentado; e transforma a poesia em denúncia de uma intensa discriminação racial existente no Brasil.

São imagens que representam a violência e a opressão, assim como a necessidade do sujeito violentado de, a partir do resgate de sua história, reconhecer-se como negro e combater os valores depreciativos atribuídos a ele ao longo do tempo. A poesia de Solano Trindade, portanto, surge como instrumento libertador capaz de munir o aluno da escola pública, e o negro e o não-negro, com a força da palavra literária.

Na obra *O poeta do povo* (2008), na seção de artigos e notas dirigidos a Solano e publicados na imprensa da época, destacamos a referência que o jornalista Fernando Góes faz do poeta, justificando, assim, o título do livro: “[...] cantor de sua raça, [...] um poeta do povo” (TRINDADE, 2008, p. 31). É a forma engajada com o outro e as questões sociais e culturais que serviam ao poeta como inspiração, conforme o eu lírico apresenta na penúltima estrofe do poema “Velhice, tema poético” (TRINDADE, 2008, p. 149):

Não pararei de poeatar  
Sinto uma necessidade  
Permanente de poesia  
Não pararei de lutar  
Tenho a obrigação de lutar  
Até o fim da vida [...]

Dessa forma, temos uma relação de compromisso do autor com o seu povo, confirmando o seu posicionamento de poeta consciente de seu papel social, permitindo que os seus leitores assumam também a responsabilidade diante dos problemas denunciados em seus versos. Podemos relacionar essa postura do poeta com a função do escritor engajado, defendido pelo filósofo do Existencialismo, Sartre (2004, p. 21): “[...] a função do escritor é fazer com que ninguém possa ignorar o mundo e considerar-se inocente diante dele”.

Á vista disso, compreendemos que as questões sociopolíticas como a desigualdade social, as guerras, a hegemonia branca, a injustiça social tão ressaltada por Solano é de responsabilidade de todos que a vivenciam. A exemplo disso, destacam-se, entre outros, os poemas “Tem gente com fome” (TRINDADE, 2008, p. 68), “O drama do circo” (TRINDADE, 2008, p. 91) e “Mulher barriguda” (TRINDADE, 2008, p. 69).

É possível destacar nos versos de Solano Trindade que a Poesia existe além do entretenimento, que é um importante instrumento para o sujeito se perceber no meio social, pois “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente com os problemas” (CANDIDO, 2011, p. 175).

Podemos localizar Solano Trindade como esse escritor responsável, que se torna porta-voz do povo e que problematiza e esclarece questões da sociedade por meio da linguagem, dando-lhe uma função social.

O pensamento de Candido (2011) parece dar seguimento ao de Sartre (2004): o que o francês chamou de “literatura engajada”, o brasileiro denominou de “literatura empenhada”. O fato é que ambos ressaltaram a imprescindibilidade do compromisso da Literatura com a sociedade; era o momento de concebê-la como uma questão social, compreendendo que “[...] as manifestações artísticas são inerentes à própria vida social, não havendo sociedade que não as manifeste como elemento necessário à sobrevivência” (CANDIDO, 2011, p. 79). Nessa perspectiva, Antonio Candido, ainda endossa que a “literatura empenhada” é aquela que considera as questões “[...] éticas, políticas, religiosas ou simplesmente humanísticas” (CANDIDO, 2011, p. 180-181).

Nesse sentido, destacamos a poesia de Solano Trindade sob o viés social, favorecendo ao leitor perceber a palavra como instrumento de denúncia de mazelas presentes na sociedade brasileira como a fome e a miséria. Assim, os versos do poeta Solano que se apresentam, ressoam como um chamamento materializado numa linguagem direta, ressaltando acontecimentos de um determinado tempo. É o caso do poema “Convocação”: “Contra o fascismo, / Marchemos, camaradas/ A liberdade nos chama, / pro dia de amanhã/ [...]” (TRINDADE, 2008, p. 74).

Trata-se de um chamamento do povo para uma tomada de consciência contra as variadas formas de injustiças sociais e de opressão. É o “projeto poético coletivo” de Solano Trindade, como resalta Machado (2006, p. 85). Assim, o engajamento do poeta ultrapassa a materialidade do texto escrito e o eu lírico se assume autor do apelo à liberdade direcionado ao leitor, que, por conseguinte, faz cumprir o papel social.

Por sua vez, Sartre (2004, p. 29) “[...] o escritor deve engajar-se inteiramente nas suas obras”. Sendo assim, o autor engajado, como situamos Solano, faz uso da sensibilidade estética como instrumento de reflexão dos problemas vivenciados pela sociedade brasileira, como as lutas de minorias, em destaque o negro e o pobre, e as desigualdades sociais tão repetidamente enfatizados em seus versos. Ainda na ênfase das questões político-sociais, destacamos os versos do poema “O drama do circo” (TRINDADE, 2008, p. 91):

José um grande bailarino  
É aplaudido pela multidão  
Ele faz voltas coreográficas  
Pelo circo

De repente o bailarino pára  
 E diz: Vão para o inferno!  
 A multidão se enfurece  
 Apupa o artista

José sorri e fala  
 -Vos enfureceis por tão pouco  
 E não protestais  
 Contra os que vos exploram.  
 A multidão recua e cala.  
 José continua:  
 Despertai multidão inconsciente  
 Despertai multidão sentimental  
 Não percebeis a hora da liberdade?

A multidão se entreolha  
 -De que fala ele?  
 -Que hora é essa?  
 -Por que não baila?

Uma mulher grávida  
 Entra no circo gritando:  
 Viva a vida!  
 José baila com a mulher  
 A multidão vibra de entusiasmo.

Sobre esses versos, salientamos a necessidade que o escritor tinha de deixar clara a sua luta, que também era de todos, por dias melhores, contra a invisibilidade por qual passava o pobre, ainda mais o negro.

Observamos, que a produção de Solano torna-se, aos poucos, a forma de pensar e de agir do poeta e do povo negro e pobre brasileiro. A relação entre o poeta, sua poética e o povo negro, pobre e brasileiro formam uma tríade e, portanto, é indissociável. O povo era a origem de sua inspiração e também o sujeito de transformação que o poeta buscava.

## 2.1 SOLANO TRINDADE E O MODERNISMO

Solano Trindade também se destacou através da sua lírica que se aproxima dos ideais modernistas defendidos, principalmente, nos manifestos: “Manifesto da Poesia Pau-Brasil” (1924) e no “Manifesto Antropófago” (1928), de Oswald de Andrade (1890-1954), que contestavam a produção artística erudita vigente da época. O primeiro reivindica a (re)construção da identidade brasileira, dando ênfase aos assuntos mais variados, mas que faziam parte do cotidiano brasileiro. Tratava-se da ruptura com a literatura hegemônica com traços europeus, retomava-se a valorização do nacional sobre outro viés, do popular, do trivial, conforme Oswald destaca nas primeiras linhas: “A poesia existe nos fatos, os casebres

de açafrão e de ocre nos verdes da favela, sob o azul cabralino, são fatos estéticos” (ANDRADE *apud* TELES, 1987, p. 326).

Assim, o poeta e autor do manifesto explicitam a sua ironia diante dos valores literários existentes ao mesmo tempo em que faz um chamamento, um apelo aos poetas de que a paisagem e a cultura brasileira podem e devem ser inspiração para um fazer literário renovado. Oswald ainda complementa: “A poesia anda oculta nos cipós maliciosos da sabedoria” (ANDRADE *apud* TELES, 1987, p. 327). Nessas palavras de ordem, o autor chama a atenção dos poetas e dos artistas em geral, para a expansão do fazer poético, considerando possíveis críticas à sociedade feitas por poetas ainda desconhecidos.

Além disso, destacam-se, da mesma forma, severas críticas à gramática da língua portuguesa, sinônimo de poder, sabedoria e, conseqüentemente, de exclusão, até então: “O lado doutor. Fatalidade do primeiro branco aportado e dominado politicamente as selvas selvagens. O bacharel. Não podemos deixar de ser doutos. Doutores” (ANDRADE *apud* TELES, 1987, p. 326).

O conservadorismo dessa escrita que se distanciava, cada vez mais, dos povos que não tinham acesso à elite, não atendia mais às necessidades da época, tinha sido ultrapassada pelas “[...] transformações da sociedade, determinadas em geral por fenômenos exteriores” (CANDIDO; CASTELLO, 1987, p. 7). Tais fenômenos como as mudanças políticas e econômicas, o crescimento da indústria e as novidades culturais chegavam ao Brasil e impulsionavam um novo fazer literário: o Modernismo.

Ademais, em seu primeiro manifesto modernista, Oswald já preconizava a existência de poetas como Solano Trindade: “País de dores anônimas, de doutores anônimos” (ANDRADE *apud* TELES, 1987, p. 326). Assim se apresentava o poeta Solano Trindade: negro e pobre, sofrendo tentativas de silenciamento de sua voz, que, posteriormente, representava a do seu povo; vivendo à margem dos grandes centros urbanos, distante da literatura canônica que alcançava, até então, selecionados leitores. Nessa perspectiva, associamos a figura do poeta Solano Trindade com a de um “doutor anônimo”, que mesmo não tendo o seu espaço entre os representantes literatos, resistiu e produziu a sua literatura com vistas à transformação social.

E, assim, impulsionado pela autonomia da criação artística, Oswald de Andrade defende no manifesto da Poesia Pau-Brasil a descoberta da identidade brasileira na literatura através de uma linguagem mais próxima do homem comum. Nesse manifesto, mais do que isso, o que se almejava era a liberdade do ato de criar, fugindo das regras estilísticas que atuavam como parâmetros de restrição do ato de criação: “A língua sem arcaísmos, sem

erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos” (ANDRADE *apud* TELES, 1987, p. 327).

Ressignificar a Literatura brasileira baseada nos modos de falar, agrupando inúmeras diferenças, exposto ao “erro” e às possibilidades de várias criações, era, sem dúvida, um dos pretensos passos a serem galgados pelos poetas modernistas, que se posicionavam “contra a cópia” e defendiam “a invenção” e a “surpresa”, conforme Oswald destaca no manifesto.

Em relação a essa liberdade que se apresentava também por meio da escrita, o poeta Solano Trindade, utilizando a metalinguagem, expõe em seus poemas, como em “Senhora gramática” (TRINDADE, 2008, p. 138), alguns dos ideais modernistas: a recusa da linguagem culta dominante e a presença da linguagem popular na escrita.

Senhora gramática  
Perdoai os meus pecados gramaticais  
Se não perdoardes  
Senhora  
Eu errarei mais.

Podemos comparar a postura que o poeta assume ao selecionar a linguagem a ser utilizada em seus versos com a postura que o eu lírico dele assume na sociedade. Ele se apresenta defensor da oralidade, da linguagem prosaica, afirmando o seu envolvimento com o seu povo, com a sua realidade, dando forma à musicalidade do tom de conversa, como podemos verificar em trechos do poema “Conversa” (TRINDADE, 2008, p. 43):

-Eita negro!  
Quem foi que te disse,  
Que a gente não é gente,  
Quem foi esse demente,  
Que tem olhos e não vê...

-Que foi que fizeste mano  
Pra assim tanto falar?  
Plantei os canaviais do nordeste

-E tu mano o que fizeste?  
-Eu plantei algodão  
Nos campos do sul  
Pros homens de sangue azul  
Que pagavam o meu trabalho  
Com surra de cipó-pau?

-Basta mano  
Pra eu não chorar  
E tu Ana,  
Conta-me tua vida,  
Pra sinhá sair

[...]

Trata-se de um poema construído, como o próprio título sugere, em tom de conversa. E dessa interação com vários interlocutores também negros, o eu lírico demonstra a sua esperança de que um dia o negro seja visto como protagonista. Dessa forma, o desejo e a necessidade da reconstrução da história do negro brasileiro a partir do despertar da consciência dele próprio, se faz indispensável.

De igual modo, a necessidade de se reconhecer como sujeito que é capaz de resistir às injustiças e se tornar partícipe de uma sociedade mais igualitária, assume lugar permanente nos versos de Solano. Trata-se do poder dado a ele pelo povo através da palavra poética em busca da libertação. A palavra que sustenta a ação, defendida por Sartre (2014), assume seu papel de despertar a consciência crítica capaz de questionar regimes totalitários e/ou de superioridade de uma raça sobre a outra. Dessa forma, quando o negro se torna escritor, caso de Solano Trindade, podemos destacar que junto a ele também está o seu tema: “[...] ele é o homem que vê os brancos de fora, que assimila a cultura branca pelo lado de fora, e cada livro seu mostrará a alienação da raça negra no seio da sociedade americana” (SARTRE, 2004, p. 63).

Solano, por sua vez, expõe o desejo de representação do negro, do oprimido, do periférico, e foge da coisificação imposta a ele(s). Vale ressaltar, ainda, a necessidade de inserir, em especial o negro, na vida social e política, conforme seus poemas sugerem, reconstruindo as imagens e respectivas funções impostas pelo regime escravagista. E assim o poeta ia se apresentando: “[...] um poeta revoltado e de expressão forte”, segundo o crítico literário Sergio Milliet (*apud* TRINDADE, 2008, p. 28). O mesmo crítico, em nota ao livro *Cantares do meu povo* reconhece a aproximação do poeta com a sua origem e completa: “[...] Ei-lo que se lança novamente à poesia e o faz dentro do mesmo espírito de antes: O da tomada de consciência disso a que Sartre chamou de ‘Negritude’” (MILLIET *apud* TRINDADE, 2008, p. 28).

Além disso, “Ver com os olhos livres” (TELES, 1987, p. 330), como propôs Oswald através do “Manifesto da Poesia Pau-Brasil” (1924), é também a liberdade de que tanto nos fala Solano Trindade, tão presente em seus versos. O eu lírico sai em busca da liberdade, do seu lugar na sociedade. E nesse percurso de busca, o poeta canta Zumbi dos Palmares, símbolo da luta pela liberdade, como destacado no poema “Canto dos Palmares” (TRINDADE, 2008, p. 37-39):

Eu canto aos Palmares  
sem inveja de Virgílio de Homero  
e de Camões  
porque o meu canto  
é o grito de uma raça  
em plena luta pela Liberdade!

[...]

Mas não mataram  
meu poema.  
Mais forte que todas as forças  
é a Liberdade...  
o opressor não pôde fechar minha boca,  
meu poema é cantado através dos séculos,  
minha musa  
esclarece as consciências,  
Zumbi foi redimido.

Solano Trindade dá ênfase ao objetivo maior de sua poética: a liberdade. Para isso, compara a luta diária do povo negro liderada por Zumbi aos grandes feitos das civilizações romana, grega e portuguesa, pois, “[...] os escravos vencidos de Palmares tornaram-se os heróis da ação épica” (BERND, 2008, p. 59).

O poeta moderno Carlos Drummond de Andrade também se tornou admirador da poética de Solano, e diz em nota: “A leitura de seus versos deu-me confiança no poeta que é capaz de escrever “Poema do Homem” e “O canto dos Palmares”. Há nesses versos uma força natural e uma voz individual, rica e ardente, que se confunde com a voz coletiva” (ANDRADE *apud* TRINDADE, 2008, p. 33).

Mais uma vez, a voz individual se confunde com a voz coletiva, fortalecendo a tomada de consciência através da palavra poética, enfatizando o seu papel comprometido com a mudança e com a transformação. O fato é que Solano Trindade deixou um legado, principalmente ao povo negro e pobre brasileiro que necessitava se identificar com a herança cultural deixada por seus ancestrais, assim como resgatar a auto-estima no ato de reconhecer-se negro e descobrir-se como protagonista na busca pela libertação.

A palavra poética de Solano pode ser comparada como uma arma<sup>9</sup> contra as variadas formas de opressão. No mesmo poema, o eu lírico não se deixa abater por ter perdido muitos irmãos, os seus versos permanecem como uma importante arma. É o que endossa o crítico literário de sua época Roger Bastide (*apud* TRINDADE, 2008, p. 27):

---

<sup>9</sup> Serafina Ferreira Machado (2009, p. 43) em seu estudo intitulado “Solano Trindade: a poesia como arma humanizadora” enfatiza o vocábulo “arma” relacionado ao poder palavra poética. Trata-se de uma “arma poética a ser utilizada com o objetivo de combater as mazelas humanas e devolver a dignidade de cada pessoa”.

O senhor faz dos seus versos uma arma, um toque de clarim, que desperta as energias, levanta os corações, combate por um mundo melhor. Quanto a mim, aprecio esses Poemas que realizam uma síntese entre o passado e o futuro, entre as aspirações de reis proletarizados e as canções do folclore, entre o amor moderno, à sombra das chaminés de usina, e o amor místico, sob o olhar dos Orixás. Creio, de fato, que o progresso não deve destruir o que há de grande e lírico na cultura trazida outrora da África, e que deve tornar-se uma herança comum a todos.

É possível associar as palavras de Roger Bastide direcionadas ao poeta às idéias contidas no “Manifesto da Poesia Pau-Brasil” (1924): “A formação étnica rica” (ANDRADE *apud* TELES, 1987, p. 326). Destaca-se, dessa forma, o fortalecimento e o reaparecimento das figuras do negro e do índio nas obras literárias. E, em se tratando do negro, muitas transformações foram necessárias para que os autores brasileiros pudessem representar as raízes culturais brasileiras, ainda mais com o objetivo de desfazer os estereótipos das representações do mesmo na literatura.

A poética modernista, segundo Oswald de Andrade no “Manifesto da Poesia Pau-Brasil”, se diferenciava das outras anteriores, principalmente por esse desejo de libertação: “Na orientação modernizante seguem-se indicações largas dentro das quais se move com prazer a liberdade individual. Não se encontra nela regras de arame farpado que constroem senão indicações que facilitam” (ANDRADE, 2010, p. 37).

Nesses moldes, temos uma poesia mais próxima da realidade, tanto no ritmo como no vocabulário. E, segundo Candido e Castello (1977, p. 18), nesse tempo, “Na poesia, nota-se, desde logo um abandono das formas poéticas consagradas que haviam sido cristalizadas pelo Parnasianismo. Há uma espécie de extravasamento geral do lirismo, em formas livres, sob as quais não reconhecemos mais as estruturas tradicionais [...]”. A proposta da liberdade formal está ligada às transformações da passagem de século, assim como à preocupação com os aspectos sociais do país, primando pela expressão mais livre e negando a rigidez dos modelos anteriores.

### 3 A POESIA DE SOLANO TRINDADE NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM COMPROMISSO ÉTICO

O termo “Educar para a cidadania” aparece com ênfase nos textos oficiais que regem e orientam a educação brasileira, caso dos *PCN's de Língua Portuguesa* (1998). Dessa ênfase, depreendemos que as práticas pedagógicas precisam ser transformadas como há muito já se preconiza. Nessa perspectiva, retomamos o objetivo de humanizar o homem através da Literatura, como defende Antonio Candido (2011) em seu ensaio “O direito à Literatura”; além de considerarmos que o leitor em contato com o texto literário na escola tem a possibilidade de (re)pensar questões políticas e sociais de uma forma ética, agindo como cidadãos em formação.

A poética do pernambucano Solano Trindade surge como instrumento necessário capaz de subsidiar reflexões do ponto de vista ético, uma vez que reforça em seus versos, também defendidos nos *PCN's* (1997) com a inserção dos temas transversais, valores indispensáveis à dignidade humana: o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade. Através de sua escrita, o poeta dialoga com os pressupostos defendidos por Candido e os documentos oficiais, assegurando ao aluno leitor vivenciar momentos de fabulação e reflexão, podendo se posicionar diante de assuntos que fazem parte do cotidiano. Por esse viés, destacamos o que os *PCNs dos Temas Transversais* (1997, p. 32) esclarecem sobre a ética:

A Ética diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas. A pergunta ética por excelência é: “Como agir perante os outros?”. Verifica-se que tal pergunta é ampla, complexa e sua resposta implica tomadas de posição valorativas. A questão central das preocupações éticas é a da justiça entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade. Na escola, o tema Ética encontra-se, em primeiro lugar, nas próprias relações entre os agentes que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais. Em segundo lugar, o tema Ética encontra-se nas disciplinas do currículo, uma vez que, sabe-se, o conhecimento não é neutro, nem impermeável a valores de todo tipo.

Nessa perspectiva, valorizamos a participação do aluno perante o texto literário, favorecendo a reflexão crítica acerca das leituras realizadas. Vale ressaltar aqui que não tomamos o texto literário como pretexto; acreditamos que ao considerarmos os temas transversais presentes na Literatura, facilitamos a experiência vivida pelo leitor, que, possivelmente, associa, nesse ato de leitura literária, vários campos de saberes. Reconhecer direitos e deveres do cidadão, portanto, é uma das interfaces desse trabalho de leitura crítica que expressa, por sua vez, uma preocupação ética, experimentando novas formas de ser. Para tanto, o leitor precisa se apropriar da condição literária do texto. Preocupar-se com questões

referentes ao desenvolvimento social e intelectual dos brasileiros, por exemplo, faz-se indispensável. É como se apresentam os poemas de Solano Trindade, poeta comprometido com as condições em que vivem, sobretudo, os menos favorecidos economicamente.

Em contato com o texto literário, o jovem leitor tem a oportunidade de repensar o seu lugar e o lugar do outro nas ações cotidianas. É comum, por exemplo, em nossa sociedade brasileira, nos depararmos com situações gravíssimas de desrespeito à convivência humana, caso de situações expostas nos versos de Solano Trindade, como o preconceito racial, a subalternidade do sujeito negro e pobre que divide seu espaço de miséria com o espaço do desenvolvimento das grandes cidades, dando margem para ações violentas de todas as naturezas. Para tanto, confirmamos, assim, a necessidade de se abordar a ética no trabalho com o texto literário, uma vez que pode renovar os valores comprometidos com a cidadania.

Portanto, não podemos negar que as questões referentes ao negro, por exemplo, o racismo, a exclusão por conta da cor da pele, enfim, a permanência dos estigmas cristalizados na sociedade brasileira em relação a ele, estão presentes em nossas salas de aula. O que fazer diante de tal constatação, sendo a escola uma instituição responsável, também, pela formação mais cidadã e igualitária de nossos estudantes?

A Literatura nessa perspectiva mais humanizadora defendida por Candido (2011) pode ser associada ao pensamento de Compagnon (2009, p. 66), que acredita que a “A literatura é um exercício de pensamento; a leitura de uma experimentação dos possíveis”. Ou seja, a Literatura é um poderoso instrumento capaz de atuar, além de fonte do conhecimento, como possibilidades de ser do homem. Trata-se de mostrar ao aluno leitor que os outros são diversos e, portanto, extrapolam padrões estabelecidos. Dessa forma, a Literatura é indispensável para a reflexão sobre a diversidade de culturas, por exemplo. A esse respeito, o mesmo autor (COMPAGNOM, 2009, p. 47) ainda acrescenta que,

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (p. 47).

Trata-se, portanto, de reconhecer as possibilidades de viver do próximo, aceitando as diferenças. Ao aluno leitor cabe perceber que a Literatura não exclui, mas agrega; que através dela (da Literatura) podemos ir além do círculo social a que pertencemos, ampliando a nossa visão de mundo, (re)construindo conceitos e rompendo preconceitos num exercício ético. Em nosso caso, exploramos poemas de Solano Trindade a fim de romper estereótipos

construídos ao longo dos anos sobre o negro, assim como de fazer o aluno perceber o caráter humano do negro numa relação de aproximação e afastamento com o branco.

Destarte, ressaltamos a escola como um espaço privilegiado para olhar, discutir e criar acerca das representações que contemplam a vida humana, através da sensibilidade. A Literatura, nessa relação de liberdade, permite ao leitor, num universo plural, se identificar ou não com o que está sendo dito num espaço de experimentação que concede ao leitor sonhar, inventar, ensinar, aprender, concordar e/ou discordar, numa relação de respeito. Sobre isso os *PCN's de Língua Portuguesa* (1998) afirmam que:

Sem dúvida, pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se. É trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece (BRASIL, 1998, p. 141).

Dessa maneira, o trabalho na escola a partir dos poemas de Solano Trindade se apresenta como construção, no qual considerar a participação de todos se faz imprescindível numa relação dialógica em que ora aprende e ora ensina. Ademais, vale ressaltar o que se espera do aluno leitor; é que ele possa se sentir incomodado a partir do contato com a Literatura e busque outras formas que possam lhe tirar do estado de acomodação por meio da imaginação. Portanto, defendemos e propomos, a seguir, o uso da poesia em sala de aula no Ensino Fundamental para além da distração, mas como instrumento capaz de humanizar e de desenvolver a capacidade crítica do aluno leitor de Literatura. Para tanto, este capítulo se divide em alguns subcapítulos, com o intuito de reforçar a reflexão sobre a necessidade da poesia de Solano Trindade na sala de aula do Ensino Fundamental.

### **3.1 Poema e Poesia: para compreender a experiência poética**

Como reconhecer um poema diante de tantos outros textos? Considerando a necessidade de relacionarmos o termo a diferentes contextos, delimitamos a abordagem do objeto (o poema) como texto materializado verbalmente, através da escrita. Tomamos, inicialmente, a definição de Paz (2012, p. 77): poema é “[...] um objeto feito de palavras, destinado a conter e a segregar uma substância impalpável, rebelde a definições, chamada poesia”. Sendo assim, compreendemos que a palavra se faz alicerce para que o poema tome forma. E, por meio dessa forma concreta assumida pela palavra, novos sentidos poderão ser atribuídos a ela por meio da poesia. Vale ressaltar que a origem da palavra “poema”, conforme Massaud Moisés (2003, p. 129), se localiza “na mesma raiz de ‘poesia’”, que

significa “fazer”. Isso talvez justifique a utilização do mesmo sentido para ambos os vocábulos: poema e poesia.

Apesar das aproximações dos termos e de serem, por vezes, tratados como sinônimos, pensamos que é necessária certa distinção. Para isso, retomamos o pensamento inicial de que a poesia tenderia para o imaterial e o poema para o material, conforme o professor Pedro Lyra (1986, p. 07) defende. Ou seja:

[...] o poema, depois de criado, existe por si, em si mesmo, ao alcance de qualquer leitor, mas a poesia só existe em outro ser: primariamente, naqueles onde ela se encrava e se manifesta de modo originário, oferecendo-se à percepção objetiva de qualquer indivíduo; secundariamente, no espírito do indivíduo que a capta desses seres e tenta (ou não) objetivá-la um poema; terciariamente, no próprio poema resultante desse trabalho objetivador do indivíduo-poeta.

Destacamos o poema pela sua materialidade capaz de comportar em sua forma traços subjetivos adquiridos através dessa interação entre texto e leitor. Ao poema, forma explícita, palavra concreta, palpável, também se apresenta como “[...] objeto de participação”, segundo Paz (2012, p. 46). Dito de outro modo, a realização do poema só existe pela participação do leitor que, por sua vez, o torna poesia. Assim, para que o leitor atinja um estado poético, faz-se necessário que ele reviva a verdade do poema, “[...] pois o poema é apenas isto: possibilidade, algo que só se anima em contato com o leitor ou ouvinte” (PAZ, 2012, p. 33). Assim, quando o leitor se torna outro através da leitura do poema, transforma também o poema em poesia.

Massaud Moisés (2012, p. 105), por sua vez, chama a atenção para a tendência de se estabelecer “[...] uma aliança entre a categoria abstrata ou semi-abstrata (a poesia) e a categoria formal (o poema), de modo, que ao compor um poema, o criador de arte estaria cômico de, por meio dele, exprimir poesia”. Entendemos que o autor quer enfatizar que não há uma obrigatoriedade de complementaridade entre poema e poesia, mas que existe a possibilidade dessa completude e da categoria formal, o poema, a materialidade de que falamos, transforme a linguagem comum em linguagem poética que carrega “[...] significações sensoriais, através da metrificação, da rima, da assonância, do ritmo, da sinestesia [...]” (D’ONOFRIO, 1978, p. 20). O poema se confirma como elemento palpável, visível, capaz de ser analisado através dos elementos estruturais de que é composto.

E por falar em composição, seria o verso o elemento essencial para distinguir um poema de um não-poema? Massaud Moisés (2012, p. 129) defende que, “Inicialmente, o poema se identifica com o verso, de forma que uma composição sujeita às leis da métrica era sempre considerada poema e, portanto, tinha de encerrar poesia”. No entanto, tal conceito não

é mais suficiente, visto que além do poema em versos, também temos o poema em prosa. Portanto, observar a continuidade ou não das linhas já não é mais elemento capaz de distinguir o poema daquilo que não o é.

Antonio Candido, em seu trabalho *O estudo analítico do poema*, faz um esclarecimento acerca dessas diferenças: “A poesia não se confunde, necessariamente, com o verso, muito menos com o verso metrificado. Pode haver poesia em prosa e poesia em verso livre” como assim também “pode ser feito em verso muita coisa que não é poesia” (CANDIDO, 1996, p. 13-14). Dessa forma, os poemas são “produtos concretos” da poesia. Ou seja, os poemas são uma forma de tornar traduzível a poesia, o mundo abstrato do poeta (e do leitor).

Também corrobora para o entendimento de poesia e poema, João Cabral de Melo Neto (1987, p. 384): “O poema é um eco, muitas vezes imediato, dessa experiência. É a maneira que tem o poeta de reagir à experiência. Ele é então como um resíduo e neste caso é exato empregar a expressão “transmissor de poesia”. O poeta, neste caso, leva em consideração a sua experiência e transmite-a aos outros, transformando a palavra concreta em poesia. Ainda, este eco de que o poeta fala, subsidia a construção da poesia mais crítica voltada para o social que se compõe das experiências externas para as internas, do coletivo para o individual. Em nosso caso, mais especificamente, o poeta Solano Trindade parte da vivência de seu povo pobre e negro para transformar em matéria de poesia, como o caso do racismo e das relações de exclusão a que o povo pobre e negro é submetido diariamente.

E o poeta, sobretudo o moderno, concebe a unidade rítmica como o núcleo do verso. Ou seja, para compor o texto poético, o ritmo articulado às imagens produzidas é mais importante que a simples contagem de sílabas orientando a cadência. Para Paz (2012, p. 99), “O método de associação poética dos ‘modernistas’, às vezes verdadeira mania, é a sinestesia. Correspondência entre música e cores, ritmo e idéias, mundo de sensações que rimam com realidades invisíveis”.

É através da composição do poema moderno que o poeta faz o leitor romper algo ou seguir adiante, permitindo que o sentido seja completado através do ritmo. A unidade rítmica, assim, passa a ser o núcleo do verso. Não existe poema sem ritmo, uma vez que “[...] o ritmo é condição do poema” (PAZ, 2012, p. 74). Ou seja, para obter efeito estético ao poema, deve ser impresso o ritmo. É papel do poeta, neste caso, explorar a sonoridade para obter o efeito que se espera do poema.

Nessa perspectiva, ressaltamos que Solano Trindade, através de sua escrita poética, preza pelo ritmo baseado em suas histórias e nas de seu povo: o negro e o pobre do

Brasil. O escritor insiste na valorização e na defesa da cultura negra e, nesse posicionamento de defesa, escolhe os ritmos que melhor revestem a sua crítica, seja ela social, cultural ou religiosa. Tomemos de exemplo, mais uma vez, o emblemático poema “Tem gente com fome” (TRINDADE, 2008, p. 68), no qual o trem sujo da Leopoldina é um objeto personificado: “Trem sujo da Leopoldina / correndo, correndo/ parece dizer:[...]”

Assim, o mesmo trem denuncia a realidade cruel daqueles que, todos os dias, dependem do mesmo transporte para se chegar a algum lugar em busca do necessário para sobreviver: *Tem gente com fome*. O ritmo do poema é construído a partir dessa denúncia que traz à tona questões sociais como a desigualdade social e a fome. A forma verbal “correndo, correndo” dá ideia de continuidade e associa a necessidade de luta por igualdade ao movimento do trem. Em cada estação, ao parar e ao seguir, o trem, exemplo da sociedade moderna brasileira e do desenvolvimento, antagonicamente, insiste em gritar que tem gente com fome.

Com a mesma ênfase, as estações de trem da periferia do Rio de Janeiro, que visitadas diariamente, lugares de miséria, são enumeradas: “Vigário Geral,/ Lucas, Cordovil,/ Braz da Pina/ Penha Circular,/ Estação da Penha/ Olaria/ Ramos/ Bom Sucesso/ Carlos Chagas/ Triagem, Mauá” (TRINDADE, 2008, p. 68). O movimento renitente do trem no poema não é capaz de solucionar o problema de tanta gente com fome e “tantas caras tristes”. E, ao final do poema, a voz que grita e denuncia é silenciada pela opressão. Para tal efeito, o poeta utilizou a onomatopéia “Psiuuuu” como representação do autoritarismo que tenta, de todas as formas, atentar contra a liberdade.

Sobre a utilização da enumeração na escrita poética modernista, Benedita Golveia Damasceno, em seu estudo sobre a poesia afro-brasileira no contexto do modernismo, destaca a poesia de Solano Trindade e revela que “Outros processos de criação literária muito usados pelos modernistas revelam-se, na sua obra, como por exemplo, a utilização da enumeração [...]” (DAMASCENO, 1998, p. 81). A autora confirma a utilização de tal recurso como necessário à construção rítmica do poeta, uma vez que se faz presente na maioria de suas composições.

Para os poetas modernos, não se tratava de dar espaços para a poesia que limitasse o pensamento crítico e se distanciasse da representação da realidade que passava por diversas transformações. Assim, o poeta pernambucano Solano Trindade tornava os seus poemas conhecidos, principalmente entre os sujeitos que compartilhavam com ele a mesma origem, os mesmos anseios: o povo pobre e negro no Brasil. Enquanto poeta, “[...] se apoiava mais no ritmo do que na rima”, conforme Candido (1996, p. 58) caracterizava os versos modernos:

E assim como a música procura fugir à tirania do dominante e do compasso, a poesia procura abandonar o metro, tornando-se o verso “inumerável” (como a música “infinita”), aderindo à ideia, abandonando a simetria silábica. O verso livre dos simbolistas, que eras frequentemente “verso libertado”, sofre novas transformações; subverte as poéticas tradicionais, permite cortes bruscos, reduções inesperadas e prolongamentos infintos.

Candido (1996) salienta a importância dos versos livres herdados dos simbolistas, podendo alcançar uma suavidade rítmica, visto que a estrutura do poema “com verso libertado” pode, inclusive, se assemelhar à prosa, subvertendo as estruturas poéticas ainda tradicionais, caso que não aconteceria se o verso fosse estruturado com a métrica regular. A poética modernista, dessa forma, assume o seu lugar.

Ainda considerando as aproximações e diferenciações dos termos poema e poesia, Candido (1996, p. 21) diz que tal distinção acontece porque “[...] pode haver poesia em prosa e poesia em verso livre”. E, em se tratando do Modernismo, ressaltando os versos do pernambucano Solano Trindade, por exemplo, o verso livre ganha espaço na escrita, embora prosaica, ressaltando o seu desejo de libertação. No entanto, para o mesmo autor (CANDIDO, 1996, p. 26), “[...] com o Modernismo houve de um lado uma dessonorização da poesia, que se aproximou sob esse aspecto, da sonoridade normal e mais discreta da prosa”.

Mas, a partir das produções poéticas modernas, a rima passa a não ser utilizada com a mesma frequência que antes e, aos poucos, cede lugar também aos versos brancos para atender às necessidades do poeta. Porém, conforme Candido (1996, p. 40) nos lembra:

No Modernismo, a rima nunca foi abandonada. Mas os poetas adquiriram grande liberdade no seu tratamento. O uso do verso livre, com ritmos muito mais pessoais, podendo esposar todas as inflexões do poeta, permitiu deixá-la de lado. No verso metrificado, ela foi usada ou não, e pela primeira vez pode se observar na poesia portuguesa o verso branco em metros curtos. Na segunda fase do Modernismo houve um retorno do seu uso, com mais frequência. Mas conservou-se a liberdade de sua combinação.

Dessa forma, dentre outros elementos sonoros, o ritmo se reafirma como essencial no processo de significação do poema, apesar de não estar só, orienta os demais elementos na construção desses sentidos. Nos versos de Solano Trindade, por exemplo, destaca-se a associação entre ritmos e ideias; o verso livre como unidade rítmica. Ou seja, a métrica cede lugar ao ritmo. Por isso, muitas vezes, na poesia moderna, os sinais de pontuação são desnecessários.

Solano Trindade, por exemplo, construiu seu projeto poético, objetivando a liberdade, que, inclusive, é o tema recorrente em sua escrita. O poeta apresenta seu compromisso para além da cor da pele; ou seja, ele passa a emprestar a sua voz aos oprimidos

de uma maneira geral. O pernambucano materializa a sua poética através de traços característicos do modernismo, dando importância à oralidade, que por sua vez, contribui com o ritmo em seus versos libertos, livres, como quer que seja o homem.

### **3.2 A poesia ainda vive: círculos líricos para Solano**

O que a leitura da poesia pode fazer em uma sala de aula de Ensino Fundamental na periferia de uma cidade da região metropolitana de Fortaleza (CE)? Motivados por esta instigante pergunta, elegemos a poesia do pernambucano Solano Trindade como nosso objeto de estudo junto a uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental. E como se deu a aproximação do leitor da obra literária do poeta em questão? Utilizamos como orientação para abordar o texto poético em sala de aula, a metodologia dos Círculos de Leitura defendida por Cosson (2014) e Yunes (1999).

Ressaltamos, ainda, que assim como os *PCN's de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental* (1998), objetivamos que o nosso aluno seja um sujeito que exerce uma cidadania plena, na qual os direitos e os deveres estejam presentes na vida social. Para tanto, consideramos essencial a formação de alunos-leitores de Literatura, e em nosso caso, de poesia. Dessa forma, através deste trabalho, esperava-se do jovem leitor que, ao entrar em contato com a poesia de Solano Trindade, possa fazer uso de suas características singulares e, ao mesmo tempo, compartilhá-las com os demais, fazendo a palavra circular, ampliando a sua rede de significações.

Ler em grupo foi a alternativa que escolhemos para impulsionar a leitura literária em sala de aula, uma vez que acreditamos que a heterogeneidade da turma pode colaborar para a construção de conhecimentos a partir da significação dos textos literários lidos em círculos. Afinal, cada aluno com a sua singularidade contribui para que o ato da leitura coletiva se fortaleça, conforme declarado por Yunes (2009, p. 84): “[...] lendo sozinhos parecemos mais bloqueados do que lendo em grupo, quando uma ideia puxa a outra e estas vão criando uma teia de trocas muito original. Saímos todos mais inteligentes e inteligíveis”.

Portanto, apostamos que é na diferença que se constroem os sentidos das palavras nos textos, promovendo um exercício intelectual capaz de incitar no estudante curiosidades que possam fazê-lo questionar o texto e as próprias ações do ser humano também. No entanto, observamos que para facilitar a atribuição de sentidos à leitura literária, sobretudo numa turma de sétimo ano do Ensino Fundamental, é imprescindível a figura de um leitor mais experiente, o leitor-guia sugerido por Eliana Yunes (1999, p. 19), que não significa dizer mais

importante, mas aquele capaz de “[...] fazer luz sobre as cenas de leitura, os atos de construção de sentidos na leitura, sem impor sua condição ou a do autor”.

Neste trabalho, ao docente coube motivar e instigar o aluno para a leitura literária, uma vez que acreditamos que o sujeito da pesquisa, além de não ter repertório para escolher todas as leituras, também precisava de alguém mais experiente para, quando necessário, auxiliá-los no exercício da descoberta de se tornar leitores, assim como contribuir para uma maior qualificação para o ato de ler. Vale ressaltar que nos círculos de leitura, além da figura do docente, outros alunos leitores mais proficientes também assumiram a posição de leitor-guia, escolhidos pelo professor, cuja tarefa era ler em voz alta para os demais, após a leitura silenciosa realizada por todos os participantes. Nesse caso, enfatizou-se a leitura em voz alta como uma das chaves para a leitura do texto poético.

Sobre a leitura de poemas em voz alta, Bosi (2003, p. 469) lembra que se “[...] o leitor conseguir dar, em voz alta, o tom justo ao poema, ele já terá feito um uma boa interpretação, isto é, uma leitura ‘afinada’ com o espírito do texto”. Dito de outra forma, a leitura em voz alta é capaz de proporcionar segurança ao leitor menos experiente, conduzindo-o ao entendimento do que está sendo lido.

Nas atividades de leitura realizadas em círculos detalhadas a seguir, compartilhamos do posicionamento de Cosson (2016, p. 27) acerca da leitura literária: “[...] o ato físico de ler pode ser até solitário, mas nunca deixa de ser solidário”. Para tanto, possibilitar a troca de sentidos atribuídos ao poema, ultrapassando a leitura solitária (também importante, principalmente no primeiro contato), foi um dos objetivos deste trabalho, pois acreditamos, assim como Yunes (2009) e Cosson (2016), que os sentidos atribuídos ao texto dependem do compartilhamento de acordo com o planejamento da discussão acerca dos poemas, uma vez que a leitura isolada pode ser também adequada aos objetivos que se buscam para torná-la mais significativa, efetivando o caráter social da leitura.

Quanto à seleção dos poemas que foram compartilhados na leitura em círculo do livro *O Poeta do Povo*<sup>10</sup> (TRINDADE, 2008), privilegiamos as temáticas que englobam questões sócio-políticas e as que destacam a vida do negro, uma vez que tais textos apresentam possibilidades de ampliar discussões sobre as questões raciais, fazendo com que o aluno conheça que a produção literária brasileira é diversificada, apresentando o negro,

---

<sup>10</sup> Vale destacar que o livro escolhido para a realização deste trabalho, *O Poeta do Povo* (2008), é dividido em três partes: os dados biográficos sobre o autor, as notas e opiniões sobre a obra de Solano Trindade e quatro cadernos de poemas organizados por temáticas (poemas sobre o negro, poemas de cunho político-social, poemas de amor e poemas sobre a vida do poeta).

inclusive, como autor, conforme orientações da lei 10.639/2003<sup>11</sup>. As ações realizadas nos Círculos de Leitura foram divididas em blocos temáticos de acordo com o cronograma de intervenção a seguir:

DATA	TEMPO DESTINADO	AÇÕES REALIZADAS	
18/09/2017	2 h/a	Acolhida, sensibilização para a leitura literária, conceitos de Literatura, Poema e Poesia.	<b>POEMAS LIDOS</b>
20/09/2017	1h/a	Apresentação do livro <i>O poeta do povo</i> e do autor Solano Trindade.	
25/09/2017	2 h/a	Leitura literária em círculo – Círculo nº 1: O Povo na palavra	“Tem gente com fome” e “Tem gente morrendo, Ana”
04/10/2017	2 h/a	Leitura literária em círculo – Círculo nº 2: Palavra, pão e povo	“O canto do trabalhador” e “Amanhã será melhor”
11/10/2017	2 h/a	Leitura literária em círculo – Círculo nº 3: Pão, livros e Gravata colorida.	“Gravata colorida” e “O drama do circo”.
18/10/2017	2 h/a	Leitura literária em círculo – Círculo nº 4: Cidade, lugar de gente “civilizada”.	“Civilização branca”
25/10/2017	2 h/a	Leitura literária em círculo – Círculo nº 5: Liberdade? Para quem?	“O céu é mesmo um buraco” e “Papai Noel”
01/11/2017	2 h/a	Leitura literária em círculo – Círculo nº 6: Além do pão com farinha, o quê?	“Abençam, dindinha lua”
08/11/2017	2 h/a	Leitura literária em círculo – Círculo nº 7: Muita, muita liberdade!	“Navio negreiro” e “O canto da liberdade”
13/11/2017	2 h/a	Leitura literária em círculo – Círculo nº 9: Eita, que negro é esse?	“Quem tá gemendo?” e “Sou negro”
20/11/2017	2 h/a	Avaliação dos Círculos de Leitura: Finalização dos diários de leitura e aplicação de atividade escrita avaliativa sobre as leituras realizadas.	(-)

Nos tópicos seguintes, descreveremos a metodologia utilizada em cada encontro. Ressaltamos, ainda, que optamos por encontros semanais a fim de mantermos uma regularidade na leitura, evitando o distanciamento entre leitor e texto. Para cada Círculo de

<sup>11</sup> As questões da Inclusão da História e cultura afro-brasileira, incluindo a literatura, tornaram-se obrigatórias nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, conforme preconiza(va) a Lei 10.639/03. No entanto, a Reforma do Ensino Médio (sancionada em 2017), coloca em segundo plano a aplicação da referida lei.

Leitura, foram escolhidos entre um e dois poemas. A seguir, teremos as descrições das ações de cada círculo além de algumas análises e posicionamentos dos alunos.

### **3.3 Para início de conversa: preparando-se para os círculos líricos**

Nesta primeira etapa apresentada no cronograma, equivalente a duas aulas, totalizando 100 minutos, antes das explicações aos alunos de uma turma de 7º ano quanto ao funcionamento dos Círculos de Leitura. Consideramos indispensável realizarmos a sondagem do que eles já conheciam sobre alguns aspectos a serem trabalhados para, a partir das constatações, planejarmos os encontros seguintes. Inicialmente, perguntamos de forma oral aos estudantes sobre o que eles já sabiam acerca das definições e implicações dos termos “Literatura”, “poema” e “poesia”, e se lembravam do contexto de uso dessas palavras: “Vocês já ouviram ou já utilizaram as palavras ‘Literatura’, ‘poema’ e ‘poesia’? Onde? Como?”.

Após esses questionamentos, os alunos ainda inseguros, permaneceram calados, demonstrando a indiferença relativa às perguntas. No entanto, consideramos válido instigá-los novamente. Refizemos a pergunta e, desta vez, ao invés deles falarem, solicitamos que escrevessem o que sabiam e/ou o que pensavam sobre os conceitos dessas três palavras. Alguns continuaram inertes, insistindo em não participar, certamente por insegurança, enquanto, dos dezoito alunos, apenas seis disseram saber do que se tratava.

O primeiro aluno que ingressou na escola no início do segundo semestre (certamente, por esse motivo houve a surpresa) e que costuma sentar sempre mais próximo do professor, apresentando-se como um aluno bem participativo, surpreendeu-nos de forma negativa com a sua reflexão: “Acho que essas coisas não têm (*sic*) nada a ver com a aula, poema é muito chato, a aula tem que ser mais importante do que ficar falando em texto”<sup>12</sup>.

Diante de tal colocação, confirmamos o pressuposto de que a leitura de poesia, de acordo com Frederico, Machado e Rezende (2008, p. 74) “[...] tem sido sistematicamente relegada a um plano secundário”. Trata-se de negligenciar o texto poético na sala de aula em sala de aula, especialmente nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental de escola pública, uma vez que o aluno não concebe a discussão e a leitura de textos literários; conteúdo importante a ser trabalhado pelo professor e presente nos *PCN's de Língua Portuguesa* (1998). Outro fator que nos causou impacto foi a visão que o aluno tem acerca do que é aula, demonstrando aversão a propostas metodológicas que sugerem a construção do conhecimento por meio da interação, do diálogo e da reflexão.

---

<sup>12</sup> Os posicionamentos dos alunos aparecerão transcritos literalmente, sem correções por parte do professor.

O segundo aluno, que frequenta a mesma escola desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, apresentou a sua visão de forma escrita: “Já ouvir (*sic*) falar nas três palavras mais (*sic*) não sei explicar o que quer dizer e a literatura é viajar pela imaginação com a leitura e poema é aquele texto um debaixo da outra linha mais (*sic*) a poesia não sei o que é”. É notório, a partir da escrita do aluno, que essas palavras, de certa forma, fazem parte do cotidiano escolar dele e, no entanto, não sabe conceituá-las (o que já se configura um problema, pois a Literatura deve aparecer como conteúdo desde o sexto ano, segundo os *PCN's de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental*, ou até mesmo antes a depender do livro adotado, da postura do professor e da escola). Além disso, o aluno relaciona o conceito de literatura com a subjetividade do leitor e com a ficção, sendo um exercício necessário para o leitor de Literatura.

Escolhemos a terceira reflexão de uma aluna, que também é bem participativa, mas apresenta limitações em relação à leitura e à escrita. A aluna escreveu em seu diário: “Literatura aчу (*sic*) que tem a ver com a leitura e poema e poesia e (*sic*) a mesma coisa e o poema que a pessoa (*sic*) ler”. Diante do exposto, percebemos que a estudante já teve contato com a poesia e que já ouviu a palavra “Literatura” em algum momento. No entanto, não sabe conceituá-la, restringindo o ato de ler à ação de ler poemas.

Defendemos através deste, também, que o meio e os estímulos que o (a) estudante recebe, seja na escola ou fora dela, são essenciais para que se torne leitor(a) literário(a) e que passe a priorizá-la em sua rotina. É o que diz a quarta aluna: “A minha tia fala muito de Literatura. Ela disse que a gente tem que ler literatura para poder imaginar o que quiser (*sic*)”.

Mais uma vez, a Literatura surge como o poder de fazer imaginar, de fabular. Assim, o conceito de Literatura da tia envolto nas palavras da sobrinha dialoga com os pressupostos de Antonio Candido (2011, p. 176), ao afirmar que: “[...] se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”. Isso posto, enfatizamos aqui a necessidade diária do ser humano manter contato com a ficção e a poesia, de maneira a torná-lo mais sensível e humanizado.

Por último, escolhemos o posicionamento escrito de outra aluna: “Gosto quando minha professora ler (*sic*) poema e poesia para nós (*sic*) às vezes é difícil (*sic*) mas quando tem rima é mais fácil de entender”. De acordo com o exposto pela estudante, fica claro que ela gosta de poemas (e lidos pela professora). Dessa forma, destacamos a pertinência do leitor

mais experiente em sala de aula, como acreditamos ser o professor, a fim de motivar os leitores-alunos e auxiliá-los na busca pelo sentido do texto. Também corrobora com esse entendimento, Pinheiro (2008, p. 25), ao dizer que:

Quantas vezes, na experiência cotidiana da leitura de poemas em sala de aula, não somos surpreendidos com depoimentos de alunos que passaram a gostar de poesia depois de terem realizado várias audições de diversos poemas. E, a partir daí, muitos vão se tornando leitores de poesia. Diferentes e repetidas leituras orais em sala de aula podem ajudar o leitor a encontrar, além do tom adequado, o andamento mais preciso [...].

Dessa forma, a experiência de leitura oralizada de poemas feita pelo professor como procedimento metodológico, auxilia o ouvinte, futuro leitor, a perceber as nuances do texto poético a partir das modalizações da voz experimentadas ao longo da leitura, refletindo sobre os motivos que fazem os versos serem pronunciados de forma mais compassada ou mais rápida, em tom mais baixo ou mais alto; e o que tais procedimentos podem causar no processo de compreensão.

Ainda, objetivando que os alunos fossem capazes de se familiarizar com os termos relacionados ao nosso trabalho e posteriormente enfocados nos Círculos de Leitura, consideramos conveniente envolvê-los num exercício de reconhecimento das singularidades do texto literário, assim como das propriedades compositivas que caracterizam o texto literário.

Para isso, após as reflexões dos alunos orientadas anteriormente, realizamos, ainda neste primeiro encontro, a leitura de dois textos: o poema “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira (1993) (conforme anexo I) e a notícia de jornal “Mergulhador morre afogado na praia do Mucuripe” (conforme anexo II). A partir dessa leitura, foi solicitado aos alunos que identificassem o texto literário e o não-literário (assunto já trabalhado em sala de aula anteriormente a esta pesquisa), fazendo as justificativas.

Para que realizassem a atividade a contento, conduzimos a leitura dos textos sugeridos, primeiro do poema e depois da notícia. Fizemos questionamentos acerca dos dois textos até os alunos perceberem que na notícia as informações são sempre muito claras, objetivas, enquanto no poema, a linguagem utilizada orienta o leitor na composição de sua subjetividade, conforme alega a aluna em sua participação oral: “Pra (*sic*) saber do que aconteceu na notícia é só ler e pra (*sic*) entender o poema tem que imaginar, é mais difícil”.

Após a fala da aluna, retornamos aos textos, instigando os alunos a refletirem sobre as suas respectivas características, o que fazem deles literário e não-literários. Vale ressaltar, também, que a escolha do poema de Manuel Bandeira (1993) foi intencional para

este encontro, uma vez que pretendíamos que os alunos percebessem algumas características da poesia moderna como a dinâmica do verso moderno mais ligada ao prosaico, breve e ágil e, posteriormente, associar tais características aos poemas de Solano Trindade.

#### 4 O POETA DO POVO NA SALA DE AULA

O segundo encontro aconteceu no tempo de uma aula (50 minutos) da mesma semana na sala de multimeios<sup>13</sup>. Ressaltamos mais uma vez para os alunos a importância da organização em círculos, deixando claro que não existia nenhuma participação mais importante que a outra, mas que todas eram bem-vindas, conforme Yunes (2009, p. 80) esclarece: “Nos círculos, todos se acham em igual distância de um centro que nunca é o professor, mas o texto [...] que se lê”.

Depois da turma já organizada, apresentamos, utilizando o projetor, a foto (conforme ANEXO III) e o nome do poeta (Solano Trindade), instigando os estudantes a participarem oralmente:

Esta é uma fotografia do poeta Solano Trindade, o poeta autor dos poemas que iremos ler nos Círculos de Leitura<sup>14</sup>. Vocês já ouviram falar nele? Já leram algum poema escrito por ele? Já viram algum livro dele na biblioteca da escola ou se lembram de algum texto dele em algum livro didático?

Os estudantes, unanimemente, responderam que não conheciam o poeta e acrescentaram: “Ele não tem cara de escritor, mas de trabalhador”, “O nome dele é diferente, não me lembro de ter lido alguma coisa sobre ele”, “De onde ele é?”, “Ele escreve sobre o quê?”. Os alunos demonstraram curiosidade em conhecer a vida do poeta, uma vez que não conseguiam associar, mesmo que implicitamente, a imagem de um homem simples e negro à construção poética brasileira. Ainda, diante das colocações dos estudantes, percebemos que para eles, embora inconscientemente, a figura do escritor não pode ser associada a de um homem negro e pobre como Solano Trindade. E, com o objetivo de romper com esses estereótipos em relação ao padrão de poeta brasileiro, além de contextualizar os poemas que foram lidos posteriormente, apresentamos a breve biografia do poeta (conforme anexo IV).

As respostas confirmaram a nossa hipótese de que as obras desse autor não cumpriram todas as instâncias legitimadoras literárias, segundo Bernd (1988, p. 40): instâncias de emergência das obras literárias (revistas, jornais, editoras, livrarias), instâncias

---

<sup>13</sup> Trata-se de uma sala ampla que possui *data-show*, lousa digital, aparelho de som e DVD's de temáticas variadas. É uma sala climatizada e é destinada ao uso de todas as turmas com agendamento prévio com a secretaria da escola.

<sup>14</sup> Consideramos imprescindível que a escolha da obra ser lida pelos estudantes passe pelo crivo de um especialista na área, no caso, o professor de Literatura. Dessa forma, independente do nível do aluno, o repertório do professor em relação às obras literárias é fundamental, contrariando, dentre outras, uma das características essenciais para o círculo de literatura, segundo Harvey Daniels (2002) que defende a escolha da obra que será objeto de leitura realizada pelos próprios estudantes. Contestamos essa característica por considerarmos que os nossos alunos não têm maturidade para realizar tal escolha além de terem um repertório bem limitado, não cabendo a eles, portanto, escolher a obra que deve ser lida na escola.

de consagração (prêmios, academias) e instâncias de conservação (escolas e bibliotecas). Pelo contrário, a obra do autor Solano Trindade, embora tenha sido considerado por poetas como Carlos Drummond de Andrade e estudiosos como Roger Bastide e Otto Maria Carpeaux, um dos principais autores negros modernos brasileiros, continua sendo negligenciada por quase todas as instâncias propostas por Bernd (1988).

São essas instâncias que influenciam, ainda segundo Bernd (1988), quais espaços a obra literária vai ocupar: se serão espaços de exclusão ou de consagração. Quanto à obra de Solano Trindade, encontra-se nessa situação: continua ocupando lugar de exclusão, uma vez que, segundo o que constatamos, o autor, inclusive entre os docentes da escola, era um mero desconhecido. Não é difícil compreender por que seus textos ainda não fazem parte das leituras que devem fomentar a reflexão nas escolas. Sobre essa questão, a estudiosa Marcia Abreu, em seu livro *Cultura Letrada, literatura e leitura* (2004), reforça que o critério de literariedade é subjetivo e influenciado pelo gosto particular de intelectuais. Dessa forma, a autora acredita que ler um livro:

É sentir o peso da posição do autor no campo literário (sua filiação intelectual, sua condição social e étnica, suas relações políticas etc). É contrastá-lo com nossas ideias sobre ética, política e moral. É verificar o quanto ele se aproxima da imagem que fazemos do que seja literatura. Normalmente nenhum destes critérios é explicitado, uma vez que o discurso da maior parte da crítica é construído a partir da afirmação de uma *imaneente literariedade* [...] (ABREU, 2004, p. 99).

A autora afirma que a literariedade do texto ultrapassa seus aspectos físicos e acrescenta que outros aspectos como os dados sobre o autor e a época em que foi criada a obra também são relevantes para o valor literário do texto. Dessa forma, os valores atribuídos à obra estão relacionados aos valores sociais e políticos em que o autor e a obra estão inseridos; e nesse contexto, as obras são legitimadas ou não.

A fim de legitimar a obra do poeta pernambucano, ao menos no contexto da escola, apresentamos o livro a ser trabalhado, *O Poeta do Povo* (2008), o original e as cópias<sup>15</sup> (uma para cada aluno). Primeiramente, orientamos a leitura dos elementos paratextuais, a iniciar pelo título, o elemento mais importante, que suscitou reflexões sobre o vocábulo “povo”. Nesse contexto, realizamos algumas provocações: “O que significa a palavra ‘povo’?” e “Considerando a biografia de Solano Trindade, por que será que o livro, que foi publicado após a sua morte, recebeu o nome *O Poeta do povo*?”. Obtivemos algumas respostas de forma oral para o primeiro questionamento: “Povo é gente.”, “Povo não pode ser

---

<sup>15</sup> Foram tiradas cópias do livro somente dos poemas correspondentes às temáticas trabalhadas: poemas sobre o negro, de cunho político-social e sobre a vida dele.

rico.”, “Povo é a gente que ta (*sic*) aqui.”, “Povo é todo mundo, mas nem todo mundo gosta de ser povo.”, “Povo é todo mundo”, “Povo são as pessoas”.

De acordo com os posicionamentos dos alunos depreendemos que para conceituar o vocábulo, o jovem leitor considerou, provavelmente, as suas experiências pessoais e coletivas de leitura advindas da sala de aula. Nesse contexto, destacamos a composição da turma desta pesquisa: dos dezoito alunos, dez são meninas e oito são meninos, sendo a maioria negra<sup>16</sup>.

Em relação ao segundo questionamento que enfatiza a escolha do título do livro, os alunos responderam de muitas maneiras sob forma oral: “Ele era pobre e escrevia sobre os pobres.”, “Solano Trindade sonhava demais.”, “Acho que ele foi muito teimoso.”, “Porque ele escrevia sobre a fome que o povo tinha e também sobre o que era mais importante para ele e para todo mundo por isso que ele foi preso?”, “Acho que é porque ele gosta do povo”.

Notamos, desse modo, que alguns alunos associaram a imagem do poeta e biografia apresentada à forma de viver do povo mais simples, mais pobre. No entanto, a preferência do autor em tomar o negro como tema ainda não tinha sido percebida pelos jovens leitores, uma vez que ainda não tínhamos explorado os outros elementos paratextuais (como capa, contracapa, orelha, fotos) usados para mostrar os possíveis caminhos de leitura assim como a própria leitura.

Retomamos aqui a importância do uso do livro e não de textos fragmentados. Para tanto, tomamos para reflexão as palavras de Michelle Petit (2009, p. 148) acerca do uso do livro:

A partir daí, compreendemos que o iniciador ao livro desempenha um papel chave quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo de revelar esse desejo.

Ressaltamos a importância de facilitar o contato do aluno com o livro, objeto que por muitas vezes permanece distante e, assim, alimenta o medo que o aluno tem em relação a ele. Quanto aos alunos desta turma, vale destacar que a maioria é proveniente de famílias que pouco lêem, conforme os próprios relatos dos estudantes, e sem acesso ao livro fora da escola, mantendo o contato quase que exclusivamente com livros didáticos.

---

<sup>16</sup> Consideramos válido ressaltar que entre os nossos alunos participativos estão negros assumidos, que aos poucos foram se identificando com o eu lírico e outros que, embora negros, não se assumiram ainda como tal, tendo suas características físicas moldadas pela ditadura do branco, como os cabelos lisos por efeitos de química, por exemplo. Destacamos, também, que a maioria dos alunos de escolas públicas de Maracanaú são assistidas por ações do governo federal, como o Bolsa família, constatando, assim, que pertencem a famílias mais humildes.

Portanto, decidimos fazer o papel inverso ao dos livros didáticos, que apresentam os textos literários de maneira fragmentada, restringindo a compreensão do estudante. Em nossa pesquisa, os alunos tiveram a oportunidade de realizar as leituras ao longo das aulas, utilizando o livro que foi reproduzido e entregue para cada leitor, localizando os poemas selecionados por nós, tecendo comentários sobre eles, tanto quanto à organização prévia dos textos quanto à exposição dos títulos dispostos no índice (a obra é constituída por 183 poemas, sendo 41 sobre o negro, 49 de cunho político-social, 29 poemas de amor - estes não foram contemplados neste estudo- e 64 poemas sobre a vida do poeta).

Nos tópicos seguintes, descreveremos como aconteceu cada círculo, dando ênfase às colocações orais e escritas dos alunos que remetem aos poemas lidos. Para cada encontro, conforme visto no cronograma, atribuímos um título a fim de tematizar cada sequência de leitura compartilhada, não como forma de cercear o pensamento do aluno, mas de encaminhar a leitura da obra de Solano Trindade de forma positiva. Assim, teremos a descrição dos oito círculos: “Povo, poesia e palavra”, “Palavra e pão”, “Pão, livros e Gravata colorida”, “Cidade, lugar de gente ‘civilizada?’”, “Liberdade? Para quem?”, “Além do pão com farinha, o quê?”, “Muita, muita liberdade!” e “Eita, que negro é esse?”.

#### **4.1 Círculo nº 1: Povo, poesia e palavra**

Após as primeiras reflexões sobre o desenvolvimento dos Círculos de Leitura no último encontro, apresentamos para os alunos, na semana seguinte, o título escolhido por nós para o primeiro círculo “Povo, poesia e palavra”, e na sequência os dois poemas: “Tem gente com fome” (conforme anexo V) e “Tem gente morrendo, Ana” (conforme anexo VI).

Os três títulos foram escritos por nós em folhas de papel madeira e colados na parede, de maneira que se tornassem visíveis para todos os estudantes. O primeiro a ser discutido foi o nome dado ao círculo (Povo, poesia e palavra). Tal ação gerou certa inquietude nos alunos que logo, instigados por nossas provocações iniciais (“Qual a relação que essas três palavras mantêm entre si? Do que será que os poemas que iremos ler hoje irão falar?”). E, movidos pela curiosidade de descobrir sobre o que os textos poéticos trariam de novo, os jovens leitores foram orientados a localizarem no livro que receberam (fotocopiados) e a lerem o poema “Tem gente com fome”, composto por cinco estrofes e cinquenta versos.

Inicialmente, como priorizado em todos os círculos, a primeira orientação foi a leitura silenciosa, a fim de considerar o caráter polissêmico do texto literário e, portanto, as diferentes reações dos jovens leitores mediante o poema, conforme defendem Frederico, Machado e Rezende (2008, p. 60): “Esse momento solitário de contato quase corporal do

leitor e a obra é imprescindível, porque a sensibilidade é a via mais eficaz de aproximação do texto”. Enfatizamos, portanto, a experiência literária do aluno com o poema, manifestando a subjetividade do leitor.

Depois da leitura silenciosa, sem apontarmos o leitor-guia, instigamos a participação dos alunos, de maneira que cada um pudesse ler ao menos um verso, auxiliando os mais inseguros diante da leitura de poemas em voz alta. Portanto, a primeira leitura foi realizada pela professora, fazendo as pausas e dando a entonação que o texto necessitava, orientando que os alunos pudessem realizar nova leitura em voz alta, alternando as vozes.

No decorrer da atividade, ao texto foram dados novos ritmos de acordo com a interpretação de cada um. Nessa oportunidade, foram observadas diferentes pausas e retomadas referentes ao mesmo poema. E, por último, foi sugerida uma leitura em uma só voz como forma de encorajar alguns alunos para o ato de ler em voz alta, momento em que os estudantes puderam entrar em contato com o texto mais uma vez, compartilhando impressões e ampliando a sua rede de interpretações.

Após o momento da leitura, aconteceu o momento da partilha no círculo. Além de outros aspectos observados nas participações orais, destacamos alguns questionamentos/posicionamentos acerca da caracterização do trem: “Que trem é esse?”, “O trem é sujo e grita como se fosse uma pessoa”, “E o trem e todo mundo que ta (*sic*) dentro dele parece que ta (*sic*) correndo (*sic*) mas tem medo de chegar”, “O trem tem medo daqueles que mandam e o povo também”.

Os estudantes, dessa forma, já passavam a analisar o texto literário mesmo sem saber e sem necessitar de realizar atividades que limitassem a sua interpretação da obra como o preenchimento de fichas de leitura e/ou atividades avaliativas valendo nota.

Em seguida, utilizando os mesmos procedimentos metodológicos da leitura do primeiro poema, orientamos a leitura do segundo. Após as primeiras discussões, solicitamos de forma oral aos alunos que localizassem, através do sumário do livro, o próximo poema a ser lido: “Tem gente morrendo, Ana” (conforme anexo VI), composto por quatro estrofes e trinta e oito versos. Depois dessa localização, abriu-se uma nova discussão proposta por nós acerca do título do poema exposto a fim de instigar os jovens leitores a imaginarem sobre as possibilidades de significação do poema e a falarem e/ou anotarem em seus diários de leitura as suas interpretações.

Após as leituras em silêncio e em voz alta (individual e em grupo), motivamos discussões, ainda nesta mesma aula, acerca do que tratam os poemas e o que eles podem deixar de mais significativo na perspectiva do leitor, aluno do Ensino Fundamental. Assim,

tivemos participações orais de alguns alunos: “Parece com o nome do outro poema”, “Tem gente que morre todo dia, e daí?”, “Esse homem só fala de morte e de fome? Já cansei!”, “Na aula de geografia a professora trouxe uma notícia do açude do Castanhão, que se não chover a gente vai ficar sem água”, “O que é que tem a ver?”, “Fala que tem gente que morre no nordeste, sem bolsa família e sem água”.

Através dessa exposição oral, percebemos que nem todos os alunos compreendem que o texto literário, o poema, pode ter várias significações, uma vez que o outro refuta a opinião do colega, imaginando não fazer sentido o seu posicionamento. Por outro lado, houve aqueles que conseguiram extrapolar os aspectos formais do texto e relacionar com outras informações como o “seco nordeste” e a escassez de água no açude que abastece a região, informação esta captada na aula de geografia, favorecendo um breve diálogo entre as disciplinas.

Após as discussões sobre as leituras realizadas neste círculo, solicitamos aos estudantes que eles registrassem em seus diários de leitura as suas respectivas interpretações e reflexões. Destacamos que tal instrumento (o diário de leitura) é conceituado por (Machado, 2005, p. 64) como:

[...] um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de —conversar com o autor do texto, de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação.

Nessa perspectiva, os estudantes leitores foram instigados a lerem os poemas selecionados por nós (em todos os Círculos de Leitura) e a utilizarem o diário de leitura (pessoal) como o instrumento utilizado para registrar a sua interação com o autor, o eu lírico, os colegas de turma e o professor. Dessa forma, notamos uma liberdade maior do jovem leitor em expressar suas reações, impressões e dúvidas, estabelecendo uma relação mais próxima entre os poemas lidos e suas vivências. Acerca dos diários de leitura, Cosson (2014, p. 122) complementa:

[...] o diário de leituras é um registro das impressões do leitor durante a leitura do livro, podendo versar sobre dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos, transcrição de trechos favoritos com observações, evocação de alguma vivência, relação com outros textos lidos, apreciação de recursos textuais, avaliação da ação das personagens, identificação de referências históricas e outros tantos recursos que constituem a leitura como um diálogo registrado entre leitor e texto.

Assim, destacamos para os alunos que os diários de leitura, apesar de lembrar o diário íntimo, apresentam as suas peculiaridades como a de registrar as leituras e as reflexões produzidas por eles acerca dos textos lidos e, contrário ao diário íntimo, pode assumir um caráter público, uma vez que pode revelar o seu entendimento sobre as leituras ao leitor/ouvinte, como o professor e os colegas nos Círculos de Leitura, por exemplo.

Vale lembrar, que dos dezoito alunos matriculados, apenas dez são considerados mais participativos, enquanto os demais, mesmo frequentando as aulas, realizam as atividades escritas esporadicamente, contribuindo, assim, com as propostas do diário de leitura. Portanto, escolhemos os registros escritos desses dez alunos a fim de comparar o que eles puderam refletir acerca dos dois poemas lidos. Dividimos em duas colunas alguns excertos. Vejamos:

<b>Dos diários de leitura dos alunos</b>		
<b>Sobre o poema “Tem gente com fome”</b>	<b>Sobre o poema “Tem gente morrendo, Ana”.</b>	
Aluno 1	“Tem gente com fome não é novidade pra ninguém.”	“Perto da minha casa morre gente quais todo dia mais todo mundo diz que a culpa é deles se envolver com droga”.
Aluno 2	“Pensei que poema falase só de coisa boa.”	“esse é um poema que fala de coisa ruim igual aquele do bicho que come lixo que a profesora leu pra nós não é uma coisa romântica é um problema”.
Aluno 3	“O poema fala de pessoas que são caladas por causa do poder autoritário.”	“É verdade o que o poeta escreve que tem gente morrendo mais essa gente é o povo que não tem dinheiro”.
Aluno 4	“Acho que esse poeta fala mesmo da gente mais pobre.”	“O Solano Trindade tem razão que o povo morre mas podia não morrer se tivesse ajuda”.
Aluno 5	“Achei interessante por que agente consegue imaginar o trem andando do jeito que ele escreveu. E quando a gente leu devagar e ligeiro foi muito legal parecia que o trem tava andando e também a fome aumentando.”	“a parte que eu mais gostei foi aquela que fala que tem gente morrendo de falta de amor. Eu concordo com ele porque se as pessoas tivessem amor não tinha sofrimento uns com os outros.”
Aluno 6	“O governo é muito autoritário e não quer que agente lute por uma vida melhor. Tem muitos trabalhadores todos os dias que se cansam dessa vida e não tem condição de viver melhor”.	“O governo é muito autoritário e não quer que agente lute por uma vida.”
Aluno 7	“Que tem pessoas que não podem dizer o que pensam por culpa de outras.”	“É um poema que me chamou muito atenção porque fala sobre as coisas que podem matar as pessoas.”
Aluno 8	“Esse poema fala sobre o povo, e também que as pessoas pobres não têm voz na alta sociedade”.	“E as pessoas continuam morrendo de graça e isso mim revolta.”
Aluno 9	“tem gente sofrendo com a falta de comida, falta de uma pessoa para dizer pelo povo o que eles precisam.”	“Eu nunca tinha pensado nisso que as pessoas morrem todo dia sem precisar morrer.”

Aluno 10	“Fala de uma autoridade abusiva. Você não tem voz!”	“Tanta gente que morre e os outros acham normal.”
----------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros dos alunos em seus diários de leitura.

Além das diferentes reações dos alunos registradas em seus diários de leitura e complementadas no ato da discussão oral coletiva, destacamos a importância da semântica dos vocábulos que compõem o poema, da disposição dos versos, do ritmo e dos efeitos de sonorização, como a aliteração, para que o aluno leitor pudesse compreender as imagens do poema, conforme o registro escrito do aluno 5: “Achei interessante por que agente consegue imaginar o trem andando do jeito que ele escreveu. E quando a gente leu devagar e ligeiro foi muito legal parecia que o trem tava andando e também a fome aumentando”. Destaca-se, dessa forma, as estruturas sonoras e os efeitos expressivos do poema, conforme explicitado em Candido (1996).

Ademais, ressaltamos que em meio às discussões desta primeira aula do cronograma, após a introdução, notamos que houve um acompanhamento da leitura por parte dos alunos, mesmo de forma silenciosa. E, de acordo com os registros destacados, também observamos que os posicionamentos individuais foram confrontados e complementados com as colocações dos colegas, confirmando a característica polissêmica que reveste o texto literário, neste caso, o poema de Solano Trindade.

#### **4.2 Círculo nº 2: Palavra, pão e povo**

A partir da sugestão de uma aluna dada no círculo anterior de realizarmos as leituras em outros espaços da escola além da sala de aula, decidimos organizar o segundo círculo no pátio da escola (um espaço bastante ventilado e iluminado). Com essa mudança de local, notamos que conseguimos chamar a atenção de alunos de outras turmas, dando importância ao ato de ler. Vez por outra aparecia um aluno, tentando saber o que estava acontecendo, mas também houve o ponto negativo: tais aproximações tiraram a concentração dos alunos que pertenciam aos Círculos de Leitura, o sétimo ano. Contudo, seguimos a realizar o que tínhamos como propostas para este encontro: predição dos títulos do círculo e dos poemas; proporcionar o diálogo entre texto, leitor e contexto; promover debates orais acerca das significações atribuídas aos poemas lidos pelos jovens leitores; motivar o registro escrito de suas interpretações no diário de leitura individual e fazer o aluno (re)pensar sobre elementos do poema capazes de contribuir com efeitos de sentido (para este fim, elegemos

para este círculo, a partir dos poemas escolhidos, as figuras de linguagem: aliteração, assonância e onomatopeia).

A motivação inicial aconteceu a partir da leitura dos títulos atribuídos ao encontro (palavra, pão e povo) e dos dois poemas a serem lidos: “O canto do trabalhador” e “Amanhã será melhor” (conforme anexos VIII e VIII, respectivamente). Os alunos responderam ao seguinte questionamento de forma oral: “De que palavras vocês lembram quando olhamos para esses títulos?”. As palavras que eles iam falando, nós as escrevíamos no quadro: comida, roupa, pagar conta, ônibus, topique, casa, cansado, suado, fome, costureira, pedreiro, babá, farda, patrão, chato, mandão, trânsito, compras, pão, demitido, sem emprego, chorar, comprar leite, trabalhar, chuva, estudar.

Depois da tentativa de fazer os alunos pensarem sobre as possibilidades de alcance dos textos a serem lidos, utilizando os livros, cada um foi orientado a realizar a leitura dos dois poemas em silêncio, associando com as palavras expostas no quadro (“Essas palavras mantêm diálogo com os poemas lidos?”) e selecionando os trechos mais significativos.

Após as leituras, promovemos o momento (que durou em média vinte minutos), o mais rico considerado por nós, o de conversar/debater sobre a obra, oportunizando ao aluno fazer uso da prática social que é a palavra falada. Neste momento, iniciando a exposição de idéias, um aluno, que por sinal é um leitor assíduo, percebeu a intertextualidade presente nos textos e expôs para o restante da turma de forma oral: “O título do primeiro poema está dentro do primeiro (Amanhã será melhor)”. Destacamos assim, a perspicácia do estudante e a facilidade de transitar entre os textos. Por outro lado, diante de sua fala, mesmo se tratando de um elemento explícito, a maioria dos alunos demorou um pouco para encontrá-lo, confirmando, assim, a heterogeneidade do grupo com leitores de diferentes níveis, inclusive, semi-alfabetizados, uma vez que mal conseguiam ler os poemas.

Também foram retomadas por uma aluna determinadas palavras ditas por eles anteriormente à leitura dos poemas, e que dialogam com outras que contribuem com a construção de sentido do texto. Além disso, como a participação no debate (planejado para acontecer em vinte minutos, que inclusive não chegou aos 5 minutos) não foi a esperada, coube ao docente fazer novas provocações: “O que vocês acham: o eu lírico acredita mesmo em dias melhores para os trabalhadores?”. Os alunos logo negaram o título do segundo poema (“Amanhã será melhor”) e justificaram: “Claro que não, que o trabalhador só presta pra trabalhar.”, “O dinheiro que ele ganha mal dá pra pagar as contas”.

Deixamos claro para o aluno, via exposição oral, que os sentidos atribuídos ao texto literário (em nosso caso, o poema do poeta moderno Solano Trindade) dependem,

também, de recursos estilísticos utilizados pelo autor para escrever seus textos. Entre eles destacamos a repetição das vogais e das consoantes, a melodia, a harmonia imitativa (como no caso do poema “Tem gente com fome”, por exemplo), além da disposição dos versos que contribuem para o ritmo do poema. Dessa forma, acreditamos, conforme Bosi (1977, p. 85) destaca que “É a análise do estilo que desvenda as correlações possíveis entre ritmo e sentido”.

Após essa exposição, orientamos uma nova leitura dos poemas (“O canto do trabalhador” e “Amanhã será melhor” – conforme anexos VII e VIII, respectivamente), agora, em duplas, para que os jovens leitores pudessem refletir sobre os recursos utilizados e os sentidos apreendidos pelo leitor. Por meio de registro escrito entre as duplas de alunos, destacamos: “Tem muito verso repetido no poema ‘Amanhã será melhor’, e achamos que ele fez isso por que quis pra dizer que o trabalhador faz a mesma coisa todo dia mas não tem esperança”. Tal registro confirma que os recursos estilísticos também devem fazer parte das aulas de literatura, uma vez que auxiliam o aluno na expansão da compreensão do poema.

Consolidamos o círculo nos momentos finais do segundo encontro, com a orientação de registros escritos de sensações, opiniões e interpretações acerca dos poemas lidos. A seguir, alguns fragmentos selecionados por nós dos registros escritos nos diários de leitura dos alunos:

<b>Dos diários de leitura dos alunos</b>		
<b>Sobre o poema “O canto do trabalhador”.</b>	<b>Sobre o poema “Amanhã será melhor”.</b>	
Aluno 1	Eu entendi desse poema que quase todos os trabalhadores tinham esperança, que hoje foi ruim mas amanhã será melhor.”	“Com certeza faça chuva ou faça sol os trabalhadores vão para os seus trabalhos sinão não tem como viver”.
Aluno 2	“O trabalhador é meu pai que sai pra trabalha e quando chega em casa e fica endividado com conta de luz, de água.”	“Acho que não vai mudar nada só se for pra pior.”
Aluno 3	“É um poema que fala do homem batalhador, esperançoso. O trabalhador sempre diz que amanhã será melhor que hoje está ruim e ele espera que no outro dia seja melhor do que ontem mas quando chega em casa não tem nada para comer.”	“O trabalhador que constrói a vida, que constroi ( <i>sic</i> ) o mundo é miserável?”
Aluno 4	“Quando eu me coloco no lugar desse trabalhador, eu sinto a sua dor e alegria.”	“Ele coloca o leitor numa dúvida enorme, ele retrata que as pessoas trabalhadoras tem uma vida, digamos assim: miserável, triste. Eu não concordo com a realidade do mundo, queria poder ajudar a

		todos os necessitados. Mas porque o mundo em que vivemos é assim?”
Aluno 5	“O trabalhador tem esperança e por isso ele disse Amanhã será melhor.”	“Na vida real o trabalhador às vezes perde as esperanças porque o dinheiro não dar pra nada.”
Aluno 6	“O poema fala em relação ao seu dia a dia no trabalho. Ninguém merece ser tratado assim. Eu me lembro da minha mãe que sempre trabalhou e morreu sem conseguir nos ajudar.”	“O trabalhador é persistente e sonhador.”
Aluno 7	“O poema significou muito pra mim por que é o que muitos no Brasil passam ou vão passar.”	“Não acredito que vai mudar.”
Aluno 8	“O texto fala sobre a esperança do trabalhador quanto a um dia melhor em suas vidas, um dia em que não terão de trabalhar tanto. Então poderão descansar.”	“Fala sobre a força de vontade do trabalhador e de que não importa, faça chuva ou faça sol ele estará lá dando duro para garantir o seu pão.”
Aluno 9	“Ele sai do seu trabalho cansado mas quando chega em casa não tem onde descansar.”	“Debaixo de sol e chuva o trabalhador sai para construí sua vida.”
Aluno 10	“Eu entendo que os trabalhadores se cansava muito, que sofria a exploração que lutava contra o fascismo, que não queria a escravidão, e também tinha o desconforto do seu lar.”	“Os trabalhadores sai para trabalhar nas manhãs de sol que eles dava tudo o que não tinha. Quais às esperanças do trabalhador.”

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros dos alunos em seus diários de leitura.

Ressaltamos que avaliamos aqui as redes de interpretação promovidas pelo aluno a partir das leituras e discussões coletivas. Destacamos que de acordo com os fragmentos selecionados dos diários de leitura dos alunos, notamos um nítido avanço do aluno em relação ao trânsito entre o que o texto trata e as experiências pessoais do leitor, responsáveis pela significação atribuída à leitura realizada. Através dos posicionamentos dos alunos, acreditamos que tal relação “[...] põe em movimento a consciência crítica que predispõe à cidadania” (YUNES, 2009, p. 85). Temos, assim, o Círculo de Leitura, como espaço propício ao debate e à reflexão.

### 4.3 Círculo nº 3: Pão, livros e Gravata colorida

O nosso terceiro Círculo de Leitura foi na própria sala de aula da turma. Os alunos, já mais habituados com o formato em círculos, logo se organizaram sem muita

insistência. Em seguida, solicitamos que cada estudante pudesse desenhar uma gravata e que a colorisse ao seu modo. Decidimos, na sequência, em provocar os alunos: “O que uma gravata colorida representa em sua vida? É um objeto utilizado por quem? Alguém da sua família usa gravata? Vocês acham que tem relação entre as palavras ‘pão’ e ‘gravata’?”.

Os alunos se entreolharam sem entender, sorriram e até demonstraram de forma oral em tom de brincadeira: “Quem usa gravata é político!”, “É pastor!”, “Pra mim não serve pra nada”, “Acho brega”, “O noivo também usa gravata”. Diante de tais colocações, percebemos que o uso da gravata não é comum no meio em que os alunos vivem (periferia da cidade de Maracanaú – Região metropolitana de Fortaleza), a não ser se for um associado à vestimenta comum de um líder religioso, o pastor, conforme o aluno discorreu.

Após essas primeiras discussões entre os alunos, e de forma oral, apresentamos os títulos (do encontro e dos poemas a serem lidos que são: “Gravata colorida” e “O drama do circo” – conforme anexos IX e X) e instigamos, de forma oral a turma, a falar sobre o que pensava que iria ler no poema.

A fala de um aluno logo chamou a nossa atenção, uma vez que demonstrou irritação diante de tantos questionamentos e da orientação de leitura: “Esse homem não sabia o queria escrever! Pega qualquer coisa e diz que é poema”. Este depoimento causou dúvidas nos outros estudantes em relação ao conceito de poema. Consideramos oportuno, então, retomarmos o conceito, trazendo, por exemplo, as ideias de que os poetas modernos se nutriam para escrever os seus poemas. Para isso, citamos João Cabral de Melo Neto em seu poema “Morte e Vida Severina”, e destacamos que ele foge do sentimentalismo individual e avança para as problematizações sociais, considerando a existência de um mundo exterior de quem escreve (o poeta). O poeta, dessa forma, pode escrever a sua poesia a partir de qualquer tema. Nessa perspectiva, destacamos que a poética de Solano Trindade, assim como a de João Cabral de Melo Neto, como uma poesia compromissada com o coletivo, conforme o poeta e crítico declara:

[Eu defendia] uma poesia que chegasse ao povo. Eu achava que a poesia estava fechada demais e tentei abri-la um pouco mais. Mas depois eu vi que era um negócio muito difícil por essa coisa de que o leitor no Brasil é a elite, de forma que você, queira ou não queira, acaba escrevendo para essa elite. Como é que você vai escrever para o sertanejo, que não sabe ler? (MELO NETO *apud* ATHAYDE, 1998, p. 111).

Em se tratando da comunicabilidade da poesia, o poeta reflete sobre quem eram seus leitores reais. Da mesma forma, refletimos sobre o leitor real e contemporâneo de Solano Trindade. De fato, não seria o negro e pobre brasileiro, mas, como João Cabral de Melo Neto

anunciou, seria a própria elite. Embora ambos os poetas tenham tido o povo como principal receptor de sua poesia, há de considerar que para que isso acontecesse dependeria das instâncias legitimadoras (já citadas anteriormente) por quais as obras perpassam, além das oportunidades ofertadas ao leitor de conhecê-las.

Em relação aos poemas de Solano Trindade, resolvemos ir na contramão do mercado editorial e facilitar o contato dos alunos com a obra, como tem sido até aqui. Neste encontro, especificamente com a leitura de poemas mais voltados para o social, após as reflexões dos alunos e professora acerca da produção de poemas, priorizamos os modos de ler, tanto em silêncio como em voz alta, antes das discussões em grupo.

Após as leituras, nos momentos de discussões em grupo, em relação ao poema “O drama do circo” (conforme anexo X), um aluno falou: “Parece que ta contando uma história”. Aproveitamos o ensejo para realizarmos uma exposição oral com auxílio do projetor acerca da construção poética modernista, fato constatado nos poemas de João Cabral de Melo Neto e Solano Trindade, por exemplo.

Em suas obras, por vezes, fundem prosa e poesia. A partir dessas reflexões, mantemos o diálogo com os estudantes, são as provocações: “Por que parece uma história? O que não pode faltar numa história?”. Os alunos foram falando do narrador e das personagens, e nós fomos fazendo associações com os poemas lidos, sobretudo o “O drama do circo”, que se constrói através de imagens, entrelaçando personagens e o eu lírico.

Dessa forma, de acordo com as características da poesia moderna, o prosaico se destaca como forma de reinventar a linguagem poética, aproximando o leitor dos acontecimentos mais presentes do cotidiano através da integração entre texto e imagem, segundo Candido e Castello (1977). Assim, a expressão poética moderna, presente nos poemas do pernambucano Solano Trindade, por exemplo, confirma o poder da palavra que se apresenta para além da representação do belo, mas deixa de lado os padrões e abre espaços para as temáticas consideradas feias, como a fome, a violência e o preconceito racial.

Destaca-se, dessa forma, o compromisso social do poeta presentes em seus versos, como Martins (2011, p. 399) declara: “Nesse sentido, o eu-enunciador da poesia de Solano se desdobra no eu-negro, no eu-operário, no eu-oprimido, no eu-americano que idealiza uma sociedade mais justa e que se coloca como uma voz pedagogicamente resistente à opressão que incansavelmente denuncia”. Para isso, destaca-se na poética do pernambucano uma linguagem mais liberta em busca da oralidade, disposta em versos livres como marca de sua expressão.

Essas reflexões nortearam o nosso trabalho em sala de aula. Pra isso, argumentamos e apresentamos o poeta aos alunos no contexto do modernismo a fim de fazê-los compreender a composição de sua poética para auxiliá-los nos momentos de leitura e interpretação dos poemas.

Nessa perspectiva, após as discussões e mediações que envolveram os poemas de Solano Trindade lidos neste círculo “Gravata colorida” (conforme anexo IX) e “O drama do circo” (conforme anexo X), os jovens leitores foram orientados a realizarem o registro de suas leituras em seus diários, ainda em sala de aula, conforme se apresentam, a seguir:

<b>Dos diários de leitura dos alunos</b>		
<b>Dos diários de leitura dos alunos sobre o poema “Gravata colorida”.</b>		<b>Dos diários de leitura dos alunos sobre o poema “O drama do circo”.</b>
Aluno 1	“Talvez se importar menos com status e mais com o que realmente é. Comprar mais do que pode?”	“O texto mostra como as pessoas se irritam com coisas fúteis, mas quando se dá motivos suficientes para revolta o povo não se revolta.”
Aluno 2	“É que todas as pessoas tem prioridades algumas fúteis, outras nem tanto.”	“O texto nos faz refletir sobre como as pessoas se irritam com xingamentos, mas deixam algumas coisas passar em branco.”
Aluno 3	“Fala sobre a fome de algumas pessoas e também sobre abuso de poder.”	“O bailarino xingou a plateia e a plateia ficou com muita raiva. E ele disse que não percebem o que os outros exploram. O povo é explorado e não quer nem saber.”
Aluno 4	“Tem muita coisa que não é prioridade e o poeta estava certo.”	“Nossos dramas de todo dia. Somos palhaços por que a gente é tratado com brincadeira.”
Aluno 5	“Conta que quando ele vencer não ia deixar o povo passar fome porque eles tem que ter os mesmos direitos.”	“Os versos que eu mais gostei: ‘Despertai multidão inconsciente, despertai multidão sentimental, não percebeis a hora da liberdade? Brasil é um circo’.”
Aluno 6	“Se importa com as pessoas mais pobres.”	“Alegria, brincadeira, raiva, protesto. O poema fala disso.”
Aluno 7	“Se importar com o próximo, pensar mais nas pessoas e não somente em você.”	“Se pensasse no seu semelhante, não seria assim, não teria injustiça.”
Aluno 8	“O que é mais essencial para viver? Roupa de marca ou comida?”	“O poema fala de pessoas que engana as outras para viver. Acho que o poeta era um homem justo.”
Aluno 9	“Vivemos uma palhaçada o povo não sabe o que é mais importante pra viver. Conheço uma menina que quer se amostrar com roupa da moda e de marca e pede dinheiro pro seu pai e falta comida por isso.”	“Não entendi”.
Aluno 10	“Gravata não serve pra nada mas livros e comida matam a fome.”	“O circo continua e o mais importante não é a brincadeira”.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros dos alunos em seus diários de leitura.

Destacamos, nos dois poemas trabalhados, a responsabilidade do poeta em protestar contra as problemáticas sociais. Para tanto, em seus versos fragmentários, Solano Trindade se expressa em tom de crítica e afeição pelo coletivo, conforme os versos de “O drama do circo” (Desperta multidão inconsciente/ desperta multidão sentimental/ Não percebeis a hora da liberdade?) e de “Gravata colorida” (Pra meus filhos/ para minha amada/ e pros meus vizinhos). Os versos característicos do poeta ressoam nas interpretações dos alunos que foram construídas através da partilha, das experiências dos outros leitores. Nessa perspectiva de leitura literária, Frederico, Machado e Rezende (2006, p. 67) esclarecem que:

A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto.

Ademais, podemos afirmar que a interação que o leitor manteve com os textos/poemas foi imprescindível na descoberta de outros elementos presentes na obra, destacando a história individual de cada leitor, partilhada através dos comentários e impressões oralizadas e escritas.

#### **4.4 Círculo nº 4: Cidade, lugar de gente “civilizada?”**

Iniciamos o nosso encontro na semana seguinte perguntando aos alunos o que eles sabiam e/ou consideravam civilizado: “Lembra civilização”, “Tem alguma coisa civil?” “Acho que é ser educado”. A partir dessas colocações, ainda genéricas, consideramos oportuno apresentar algumas acepções da palavra aos alunos:

Significado de Civilização (s.f.): Ação de civilizar; ato de se civilizar. Conjunto das características próprias da vida intelectual, social, cultural, tecnológica etc., que são capazes de compor e definir o desenvolvimento de uma sociedade ou de um país. Condição daquilo que se encontra em avanço; desenvolvimento cultural; progresso. Tipo de sociedade e/ou de cultura que se desenvolve a partir da influência de um povo, numa certa época, cujas características específicas serão transmitidas as gerações que se seguirão: Civilização Maia. Estado ou condição daquilo que se conseguiu civilizar (HOUAISS, 2009, p. 34).

Após a exposição e discussão oral acerca das acepções da palavra, que aconteceu no tempo de cinco minutos, decidimos indagar os estudantes sobre o título do encontro: “Cidade, lugar de gente civilizada?”. Algumas respostas de forma oral ressoavam, embora timidamente: “É sim, porque tem progresso na cidade. Tem prédios, carros, internet”, “Na

cidade as coisas são muito avançadas”, “Que na cidade tem coisa boa que não tem no interior”.

Essas falas orientaram a nossa discussão inicial, uma vez que pretendíamos fazer com que o aluno entendesse o uso da palavra no contexto do poema “Civilização branca” (Conforme anexo XI) “E o título, o que ele quer dizer?” Do que falará o poema?”. Após esses questionamentos ditos de forma oral, percebemos que as atitudes dos alunos remetiam à dúvida: “Agora não sei o que ele quer dizer”, “Não entendi a parte do branca”. Até que um aluno acrescenta, “Acho que o poema vai falar e gente branca que não gosta de gente negra”. Nesse momento, orientamos a leitura do texto (primeiro, silenciosa e depois em voz alta, circulando na turma, cada um tomando a palavra sempre que sentir vontade).

As discussões nesta aula percorreram um caminho que suscitou discussões sobre o racismo no Brasil. Neste Círculo de Leitura, notamos um maior envolvimento dos alunos no momento da discussão oral. Eles, ainda, lembraram de situações consideradas desumanas que viram a acontecer com alguém por conta da cor da pele ao iniciar por situações vividas na escola entre os próprios colegas, como por exemplo: a colega sendo proibida por outros alunos de tomar achocolatado no lanche para não ficar mais “preta”.

Nessa perspectiva, confirmamos o nosso trabalho de leitura literária em círculos com a proposta de Cosson (2014, p. 170), que defende a importância desse tipo de metodologia:

Daí a importância do Círculo de Leitura seja um espaço de compartilhamento efetivo, um ambiente de confiança, uma oportunidade para se dividir a leitura e experiências pessoais, até porque uma leitura de uma obra sempre envolverá, de uma forma ou de outra, a experiência prévia do leitor, seus conhecimentos formais e informais do mundo.

E, por fim, defendemos o contato do aluno com a obra literária no âmbito escolar e em Círculos de Leitura como uma metodologia propícia ao envolvimento dos alunos com o texto literário, como nos mostram os apontamentos feitos pelos alunos em seus registros que fazem parte dos diários de leitura:

<b>Dos diários de leitura dos alunos</b>	
<b>Registros dos alunos sobre o poema “Civilização branca”</b>	
Aluno 1	“Diz que um homem que apanhou muito por sua pele a pessoa que bateu é racista.”
Aluno 2	“Eu não concordo com o mundo com preconceitos, sou totalmente contra o racismo, acho isso errado, porque nós não escolhemos como nascemos.”
	“Fico irritada em saber que a cor da minha pele pode gerar

Aluno 3	violência. Sou negra mas muitas vezes tenho medo de dizer.”
Aluno 4	“Lincharam um homem só por causa da cor da pele do sujeito essas pessoas tem que deixarem de ser preconceituosas.”
Aluno 5	“Um poema que fala do preconceito que os brancos tem sobre os negros.”
Aluno 6	“O homem negro apanhou muito sem ter feito nenhum crime só por causa que era negro. Isso é racismo”.
Aluno 7	“Mostra explicitamente o preconceito que muitas pessoas tem para com outros de pele mais escura.”
Aluno 8	“Eu entendo que o homem foi espancado por causa da sua cor, e que essa pessoa que bateu era muito preconceituosa. Acho que isso acontece de verdade aqui mesmo na escola já vir um menino ser espancado só por causa que era preto. Isso é uma covardia. Temos que ter pena dos negros.”
Aluno 9	“Eu não tenho pena se roubou tem que apanhar mesmo só não precisa morrer.”
Aluno 10	“Eu fico triste com tanta violência, não precisa disso, somos todos iguais.”

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros dos alunos em seus diários de leitura.

Apesar do poema lido possuir apenas seis versos, ressaltamos que os alunos participaram ativamente do debate, demonstrando terem compreendido o texto. Em seus registros escritos, notamos que a violência tratada no poema passa a ter diferentes pontos de vista: desde os alunos que se sensibilizam com o ser humano que foi espancado injustamente, mas mantém um sentimento de pena em relação ao negro, até aquele que diz ser merecido o ato de violência cometido contra ele, tornando natural o ato violento. Corroboramos com o nosso pensamento Alves (2016, p. 373-374):

Em um de seus poemas mais curtos, o aspecto de síntese herdado dos modernistas de 1922 surge em Solano Trindade para apontar com veemência um problema social que se estende até a atualidade e que parece expor uma naturalização da violência [...] Em sua brevidade, a violência é o aspecto mais em evidência nos seis versos de “Civilização branca”.

As interpretações dos alunos apresentam essa violência que serviu como matéria-prima para Solano Trindade, que se aproxima de uma poética mais objetiva, negando a sentimentalidade, gerando consciência através de seus versos, conforme o aluno 3 declara: “Fico irritada em saber que a cor da minha pele pode gerar violência. Sou negra mas muitas vezes tenho medo de dizer”.

A aluna parece compreender que está numa sociedade em que há “[...] uma ameaçadora e outra ameaçada, de modo permanentemente pautado pelo risco de sofrer ataque a segunda por parte da primeira” (GINZBURG *apud* ALVES, 2012, p. 92). Dessa forma,

enfaticamos o (anti)lirismo do poeta pernambucano que tem nos acontecimentos diários da sociedade brasileira; um motivo para a sua poética.

#### **4.5 Círculo nº 5: Liberdade? Para quem?**

Iniciamos a aula, que aconteceu na sala de multimeios, contextualizando, mais uma vez, o movimento modernista. Falamos da importância da Semana de 22, das propostas dos poetas modernistas tais como: a fragmentação do verso, a linguagem mais próxima do cotidiano, ausência de rimas e organização dos versos de maneira a se aproximarem da prosa. Relembramos alguns poemas até aqui já tratados com essas características como o “Poema tirado de uma notícia de jornal” (conforme anexo I), “O drama do circo” (conforme anexo X), além de projetarmos no data show, destacando as características já mencionadas.

Em seguida, orientamos a leitura dos poemas “O céu é mesmo um buraco” (conforme anexo XII) e “Papai Noel” (conforme ANEXO XIII). A leitura e as primeiras discussões aconteceram em quartetos, orientados a produzirem questionamentos destinados a outros grupos sobre os textos lidos, motivando a discussão, possibilitando o debate.

Na sequência, aos estudantes, ainda em grupos, sugerimos que escrevessem em uma folha de papel madeira, uma frase que sintetizasse o momento do debate; para apresentar aos demais. Alguns exemplos: “crianças morrem de fome e vão para o buraco”, “Para onde você vai quando morrer? Para o céu ou para o buraco?”, “Não existem meninos pobres nem meninos ricos, existem meninos”, “Não morreu de tosse, nem de febre, morreu de necessidade. De quem é a culpa?”, “Papai Noel nunca foi amigo de menino pobre”.

Destacamos, assim, que houve partilha das leituras e das interpretações numa interação que fez o aluno compreender as diferentes possibilidades de leitura do texto literário: “Todo mundo deve ser livre” e “Acho que nem todo mundo deve ser livre porque merece ficar preso até morrer”, “Eu já ganhei presente do Papai Noel” e “Papai Noel não existe”, “Acho que ninguém vai pro céu” e “Quem fizer coisas boas vai pro céu”. Destacamos, assim, que houve partilha das leituras e das interpretações numa interação que fez o aluno compreender as diferentes possibilidades de leitura do texto literário.

Na leitura do primeiro poema “O céu é mesmo um buraco” (conforme anexo XII), percebemos que os primeiros alunos que compreenderam se emocionaram com a forma com que o céu dos meninos pobres é descrito, uma vez que os estudantes se enquadram no mesmo nível social: pobres e alguns negros. Alguns disseram em depoimento oral após a leitura desse poema: “Isso é uma injustiça”, “Coitado do menino pobre”.

Já no poema “Papai Noel” (conforme anexo XIII), os alunos lembraram situações vividas por eles: de quando descobriram que Papai Noel não existia e de quando iam para as filas receber presentes no natal e outros de quando os pais se esforçavam para comprar algo, mesmo que não fosse o que havia escrito nas cartinhas destinadas ao Papai Noel.

Também ressaltamos aqui que os registros pessoais dos alunos em seus diários de leitura se tornaram um instrumento importante para o despertar da consciência crítica do jovem leitor, ultrapassando a ideia de que cabe ao professor a participação mais importante (e em muitos casos a única) na construção de sentidos do texto literário.

É válido destacar que, de acordo com Cosson (2014), existem três tipos de Círculos de Leitura: o estruturado, o semiestruturado e o aberto. Para o nosso trabalho, utilizamos as orientações do círculo estruturado, conforme nos explica Cosson (2014, p. 158-159):

[...] obedece a uma estrutura previamente estabelecida [...] Após a discussão, os participantes registram as conclusões que alcançaram no grupo. Esse modelo tem várias versões, mas todas elas seguem um roteiro com atividades bem definidas para o acompanhamento da discussão e o registro de conclusões.

Vale lembrar que sempre os últimos quinze minutos das aulas foram destinados aos registros dos alunos. A seguir, em relação aos poemas lidos neste encontro, selecionamos alguns excertos dos diários de leitura dos alunos. Vejamos:

<b>Dos diários de leitura dos alunos</b>		
<b>Sobre o poema “O céu é mesmo um buraco”</b>		<b>Sobre o poema “Papai Noel”</b>
Aluno 1	“Sempre passa um caixão ‘azuzinho pro cemiterio e as criansa de Copacabana tem plano funerário e as de Caxias não tem e são interradas no buraco por que não são ningem.”	“Papai Noel nunca existiu, acho que é isso que o poeta disse.”
Aluno 2	“O verso que mais me tocou foi: ‘passa menino pro céu’ porque tem uma doçura e som bonito a gente até imagina o menino subindo.”	“É preciso mudar esse Papai Noel! Tem gente que pensa em fazer o bem dando migalhas para os meninos pobres no natal.”
Aluno 3	“É o poema que eu mais gostei e nos cantos chiques tem funeral antes de interrar a criança e na favela é só jogar no buraco.”	“Tem criança que sonha com o papai Noel mas meu pai um dia me disse que isso é coisa que inventaro e eu não tenho papai Noel tenho um pai bebo.”
Aluno 4	“Eu entendo que o céu dos meninos pobres é um buraco.”	“Eu entende que as criança choro sem presente de natal.”
Aluno 5	“Acho que fala da indiferença por que uns são tratados de um jeito só por que são pobres. Por isso o	“Eu acho que se você tem presente velho e quebrado não precisa da para quem não tem que é mesmo que não ter. Acho isso

	verso mais bonito pra mim é ‘céu mesmo um buraco’.”	uma humilhação.”
Aluno 6	“Eu fiquei pensando sobre os versos ‘subir subir’, fiquei imaginando o anjinho de asas e o som das asinhas e porque o Solano Trindade repetiu essa palavra. E acho que é por que dá uma idéia de voar.”	“Eu nunca tinha parado pra pensar nas palavras do poema, essas coisas de combinar o sentido de usar a palavra certa. Fiquei olhando pro poema e vir que tem tudo haver: zangado, presente, coisas, usadas são palavras que fazem sentido que o Papai Noel precisa mudar, deixar de ser zangado com o menino pobre e não dá mais coisas usadas para ele.”
Aluno 7	“O texto fala que os meninos morriam aos montes, e que os ricos eram enterrados e tinham um funeral, enquanto os de Caxias, que eram pobres, só eram colocados em um buraco. Os ricos iam para o céu, viravam anjinhos, e os meninos pobres continuavam no buraco.”	“Primeiro, a data é horrível, só faz o pobre se sentir mais pobre porque não tem dinheiro para comprar nada. E o menino pobre vive sonhando com o Papai Noel até que um dia ele acorda desse soinho.”
Aluno 8	“Os meninos de Copacabana vão pro céu, e pro de Caxias ele vão pro buraco. Foi isso que o poeta disse.”	“O verso que eu mais gostei foi aquele que fala da humilhação. Natal não tem que ter presente mais se tivesse seria bom.”
Aluno 9	“O poema fala da diferenças das crianças pobres e ricas.”	“O poema fala do falso papai Noel que trata as crianças diferente.”
Aluno 10	“Fala sobre os meninos que morriam porque não tinham hospital e passavam necessidade e não tinha o que come, as pessoas pensavam que os copacabanas iam pro céu só porque eles eram ricos mas não morriam de fome nem de tosse e eram interados num caixão bem bonitinho e azul e os caxias o Céu deles era mesmo um buraco mesmo na esquina.	“Os meninos pobre já são acostumados a não ganhar presente de Natal porisso vão rouba.”

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros dos alunos em seus diários de leitura.

Notamos logo no primeiro poema “O céu é mesmo um buraco”, que os alunos, aos poucos, demonstram compreensão da relação de oposição entre o céu dos meninos pobres e o céu dos meninos ricos, e se reconhecem, em sua maioria, como os que têm o buraco como céu, pois não moram em área nobre e têm dificuldades para sobreviver diariamente, inclusive com a falta ou a escassez da alimentação. Temos uma crítica social, que embora não destaque a figura do negro; deixa a mensagem implícita, questionando as imagens negativas relacionadas a ele.

Destacamos que apesar da maior parte, priorizarmos uma leitura mais aberta, mais reflexiva, não negamos ao aluno conhecer os aspectos formais e estilísticos do texto. Dessa

forma, temos como resultado a clara percepção por parte do estudante, primeiramente, da estrutura do poema em versos e depois das imagens criadas pelas palavras selecionadas pelo autor para a composição do texto, conforme o registro do aluno 6: “Eu fiquei pensando sobre os versos ‘subir subir’, fiquei imaginando o anjinho de asas e o som das asinhas e porque o Solano Trindade repetiu essa palavra. E acho que é por que dá uma ideia de voar”. O aluno relaciona a sua compreensão do texto com as imagens presentes no poema, dando destaque para os sons dos vocábulos.

Já no segundo poema deste quinto encontro, “Papai Noel” (conforme anexo XIII), notamos a maior adesão em relação às colocações orais e dos momentos de leitura, relacionando a exposição do eu lírico com suas experiências pessoais, uma vez que a maioria dos alunos se relacionam com os meninos de Caxias.

Dessa forma, a figura criada pelo imaginário branco como o bom velhinho não está presente nos espaços dos mais pobres, como o aluno 7 desabafa: “Primeiro, a data é horrível, só faz o pobre se sentir mais pobre porque não tem dinheiro para comprar nada. E o menino pobre vive sonhando com o Papai Noel até que um dia ele acorda desse soinho”. Confirmamos, assim, o distanciamento entre as realidades das crianças pobres e das ricas, tendo a cor como um quesito importante.

Dessa forma, o texto literário ultrapassa esses espaços e permite que o aluno transite entre o real e o irreal, auxiliando o aluno leitor na significação do texto, em nosso caso, do poema. Além disso, destacamos nas análises literárias, pensando sobre as palavras, os versos, as imagens dos poemas para atribuir significação a eles.

Considerando esse envolvimento dos alunos, solicitamos aos estudantes que levassem o livro para casa e escolhessem outro poema de Solano Trindade para a leitura, analisando a relação entre as palavras escolhidas pelo poeta e as possibilidades de significação; assim como apresentar a sua interpretação para os demais.

#### **4.6 Círculo nº 6: Além do pão com farinha, o quê?**

O nosso sexto círculo lírico para Solano Trindade aconteceu na biblioteca no período de uma aula de 50 minutos. Inicialmente, retomamos a atividade solicitada para casa no último encontro, no entanto, a maioria dos alunos disse não ter realizado (vale ressaltar que as atividades domiciliares têm baixo índice de adesão das turmas, em geral), e outros relataram que fizeram a leitura, mas que não gostariam de apresentar.

Tentamos encorajar a turma para que pudessem participar desse momento até que uma aluna se sentiu à vontade e relatou sua experiência de leitura em casa, fora do círculo.

Primeiramente ela disse que tinha lido um poema muito interessante e que seus versos lembravam pingos de chuva: “Primeiro, eu li alguns poemas, mas não gostei e depois eu escolhi um que lembrava os pingos de chuva”. Os alunos passaram a perguntá-la que poema era esse. Tratava-se do poema “Congo” (conforme ANEXO X).

Solicitamos que ela pudesse ler para a turma, enquanto os demais acompanhavam a leitura, utilizando os seus livros. Culminamos esse momento com a leitura em voz alta, coletivamente. Vale ressaltar, que a leitura em voz alta de poemas foi priorizada em cada círculo, levando em consideração a voz, viabilizando vários deslocamentos de sentido a depender do ritmo e da entonação atribuídos ao texto. A esse respeito, da linguagem poética como ser da linguagem. Bosi (1977, p. 56) relata: “O seu ser, que não se vê, não move diretamente a coisa, substitui-a, evoca-a, faz que ela dance com outras coisas, leva-a rápido da esfera da imagem para a do conceito e a traz de volta, no ritmo e na melodia, ao estado de pura sensação”.

Dessa maneira, as possibilidades de significação do poema se ampliam na experiência da leitura em voz alta, fazendo o leitor perceber nas modulações dos sons das palavras, constituindo outras conotações diferentes das que ele alcançou na primeira leitura fora do círculo. Levando em consideração esse aspecto junto à leitura em círculo, após esse breve momento de partilha literária sob o viés da estudante, apresentamos o poema a ser lido neste encontro: “Abençam, dindinha Lua” (conforme anexo XIV).

A leitura aconteceu, primeiramente, de forma silenciosa, e posteriormente, em voz alta, aberta a quem tivesse disponibilidade (cinco alunos que fizeram a leitura em voz alta). E sobre o que o poema fala? Os alunos perguntaram o que a palavra “dindinha” significava. Resolvemos direcionar a pergunta a todos: “Esta palavra lembra alguma que vocês conheçam?”. Os alunos continuaram sem entender, até uma aluna falar que “A gente pede a bênção todo dia pro pai e pra mãe. Eu acho que ele ta (*sic*) falando que a lua é madrinha dele e por isso pede a bênção”.

A discussão seguiu: “E que bênção é essa que o eu lírico pede à dindinha Lua?”. Nesse momento, notamos que alguns se voltaram para o texto em busca de informações que pudessem ser úteis para as suas reflexões. No entanto, o silêncio permaneceu e resolvemos perguntar novamente. O resultado da nossa insistência: “Ele pede pão com farinha”, “Acho que ele quer liberdade”, “Ele pede comida e liberdade.”

Destacamos, que com a metodologia de leitura de poemas em círculo, pretendíamos fortalecer a leitura coletiva, contribuindo com a o letramento literário como prática privilegiada, porque, segundo Cosson (2014, p. 139): “[...] ao lerem juntos, os

participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência [...].” Desse modo, acreditamos favorecer o diálogo, fomentando novas ideias entre os participantes do círculo. Dessa forma, destacamos as participações, tanto orais quanto escritas, dos jovens leitores, sujeitos desta pesquisa.

No poema “Abençam, Dindinha Lua”, Solano Trindade relaciona a liberdade tão desejada por ele (para ele e para todos) com as necessidades mais básicas para a sobrevivência: o alimento diário, conforme o que o aluno oralizou no momento de discussão: “Ele pede comida e liberdade”. Essa interpretação comprova que o jovem leitor se manteve mais próximo do texto, conseguindo “entender a poesia como uma prática social integrada à vida cotidiana”, conforme expressam as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006).

Além disso, através das discussões e dos posicionamentos dos alunos, foi enfatizado o desejo de libertação do poeta, tanto estético como ideológico. Sobre isso, Florentina Souza, em seu trabalho *Solano Trindade e a produção afrobrasileira* (2004), ressalta que: “[...] o sentido de libertação na poesia de Solano compreende um campo mais amplo que a liberdade estética proposta pelos escritores modernistas. Falando de um outro lugar étnico-social, a liberdade para o poeta avança pela forma estético-literária, mas ultrapassa-a (p. 286).

Para além das propostas modernas, o poeta pernambucano apresenta a sua poesia de maneira mais ampla, uma vez que, por exemplo, ao falar da fome, necessidade básica do indivíduo, ele torna público uma denúncia contra problemas sociais da época. A fome, nesse caso, expressa em “Abençam, dindinha lua”; não é apenas de comida, conforme a discussão em círculo, mas de justiça, de liberdade.

Ainda em relação à participação dos alunos mediante o texto, após as leituras e as discussões, destinamos os últimos quinze minutos, ancorados na orientação de Anna Machado (2005), para que os alunos continuassem a produzir os diários de leitura. A referida estudiosa acredita que tal instrumento “[...] leva os alunos a desenvolverem, por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura (p. 65). Nessa perspectiva, a seguir, há alguns desses registros produzidos pelos alunos:

<b>Dos diários de leitura dos alunos</b>	
<b>Sobre o poema “Abençam, dindinha Lua”.</b>	
Aluno 1	“Achei esse poema tão penoso quando ele diz abença dindinha lua, parece que ele ta

	pedindo e o pior é isso acontece a muito tempo.”
Aluno 2	“Viver sem comida não deve ser fácil e ficar pedindo os outros.”
Aluno 3	“Nesse poema parece que tem ta tendo uma conversa com alguém pedindo comida e também pede a lua para a lua clarear a sua vida.”
Aluno 4	“Eu entende que todo mundo precisa de comida e liberdade.”
Aluno 5	“Acho que o Solano trindade é muito preocupado com o povo por que ele fala que quer ser livre mas também quer sua amada, suas filhas, as galinhas e toda a humanidade livre também. Os versos que eu mais gostei foi esse: me dê pão com farinha, para toda a humanidade”
Aluno 6	“Ele sempre pede comida para todo mundo, acho que Solano Trindade era uma pessoa que se preocupava com todo mundo e o verso que ele diz o poeta não tem como viver porque não tem dinheiro.”
Aluno 7	“Conheço muita gente que vive sofrendo por que falta comida e outras coisa para viver.”
Aluno 8	“Pão com farinha é a comida? Acho que é isso”
Aluno 9	“Todo mundo precisa da liberdade, ninguém merece viver na prisão sendo escravo de ninguém.”
Aluno 10	“É que ele pede a bença a lua e pede pra olhar pra ele com muita liberdade.”

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros dos alunos em seus diários de leitura.

A partir da observação da escrita dos alunos mediante o texto literário, numa perspectiva mais sociológica, os jovens leitores foram capazes de extrapolar a abordagem interna do poema e relacionar o sentido do texto ao seu respectivo contexto.

Complementamos tal observação com Todorov (2009, p.32): “[...] É preciso ir além. Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna escrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto [...]”, conforme demonstra a fala do aluno 1: “Achei esse poema tão penoso quando ele diz abença dindinha lua, parece que ele ta pedindo e o pior é que isso acontece a muito tempo”. Notamos que o estudante analisou a linguagem utilizada no poema, fez suposições que contribuiram para a sua interpretação, fazendo relação entre o contexto em que o poema foi escrito e os dias atuais, alegando a permanência da injustiça social até os dias atuais. Diante de tais reflexões, ousamos afirmar que o texto literário foi um aporte necessário para consolidar as suas reflexões como nos registros destacados anteriormente.

#### **4.7 Círculo nº 7: Muita, muita liberdade!**

Iniciamos o nosso sétimo círculo na sala de multimeios, retomando as características da poética de Solano Trindade: falando na perspectiva do negro sobre os seus anseios e apresentando suas experiências pessoais e de seus pares, os negros e pobres. Para isso, destacamos a linguagem utilizada pelo poeta: simples, capaz de representar os desejos de sua gente. Ressaltamos, mais uma vez, as características da poesia no contexto do Modernismo: [...] a poesia aproximou-se do ritmo, do vocabulário, dos temas da prosa [...]

como instrumento, os poetas modernos adotaram, antes de mais nada, o verso livre [...]” (CANDIDO; CASTELLO, 1977, p. 18-19).

A linguagem utilizada se apresenta, assim, mais próxima do cotidiano, prosaica, sem a obrigatoriedade das rimas e da métrica (ao menos, quando o poeta utiliza os aspectos mais tradicionais com alguma intenção humorística, ainda segundo Candido e Castello (1977). Associamos tais características às obras de Solano Trindade, destacando alguns poemas já estudados, utilizando o livro *O Poeta do povo* (2008).

Em seguida, estabelecemos um diálogo com os alunos por cinco minutos, aproximadamente, sobre o aspecto histórico revivido nos poemas: a escravização do negro no Brasil. Em seguida, apresentamos os dois poemas sob o mesmo título: fragmentos de “Navio negreiro”, de Castro Alves (2013) (apresentamos apenas fragmentos por não considerarmos o foco de nosso trabalho a poesia condoreira, mas de utilizá-la como elemento contextualizador da produção poética do poeta pernambucano em estudo) e “Navio negreiro”, de Solano Trindade (conforme anexo XV).

Os dois (fragmento e poema) foram projetados no *Datashow*, sempre mobilizando e provocando o jovem leitor a (re)pensar sobre o tema e sobre as formas diferentes em que o negro foi representado pelos poetas, embora ambos utilizassem a temática social em defesa de ideias igualitárias; apresentavam características diferentes na linguagem utilizada e no posicionamento do eu lírico. Segundo Bernd (1988, p. 29), o negro na literatura brasileira deixa de ser “aquele que é olhado” e se passa a ser “aquele que olha”. Podemos comparar o que a estudiosa expôs com as formas com que o negro é descrito nos “Navios Negreiros” citados aqui: no poema romântico, a vítima; no poema moderno, o protagonista.

Após a leitura, solicitamos que os alunos, em dupla, destacassem os versos mais significativos para eles, e justificassem os motivos, por meio da escrita nos diários de leitura. As escolhas dos alunos, em sua maioria foram: (do poema de Solano Trindade) “Lá vem o navio negreiro/ Vamos minha gente olhar/ lá vem o navio negreiro/ Trazendo carga humana/ Com carga de resistência/ Cheinho de inteligência; (do poema – fragmentos: Canto IV - de Castro Alves) Em sangue a se banhar/ Tinir de ferros... estalar de açoite.

Entre as justificativas dos alunos por tais escolhas, destacamos: “Gosto mais do poema de Solano Trindade por que é mais fácil de ler e também diz que o negro é cheio de inteligência.”/ “No poema de Castro Alves eu não entendi (sic) muito só acho que o negro apanha por quer fala de ferro e sangue mais tem palavra que eu não entendo. Agente (sic) não gostou muito”.

Consideramos a contextualização do poema de Castro Alves necessária, uma vez que o poema do pernambucano retoma um dos textos mais conhecidos da literatura brasileira para produzir o seu em outro tempo, modernamente: o negro não era mais um objeto, era um “eu-enunciador”, conforme Bernd (1988). Para o alcance necessário à compreensão do poema de Solano Trindade, tivemos que ler (os poemas e o fragmento) repetidas vezes, em voz alta, para que os alunos notassem o ritmo e o que esse elemento implica na compreensão do poema.

Vale lembrar o que Candido (1996) disse ser o ritmo no poema (o que nos serviu como embasamento teórico para pensarmos as atividades de leitura): o elemento mais importante do verso “[...] é a alma, a razão de ser do movimento sonoro, o esqueleto que ampara todo significado”. Essa é uma das razões por priorizarmos a leitura em voz alta dos poemas por nós selecionados.

Em meio a essas repetidas leituras entrecortadas por comentários (de alunos e professor), os jovens leitores destacaram a repetição do verso “Lá vem o navio negreiro” localizado no poema de Solano Trindade; e discutimos sobre os possíveis efeitos dessa repetição (anáfora). Uma aluna relatou: “Acho que ele repete muito a mesma coisa para insistir que todo mundo olhe para o navio negreiro diferente”. Aos poucos, os alunos iam se voltando para o texto e concordando com a colega.

Passados os minutos correspondentes à primeira aula, chegávamos ao segundo momento: a leitura do segundo poema, “O canto da liberdade” (conforme anexo XVI). Logo após a primeira leitura silenciosa, um aluno falou que já havia entendido que o poeta procurava pela liberdade, que ele havia notado que nos textos de Solano Trindade essa palavra aparecia em quase todos os poemas, enquanto os demais concordavam com ele.

De fato, a liberdade associada à resistência tem destaque nos versos do poeta pernambucano, conforme Machado (2006, p. 47): “[...] reconhece-se, na obra de Solano Trindade, a resistência às formas de marginalização, valorizando a voz negra e, ao mesmo tempo, identificando-se com os oprimidos, sejam negros ou brancos”. Dessa forma, entendemos que o poeta pretendia compartilhar do mesmo ideal de igualdade com seus irmãos, independente da cor, conforme os versos: “Ouço o novo canto/ que sai da boca/ de todas as raças”. Nessa perspectiva, o poeta se apresenta como defensor da igualdade para além da cor.

“Liberdade” foi a palavra mais utilizada no momento da discussão. E em meio às conversas sobre a leitura do poema surge outro vocábulo, “igualdade”, dito por uma aluna que completou: “Professora, o poema fala de igualdade porque ele diz ‘todos os ouvidos, todas as

raças’. Por isso acho que ele também quer falar da igualdade”. Através da participação oral da aluna no Círculo de Leitura acerca do poema lido, ressaltamos a importância do letramento literário na escola, defendido por Cosson (2016, p. 120):

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

Dessa forma, oportunizando ao aluno momentos de partilha em relação ao que se apreendeu do texto na leitura individual, notadamente as reações, as dúvidas, as reflexões dos jovens leitores, se apresentam como formas de consolidar o letramento literário na escola. Além dessa interação por meio da palavra oralizada, ressaltamos a importância do registro escrito acerca das leituras realizadas. Assim, como tem sido nos encontros anteriores, os últimos minutos foram destinados ao aluno para os registros dos pontos mais significativos para eles acerca das leituras realizadas no círculo. A seguir, alguns desses excertos:

<b>Dos diários de leitura dos alunos</b>		
<b>Sobre o poema “Navio Negreiro”, de Solano Trindade</b>		<b>Sobre o poema “O canto da liberdade”</b>
Aluno 1	“O poema fala sobre o navio estar trazendo carga humana, como se as pessoas fossem coisas. Até porque eram tratados como coisas.”	“O poema diz que devemos aceitar as diferenças e se unir.”
Aluno 2	“Eu achei mais interessante a quarta estrofe, que fala que os escravos são resistentes e inteligentes, porque eles resistiram muito tudo que passaram.” Fico triste por eles terem que deixar tudo pra trás, sua vida pra trás.”	“A liberdade deve ser para todos.”
Aluno 3	“Sinto raiva e pena porque eles eram arancados sua família. Que a cor da pele não muda a inteligência.”	“Uma nova voz que saia de vários povos, raças, e ritmos diferentes e que sempre ficava em todos os ouvidos. É o canto da liberdade!”
Aluno 4	“A parte que mais me chamou atenção foi quando falou da resistência, porque os negros lutaram pela sua liberdade. Sinto raiva por ser tratada com preconceito por ser negra. Quando eu fazia o quinto ano e a merenda era achocolatado e um menino disse que eu não podia tomar se não ia ficar mais preta do que já era.”	“Fala que todos são diferentes, mas que ser diferente é bom. O verso que eu mais gostei foi aquele que fala dos coloridos diferentes por que se a gente for ver todas as cores formam um colorido bonito.”
Aluno 5	“O texto me trouxe acima de tudo o entendimento de que, diferente de	

	antes nós não devemos ter um pensamento formado sobre os negros de que eles são inferiores ou burros.”	“A liberdade era o sonho do poeta.”
Aluno 6	“Gostei muito do verso que chama o negro de inteligente.”	(-)
Aluno 7	“A parte mais interessante é a última estrofe, onde fala que o navio negreiro vem cheio de inteligência que quer dizer que os negros são sim ‘inteligentes’. Senti que o autor percebeu que os negros não só objetos mas também são capazes de sentir”.	“Fala sobre ritmos, danças, de todas as raças branco, preto, negro, pardo... fala de vibrações de todas as almas crenças, fala da liberdade do povo.”
Aluno 8	“Os navios vinham com muitos negros inteligente.”	(-)
Aluno 9	“Lá vem o navio negreiro cheio de inteligência.”	“Ninguém é igual a ninguém até por que se fosse ia ser muito ruim. Todo mundo é diferente isso que é bom.”
Aluno 10	“A parte que eu achei mas interessante foi, que não é porque eles eram negro que eram burros. Senti pena porque é meio ruim imaginar um navio cheio de africanos tirados de seu país e ir para outro só para ser ESCRAVOS.”	“Mostra que seus poemas são para todos independente da cor, do cabelo, da língua, da coluna social.”

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros dos alunos em seus diários de leitura.

Ao analisarmos, no final do encontro, tais excertos presentes nos diários dos alunos, ressaltamos a importância desse instrumento para a consolidação da leitura literária, uma vez que o aluno só poderá escrever se tiver lido e/ou ouvido o texto. Em outras palavras, é instrumento no processo de letramento literário na escola, conforme esclarece Ana Raquel Machado (2005, p. 64):

*O diário de leituras é um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de —conversar com o autor do texto, de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação.*

Desse modo, para que aconteça a produção do diário de leitura do aluno, é inevitável que ele, minimamente, estabeleça uma relação com o texto lido. Além disso, o registro das leituras realizadas no diário possibilita significativa liberdade de expressão, permitindo ao leitor comentar sobre a estrutura do texto, suas impressões, dúvidas, comentários; estabelecendo assim a relação entre o texto literário e suas vivências. Nessa perspectiva, Cosson (2014, p. 122) acrescenta que:

O diário de leituras é um registro das impressões do leitor durante a leitura do livro, podendo versar sobre dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos, transcrição de trechos favoritos com observações, evocação de alguma vivência, relação com outros textos lidos, apreciação de recursos textuais [...] identificação de referências históricas e outros tantos recursos que constituem a leitura como um diálogo registrado entre leitor e texto.

Dos registros escritos dos alunos, confirmamos a relação do leitor, texto e vivência do aluno capaz de proporcionar a interação por meio da reflexão e da escrita, como o posicionamento da aluna 4, que relembra um fato ocorrido com ela e que relaciona-o com o sentimento exposto pelo eu lírico no poema.

Estas relações foram necessárias à realização da leitura mais aberta dos textos. Também destacamos nos diários de leitura dos alunos que eles já realizam as suas interpretações, levando em consideração termos que compõem o texto poético de uma forma mais natural como versos e estrofes, denotando, assim, o seu conhecimento acerca da estrutura textual.

#### **4.8 Círculo nº 8: Eita, que negro é esse?**

O nosso último círculo aconteceu na biblioteca, uma vez que é um ambiente propício para a consolidação do letramento literário, ambiente incentivador da leitura. Para este encontro elegemos os poemas “Quem tá gemendo?” (conforme anexo XVII) e “Sou negro” (conforme anexo XVIII), dando continuidade ao estudo dos poemas sobre o negro, de Solano Trindade.

Para o momento que antecedeu a leitura, que durou cerca de cinco minutos, nesta aula, também optamos por proporcionar aos estudantes um espaço de tempo em que eles pensassem um pouco acerca das possibilidades dos textos a partir dos títulos do poema. Os estudantes, agora mais identificados com a proposta de oralizar as suas impressões e interpretações dos textos, foram logo falando: “O poema vai falar de negro que apanha porque fala que ta gemendo”, “Acho que vai falar sobre gente que sente dor e geme”, “É a violência contra o negro”, “O outro poema fala do homem que é negro”, “Mas não entendi porque ele diz ‘sou negro’”. As falas dos alunos demonstram o envolvimento deles com o texto poético, levantando hipóteses, expondo a opinião.

Em seguida, aconteceu o momento da leitura do primeiro poema, num processo individual. Solicitamos que os alunos elaborassem uma pergunta acerca do texto lido (poderia envolver interpretação e/ou aspectos formais do texto) para que outro colega pudesse responder. A maioria das perguntas foram relacionadas à interpretação e análise, como: “Por

que o poeta usou a palavra ‘gemendo?’”, “Qual o sentido do carro de boi poema?”, “Por que o negro geme?”, entre outras.

Esse momento aconteceu por volta de quinze minutos, e os alunos ainda complementaram oralmente: “O negro desde quando veio nos navios para cá são tratados com diferença. Não deveria ser assim”, “Quer dizer que o homem só porque é negro é tratado igual a um animal”, “E não podia nem chorar?”, “Eu vi isso acontecer naquela novela ‘A padroeira’. Deve ser triste uma pessoa ser tratada desse jeito”, “Mas quem é negro ainda é tratado diferente”. As perguntas e os comentários dos alunos revelam que eles transitam em diferentes níveis do poema: do nível lexical ao estilístico, denotando um avanço em relação ao trabalho com o texto poético.

Depois dos vinte minutos de discussão do primeiro poema, passamos para o segundo (“Sou negro”). A fim de facilitar a compreensão, após a leitura silenciosa, orientamos novas leituras, agora em duplas, verso a verso, procurando descobrir quais os termos os alunos ainda não dominavam para, então, explicarmos. As principais palavras que surgiram foram: atabaques, gonguês e agogôs, Maracatu, Zumbi, A guerra dos Malês.

Diante disso, explicamos para os alunos que o poema foi construído com palavras e expressões que correspondem à vinda do negro para o Brasil e à luta deles pela liberdade, demonstrando sua força através da figura do líder Zumbi dos Palmares<sup>17</sup> e da avó na guerra Malês<sup>18</sup>. Depois da breve exposição dos aspectos históricos, solicitamos que os alunos identificassem nos versos os acontecimentos relatados.

Os versos destacados foram: “Depois meu avô brigou como um danado/ nas terras de Zumbi/ era valente como o quê/ [...] mesmo vovó/ não foi de brincadeira/ na guerra dos Malês/ ela se destacou”. Mais uma vez, percebe-se na poética de Solano Trindade o exercício da negritude, que rejeita a figura do negro servil e que se assume como protagonista de sua história na perspectiva de refazê-la, conforme esclarece Serafina Machado (2006, p.96):

Nesse poema, ele se refere à História, mas do ponto de vista de quem recupera a escravidão como condição de vida e não através da visão do senhor de engenho. É preciso destacar, igualmente, o valor da oralidade na literatura trindadiana: “Contaram-me que meus avós vieram de Loanda/ como mercadoria de baixo preço”. É a herança africana que não se perdeu totalmente.

<sup>17</sup> Zumbi é considerado um dos grandes líderes de nossa história. Símbolo da luta contra a escravidão, lutou também pela liberdade de culto religioso e pela prática da cultura africana no País. O dia de sua morte, 20 de novembro, é lembrado e comemorado em todo o território nacional como o Dia da Consciência Negra. c.f. (<http://www.palmares.gov.br/personalidades-negras>)

<sup>18</sup> Durante as primeiras décadas do século XIX várias rebeliões de escravos explodiram na província da Bahia. A mais importante delas foi a dos Malês, uma rebelião de caráter racial, contra a escravidão e a imposição da religião católica, que ocorreu em Salvador, em janeiro de 1835. C.f. [http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/rev\\_males.html](http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/rev_males.html)

Em “Sou negro”, o poeta afirma a sua identidade negra, descendente de africanos e dos sons dos “tambores/ atabaques, gonguês e agogôs”, refazendo, assim, o caminho de volta à África, sua terra. O ritmo dos versos, principalmente os da última estrofe, traduzem o ritmo dos instrumentos que compõem o seu acervo cultural, aspecto este que foi percebido pelos jovens leitores, como esclarece o aluno 5: “É interessante que ele não sente vergonha de ser negro. Achei lindo a ultima estrofe por quê dar pra fazer até uma música”. O aluno ressalta o orgulho de ser negro assim como o ritmo, aspecto bem discutido em sala, nas aulas anteriores.

Ainda em relação ao ritmo, realizamos um trabalho em que o aluno pudesse ler o poema várias vezes, relacionando o ritmo ao seu significado. Para tanto, orientamos uma leitura mais performática, ainda em duplas, permitindo que os alunos dessem ao poema o ritmo que achassem mais conveniente (ressaltamos que para as atividades em dupla, utilizamos o seguinte critério para a composição: um aluno mais proficiente e outro com mais dificuldades na leitura e na escrita).

Durante suas apresentações, destacamos a subjetividade do leitor, responsável por preencher os espaços vazios do texto literário; ou seja, “[...] o modo de ler é também um modo de produzir sentidos” (BRASIL, 1998, p. 70). Nesse sentido, destacamos as escritas dos alunos em seus diários de leitura, produzidos nos últimos quinze minutos da aula:

<b>Dos diários de leitura dos alunos</b>		
<b>Sobre o poema “Quem tá gemendo?”.</b>		<b>Sobre o poema “Sou negro”.</b>
Aluno 1	“O poema aborda um tema bem interessante, como o negro era tratado, como eles sofriam e as coisas de ruim que eles sofriam e que não devemos repetir isso.”	“O que mais me chamou atenção foi o final do poema que o poeta fala que quer que todos sejam livres, sem contar no ritmo da última estrofe com versos pequenos.”
Aluno 2	“Um carro de boi e um negro não pode ser a mesma coisa isso é injusto.”	“O poema parece que ta contando uma história as no final tem um ritmo bem interessante. Ele fala das coisas boas de negro.”
Aluno 3	“O poema fala sobre o sofrimento dos negros de serem tratados pior que animais.”	“O poema fala que os negros sempre foram corajosos e nunca desistirão.”
Aluno 4	“Escravos ignorados não valem nada, não são nada! Isso é revoltante.”	“Ele parece que tem orgulho de ser negro.”
Aluno 5	“Pensar que uma pessoa apanhava de graça e era tratada como animal é uma coisa muito ruim.”	“Acho que ele fala dos costumes do negro da áfrica por que fala do batuque e do samba porque mostra os instrumentos de

		música.”
Aluno 6	“Acho que a escravidão não acabou por que a gente ver o tempo todo que os negros continuam sofrendo pela cor da pele.”	“É interessante que ele não sente vergonha de ser negro. Achei lindo a ultima estrofe por quê dar pra fazer até uma música.”
Aluno 7	“Acho que eles não tinha coração para bater tanto numa pessoa só por quer é negro.”	“Fala que os negros foro trazido da áfrica por um preço bem barato pra ser escravo aqui.”
Aluno 8	“Fala que o negro chora porque apanha e que não pode chorar a sua dor e apanha denovo.”	“No poema sou negro ele fala da saudade que ele tem das coisas dele e da avó e do avô.”
Aluno 9	“O gemido do negro que apanhou causa revolta do homem que bateu nele e por isso bate de novo.”	“Fala também do maracatu que foi criado pelos negros. Já vi o desfile no carnaval do maracatu, é bonito mas é estranho, todos pintados de preto.”
Aluno 10	“O negro nunca foi tratado como gente.”	“Acho que ele fala que não tem vergonha de ser negro.”

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros dos alunos em seus diários de leitura.

Diante das reflexões dos alunos-leitores, ratificamos a importância da mediação do leitor mais experiente, no caso o docente (ainda mais considerando o nível de alunos do Ensino Fundamental). Desse modo, os alunos, possivelmente, não teriam compreendido os poemas sem a explicação dos termos que lhes causavam dúvidas, do contexto, das palavras que envolvem a construção do poema. Por outro lado, igualmente importante, foi o contato com a poesia de Solano e os sentidos atribuídos a ela nos Círculos de Leitura. Afinal, como esclarecem Frederico, Machado e Rezende (2006, p. 67) “É da troca de impressões, de comentários partilhados, que vamos descobrindo muitos outros”.

Ressaltamos, portanto, que a leitura dos poemas, assim como os momentos de partilha, possibilitou aos leitores novas experiências, fazendo com que eles, além de interagir com o texto literário, se transformassem em produtores literários a partir da leitura, da reflexão e da escrita.

## 5 AVALIAÇÃO: ENTRE LEITURAS E ESCRITAS

Notadamente, os avanços relativos às formas de avaliar o ensino da língua, não refletem no ensino da Literatura do mesmo modo, conforme nos esclarece Cosson (2016). Entretanto, tal fato não implica que não se deva avaliar a leitura literária na escola. Em nosso caso, priorizamos uma avaliação contínua que levasse em consideração o envolvimento do aluno com as obras lidas e as suas interpretações e relações possíveis com as experiências individuais, levando em consideração que “A avaliação não é, portanto, unilateral ou monológica, mas dialógica” (BRASIL, 1998, p. 94). Dessa forma, ao mesmo tempo em que avaliamos, também devemos ser avaliados.

Para isso, utilizamos como um dos recursos a contribuírem nesse processo avaliativo, os diários de leitura, que, segundo Cosson (2014, p. 173) pode ser um recurso eficaz quando: “[...] o professor busca analisar questões relativas à formação do leitor, tal como ampliação e fortalecimento de habilidades cognitivas, e ao conhecimento literário”. Nesse sentido, as leituras feitas pelos alunos denotam interação com o texto e contexto, uma vez que na maioria dos comentários/impressões foram relacionadas pelos estudantes com alguma situação concreta.

Nos Círculos de Leitura, vale ressaltar, que o professor como leitor mais experiente e, portanto, responsável por direcionar as leituras e os debates, foi essencial para que os estudantes avançassem em relação à compreensão dos poemas, assim como para que os leitores se mantivessem no foco da discussão. Ainda em relação aos diários de leitura como instrumentos de avaliação, destacamos que o domínio precário do código escrito por parte de alguns alunos impediu a realização da atividade por completo, reduzindo, assim, as formas de avaliação para estes que permaneceram de fora com a atividade escrita avaliativa que abordaremos a seguir.

Nos Círculos de Leitura também consideramos inevitável, além da leitura mais aberta, a análise dos poemas. Para tanto, consideramos os aspectos estilísticos, lexicais e contextuais dos textos lidos inerente a esse processo de leitura. E como forma de sistematizar tais aspectos estudados em sala, ao final, realizamos uma atividade avaliativa individual escrita, que colaborou com o somatório da avaliação contínua (que aconteceu por meio da observação dos alunos diante das leituras e dos debates propostos) e da produção dos diários de leitura como nota parcial do 4º bimestre. Nesta atividade, priorizamos também os aspectos constituintes do poema, contendo cinco questões divididas entre objetivas e subjetivas (ênfase maior).

Na primeira questão, tínhamos como objetivo estimular a expressão do aluno, mediante os poemas lidos nos Círculos de Leitura, permitindo possibilidades de escolha e de argumentação:

Questão 1.

Entre os poemas de Solano Trindade partilhados em círculos, escolha um que seja capaz de explicar, mesmo que parcialmente, para outras pessoas. Escreva a seguir, seus argumentos que justifiquem a sua escolha.

Dos 16 alunos que responderam à atividade (os outros 02 alunos não responderam, uma vez que disseram não compreender), destacamos que entre os 14 poemas lidos, cinco se repetem nas respostas dos estudantes: “Civilização branca”, “Tem gente com fome”, “O céu é mesmo um buraco”, “Navio negreiro” e “O drama do circo”. Vale lembrar que os títulos mencionados se apresentam na ordem do mais lembrado para o menos lembrado. Dessa forma, os alunos nos surpreenderam em mostrar a escolha de “civilização branca”, uma vez que nos momentos extra círculo eles sempre repetiam os versos do poema “Tem gente com fome” como momentos antes da hora do lanche.

No entanto, relembando os momentos de leitura em círculo, confirmamos que as discussões que aconteceram acerca desses poemas mantiveram um diálogo intenso entre leitor e texto, passando também pelo viés da experiência pessoal. A seguir, alguns excertos que contemplam cada poema escolhido:

“Civilização branca. Este poema fala sobre o preconceito das pessoas que são capazes de bater numa pessoa só por que não tem a mesma cor de pele que a sua.” (A.V.N.S.)

“Tem gente com fome. O poema fala que um trem estava denunciando a fome que muitas pessoas passavam, e quando chega no final é como se as autoridades mandassem o trem calar a boca.” (M.E.V.M.)

“O céu é mesmo um buraco. Fala que pros ricos o céu e para as pessoas pobre é apenas um buraco qualquer e que em Copacabana não morria criança de fome e na favela passava criança morta todo dia pro buraco no fim da rua.” (S.P.A.)

“Navio Nегreiro. Porque nesse poema fala que os negros eram escravos, que vinham, e eram obrigados a trabalhar para os brancos, que dentro daquele navio tinha muita inteligência e poesia.” (C.V.S.P.)

“O drama do circo, pois mostra uma realidade da nossa sociedade. Quando as pessoas se importam tanto com coisas fajutas e o que realmente é importante para se preocuparem, elas fingem não ver, não ouvir e não falar.” (F.S.G.)

Questão 2.

Em 1961, o poeta moderno Solano Trindade parodiou um dos poemas mais conhecidos na literatura brasileira: “Navio negreiro”, escrito em 1869, pelo poeta romântico Castro Alves. Ambos os poemas receberam o mesmo título. No entanto, como foram escritos em épocas e por escritores diferentes, podemos observar tanto nos aspectos formais quanto na significação, as suas particularidades. Releia parte do poema de Castro Alves e o poema de Solano Trindade na íntegra e estabeleça as comparações sugeridas.

## POEMA I – “Navio Negreiro” (Castro Alves)

III

Desce do espaço imenso, ó águia do oceano!  
 Desce mais ... inda mais... não pode olhar humano  
 Como o teu mergulhar no brigue voador!  
 Mas que vejo eu aí... Que quadro d'amarguras!  
 É canto funeral! ... Que tétricas figuras! ...  
 Que cena infame e vil... Meu Deus! Meu Deus! Que horror! [...]

IV

Era um sonho dantesco... o tombadilho  
 Que das luzernas avermelha o brilho.  
 Em sangue a se banhar.  
 Tinir de ferros... estalar de açoite...  
 Legiões de homens negros como a noite,  
 Horrendos a dançar...

(ALVES, Castro, 1847-1871. *O navio negreiro e Vozes d'Africa* / Castro Alves. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013, p. 17-25.33 p. – (Série prazer de ler ; n. 5)

## POEMA II – “Navio Negreiro” (Solano Trindade)

Lá vem o navio negreiro  
 Lá vem ele sobre o mar  
 Lá vem o navio negreiro  
 Vamos minha gente olhar...

Lá vem o navio negreiro  
 Por água brasiliana  
 Lá vem o navio negreiro  
 Trazendo carga humana...

Lá vem o navio negreiro  
 Cheio de melancolia  
 Lá vem o navio negreiro  
 Cheinho de poesia...

Lá vem o navio negreiro  
 Com carga de resistência  
 Lá vem o navio negreiro  
 Cheinho de inteligência [...]  
 (TRINDADE, 2008, p. 40)

Observe as características expostas acerca dos poemas citados e organize-as em suas respectivas colunas:

- a. O poema apresenta características da poética modernista: linguagem simples, direta e ritmada, destacando em seus versos o tom de aproximação com o falar cotidiano.
- b. O eu lírico do poema apresenta em tom de indignação as condições degradantes em que o negro era trazido para o Brasil.
- c. O poema atribui novo sentido à vinda dos negros ao Brasil.
- d. No poema, nota-se a descrição, numa estrutura fixa de versos e linguagem formal, a vinda de navios negreiros para o Brasil.
- e. O poema destaca a chegada dos escravos no Brasil e ressalta que, apesar de todo o sofrimento, muitas coisas boas também foram transportadas junto aos negros.

f. Apesar de ter o negro como tema, o eu lírico do poema apresenta uma visão limitada do mesmo: apenas como vítima.

Poema I – “Navio negreiro” de Castro Alves	Poema II – “Navio Nегreiro” de Solano Trindade

Diante da atividade sugerida, constatamos que os alunos foram capazes de ampliar o seu conhecimento, antes restrito, sobre a composição do poema. Dos 18 anos que participaram da atividade, 15 conseguiram relacionar cada poema às suas respectivas características de produção, fazendo, assim, a diferenciação necessária à compreensão dos poemas.

Sabemos, que embora o docente, mesmo supondo ser um leitor assíduo e preparado para abordar o texto poético em sala de aula, ainda não consegue dar conta desse universo constitutivo da obra literária. Para tanto, ainda nos círculos, favorecemos a reflexão dos alunos sobre os elementos constituintes do poema e de que forma eles contribuem para a produção de sentidos. Dessa forma, a fim de consolidarmos esse aprendizado, na questão três, almejamos saber se o aluno foi capaz de se apoiar em aspectos estruturais do texto para como o aluno, para expandir as possibilidades de significação, a partir do poema “Gravata colorida” (TRINDADE, 2008, p. 69).

Questão 3.

Solano Trindade escreveu poemas que contemplam diversas temáticas como o negro e as relações político-sociais, entre outras. A seguir, destacamos o poema “Gravata Colorida”, organizado na antologia *O Poeta do povo* (2008) e organizada no caderno de poesias de cunho político-social. Veja:

#### **Gravata colorida**

Quando eu tiver bastante pão  
 para meus filhos  
 para minha amada  
 pros meus amigos  
 e pros meus vizinhos  
 quando eu tiver  
 livros para ler  
 então eu comprarei  
 uma gravata colorida  
 larga  
 bonita  
 e darei um laço perfeito  
 e ficarei mostrando  
 a minha gravata colorida  
 a todos os que gostam  
 de gente engravatada.  
 (TRINDADE, 2008, p. 69)

O poema se inicia com o advérbio “quando”, e o eu lírico também se posiciona com verbos no tempo futuro, estabelecendo uma relação de dependência. Que relação pode haver entre o uso do “quando” e os verbos sugeridos no futuro para a construção de sentidos no poema? Com que importância a gravata colorida é tratada pelo eu lírico?

Nessa questão, abordamos a reflexão sobre um poema de cunho social, como caracteriza a filha do poeta, Raquel Trindade, pois os seus textos não representavam apenas o seu sofrimento, mas também as dores dos oprimidos, em geral.

Ressaltamos, nesse caso, a identificação da maioria dos alunos com os poemas de Solano Trindade, favorecendo um diálogo com as suas experiências pessoais e garantindo o desenvolvimento da consciência de leitor, que buscou respostas para o que leu. Temos assim, um leitor mais autônomo capaz de extrapolar o texto físico, ampliando seus horizontes de expectativa para a compreensão. Vejamos alguns comentários dos estudantes:

“Tem relação de dependência, ele só terá uma gravata colorida, quando tiver comida para todo mundo.” (A.C.P.)

“Ele só comprara (*sic*) uma gravata quando ele teve pão para todos. Ela é a última opção.” (A.V. F.S.)

“Ele só comprar uma gravata colorida quando ele ver que ele tem comida suficiente para quem ele realmente acha que merece e quando ele tiver muito livro para ler mais a gravata não é tão importante quanto a fome do povo.” (M.E.V.M.)

“O eu lírico só comprará a gravata quando tiver pão para todos e livros para ler. A gravata não é importante para ele, a gravata é a última opção.” (M.L.A.)

“Tem relação de dependência, ele só comprará uma gravata colorida, quando tiver comida para todo mundo. A gravata colorida não é importante.” (A.V.N.S)

“Ele só vai comprar uma gravata ‘quando’ (futuro) tiver coisas para comer. E se um dia ele tiver pão para todos. A gravata colorida não mata a fome.” (S.P.A)

De acordo com os destaques dados ao poema, constatamos que os alunos compreenderam a relação de condição proposta pelo eu lírico para representar o seu compromisso com o povo negro e pobre brasileiro, demonstrando, assim, o que deveriam soar como reais preocupações do ser humano: a comida e a leitura, direitos básicos para todo cidadão. Para isso, o poema é constituído de ironias, favorecendo com que a construção do pensamento crítico por parte do leitor seja essencial ao final da leitura.

Na quarta questão, escolhemos um dos poemas mais curtos do poeta pernambucano, mas um dos mais emblemáticos, carregado de significados, trazendo à tona a sua crítica relacionada à ideologia branca que permanece nos dias de hoje na sociedade brasileira, seja de forma explícita ou de forma camuflada.

O poema “civilização branca” (TRINDADE, 2008, p. 62) possibilita reflexões acerca do comportamento humano diante do diferente, questiona qual seria a aparência física

tolerada e aceita na sociedade ao mesmo tempo em que questiona como o negro é tratado na mesma, e sobre o motivo por que sofre tamanha violência.

Desta forma, se fez necessário, possibilitar ao jovem leitor, refletir sobre as escolhas de determinadas palavras pelo poeta, responsáveis pela construção do sentido pretendido. Para tanto, orientamos que o aluno comparasse os sentidos denotativo e conotativo, especialmente o do termo “civilização”, considerando, também, as discussões realizadas nos Círculos de Leitura, de acordo com a questão:

#### Questão 4.

A seguir, um dos mais curtos e emblemáticos poemas de Solano Trindade: “Civilização branca”. Faça a (re)leitura dele para responder ao que se pede:

Lincharam um homem  
entre os arranha-céus  
(li num jornal)  
procurei o crime do homem  
o crime não estava no homem  
estava na cor de sua epiderme [...]  
(TRINDADE, 2008, p. 62).

De acordo com o dicionário Houaiss (2009, p. 32), a palavra “civilização” quer dizer:

Ação de civilizar; ato de se civilizar. /Conjunto das características próprias da vida intelectual, social, cultural, tecnológica etc., que são capazes de compor e definir o desenvolvimento de uma sociedade ou de um país./ Condição daquilo que se encontra em avanço; desenvolvimento cultural; progresso. /Tipo de sociedade e/ou de cultura que se desenvolve a partir da influência de um povo, numa certa época, cujas características específicas serão transmitidas as gerações que se seguirão: Civilização Maia./ Estado ou condição daquilo que se conseguiu civilizar.

Comente o poema de acordo com a abordagem proposta em sala, fazendo relação com os significados da palavra “civilização”.

Desde os momentos das primeiras leituras do poema, os alunos demonstraram aversão à atitude do homem branco contra o negro, condenando-a. O poema ressalta que a cor da pele, que não é a branca, torna-se condição para condenação do negro, por isso o vocábulo escolhido foi o verbo “linchar”. A partir dessa constatação, reiteramos o nosso objetivo de propor reflexões acerca do texto que fossem capazes de favorecer discussões acerca do poema. Desse modo, entre outros comentários, destacamos os seguintes:

“Só porque é uma pessoa civilizada ela não tem o direito de pater em uma pessoa negra pois todos tem o mesmo direito e ne um dos dois tem direito de pater no outro.” (C.P.S.)

“De certo a abordagem não cabe no tema civilização, não condiz, pois civilização é progresso, e certamente alguém que trata outra pessoa dessa forma, não é alguém civilizado.” (L.P.F.)

“O poema não tem nada de civilização, porque a civilização é o avanço da sociedade, e agressão não é algo civilizado.” (M.E.V.M.)

“O poema recebeu o nome de ‘civilização branca’, mas não é o nome adequado ao agressor, porque um homem civilizado não chegaria ao ponto de bater no outro pela cor.” (A.V.N.S)

Os jovens leitores perceberam a contradição presente entre o título e ação cometida contra o negro no decorrer dos versos. Podemos afirmar que para tal compreensão, os alunos se encontraram com o texto, e, além do falar sobre ele, mantiveram um diálogo com ele, expandindo as acepções dos vocábulos a uma ampliação no campo da interpretação.

Ademais, para o desenvolvimento da leitura crítica dos poemas, sobretudo os de Solano Trindade, consideramos importante, nesta atividade, verificar se o aluno foi capaz de alcançar os espaços vazios, como a identificação do que podem as figuras de linguagem fazer assim como a distribuição gráfica das palavras. Para isso, selecionamos o poema “Tem gente com fome” (TRINDADE, 20008, p. 68), conforme a quinta questão se apresenta:

Questão 5.

O poema a seguir foi publicado no livro *Poemas de uma vida simples* (1944); é o mais conhecido do poeta pernambucano por ter lhe rendido uma prisão na época do estado novo, além de ter tido apreendidos todos os seus exemplares. Nele o eu lírico traz à tona as mazelas sociais do povo pobre e negro. Releia o poema e responda às questões seguintes:

<b>Tem gente com fome</b>	Trem sujo da Leopoldina
Trem sujo da Leopoldina	Correndo correndo
Correndo correndo	Parece dizer
Parece dizer	
Tem gente com fome	Tem gente com fome
Tem gente com fome	Tem gente com fome
Tem gente com fome	Tem gente com fome
Piiiiii	Tantas caras tristes
Estação de Caxias	Querendo chegar
De novo a dizer	Em algum destino
De novo a correr	Em algum lugar
Tem gente com fome	
Tem gente com fome	
Tem gente com fome	Trem sujo da Leopoldina
	Correndo correndo
	Parece dizer
	Tem gente com fome
	Tem gente com fome
	Tem gente com fome
Vigário Geral	Só nas estações
Lucas	Quando vai parando
Cordovil	Lentamente começa a dizer
Brás de Pina	Se tem gente com fome
Penha Circular	Dá de comer
Estação da Penha	Se tem gente com fome
Olaria	Dá de comer
Ramos	
Bom Sucesso	
Carlos Chagas	
Triagem, Mauá	

Se tem gente com fome  
 Dá de comer  
 Mas o freio de ar  
 Todo autoritário manda o trem calar  
 Psiuuuuuuuuuu.

I. No poema, o trem começa a diminuir sua velocidade até parar definitivamente. O verso que indica essa ação é:

- a) “Trem sujo da Leopoldina”.                      b) “Tem gente com fome”.  
 c) “Psiuuuuuuuuuu”.                                      d) “Correndo correndo”.

II. No **texto**, o poeta reproduziu o som do apito do trem. Esta figura de linguagem que procura reproduzir sons e ruídos de coisas, pessoas ou animais chama-se onomatopeia. Um exemplo de onomatopeia encontra-se no verso:

- a) “Trem sujo da Leopoldina”.                      b) “Tem gente com fome”.  
 c) “Correndo correndo”.                              d) “Piiiiiii

III. Escolha os versos mais significativos para você e comente-os.

Diante da questão proposta, os alunos conseguiram associar as imagens produzidas pelo tipo de linguagem utilizada no poema com as ações descritas pelo eu lírico. No terceiro item, mais uma vez, optamos por despertar no aluno a necessidade de manter diálogo com o texto literário, estimulando a discussão acerca das possibilidades de compreensão do poema através da produção do texto escrito:

“Mas o freio de ar todo autoritário manda o trem calar’. Eu achei essa parte importante porque faz parte de hoje em dia porque as pessoas querem falar a injustiça que está acontecendo e os de maior poder mandam elas se calar com a maior autoridade”. (F.L.S)

“Mas o freio de ar todo autoritário manda o trem calar’. Que de tanto o trem dizer que estar com fome, ele foi obrigado a parar, pois o sofrimento não podia ser revelado”. (A.V.N.S)

“Tem gente com fome, tem gente com fome, tem gente com fome’. Ele tenta explica que todas as pessoas que sentir fome tem que comer.” (A.F.S)

“Se tem gente com fome dá de comer’. Acho se aquela pessoa tem acho que ela tinha que dividi”. (M.L.A.)

“Tantas caras tristes querendo chegar em algum destino em algum lugar’. O trem sujo leva os trabalhadores que sonham com dias mais alegres”. (C.P.R.)

Esses breves depoimentos evidenciam que os jovens leitores, a partir da metodologia utilizada, em contato com a poesia de Solano Trindade, puderam manter um diálogo com o que poema diz, despertando o ser crítico, tomando consciência de seu próprio posicionamento e da sua experiência de leitura.

Além disso, os estudantes demonstraram conhecimentos prévios e se posicionaram acerca de ações que envolvem a discriminação racial e a injustiça social, por exemplo, temas presentes nos poemas da obra escolhida. Dessa forma, ressaltamos que o resultado foi satisfatório, uma vez que notamos que os alunos, para responder aos

questionamentos propostos, mobilizaram um leque de conhecimentos adquiridos em sala de aula referentes à leitura e à compreensão do texto literário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, lembramos os objetivos iniciais desta pesquisa: favorecer o contato do aluno com o texto literário, a poesia, levando-o a ler, refletir, compreender e interpretar poemas do moderno Solano Trindade, através da metodologia dos Círculos de Leitura. No entanto, para a realização deste estudo, foi necessário, inicialmente, repensarmos sobre o espaço que a Literatura assume nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo no Ensino Fundamental.

Nesse contexto, identificamos alguns pontos que dificultam o contato do aluno desse segmento de ensino com o texto literário, ainda mais a poesia: no cenário nacional e internacional, através de avaliações de larga escala (como o PISA e o ENEM); é comprovada ano a ano a dificuldade de leitura e, conseqüentemente, de escrita dos estudantes de escola pública; a carga horária relacionada às aulas de Língua Portuguesa (no Ensino Fundamental) é reduzida; a maioria dos professores relata que os estudos gramaticais são primazia no processo de ensino e aprendizagem; os alunos não concebem (concebiam) o momento de leitura como aula, ainda mais se acontecer num formato mais interativo como nos Círculos de Leitura; o texto poético é trabalhado, muitas vezes, superficialmente, limitando-se a respostas prontas sugeridas por livros e/ou pelo professor; e, por fim, a biblioteca escolar, como uma instância legitimadora da obra literária, na qual não tem acervo diferenciado que contemple a produção poética de autores afro-brasileiros, como o autor escolhido: Solano Trindade.

Para dirimir esses percalços, entendemos que o docente é peça fundamental para que o letramento literário aconteça na escola, uma vez que depende dele e do seu repertório a seleção dos textos, os planejamentos das discussões e atividades relacionadas à leitura; enfim, o convencimento de que a leitura literária é essencial para o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, Candido (2011, p. 188) destaca que a Literatura é uma necessidade universal “[...] e se apresenta sob pena de mutilar a personalidade [...] porque nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”. Trata-se, portanto, de assegurar ao aluno o contato com a Literatura, principalmente o estudante da escola pública, que por muitas vezes, tem nas aulas de Língua Portuguesa a única chance de ler Literatura.

Nessa perspectiva, a segunda parte deste trabalho, de natureza mais propositiva, baseou-se na realização dos Círculos de Leitura literária, que aconteceram em diversos espaços do ambiente escolar. Os círculos foram um desafio, primeiramente por conta da dificuldade que os alunos apresentaram em se concentrar e, depois, pelo domínio precário (de alguns alunos) no que tange à leitura e à escrita. No entanto, com essa metodologia em que o

professor assume não ser o centro do processo e estimula o debate, a oralização das reações e interpretações do texto literário, ocasionou com que os alunos se envolvessem mais a cada encontro. Notamos, também, que parte desse envolvimento deveu-se ao gênero escolhido, o poético, e às temáticas abordadas pelo eu lírico, favorecendo, assim, o diálogo mais aberto com os textos lidos.

Aspectos marcantes da composição textual também passaram a chamar a atenção do aluno, principalmente, o ritmo. Nas palavras de Paz (2012, p. 68) “[...] o poeta encanta a linguagem por meio do ritmo”. Este foi a parte constitutiva do poema que mais envolveu os alunos. Para isso, estimulamos, repetidas vezes a leitura em voz alta dos poemas para que cada leitor descobrisse o papel do ritmo na construção dos sentidos do texto. Alguns poemas foram mais facilmente compreendidos e outros dependeram de uma contextualização maior, inclusive histórica, realizada pelo docente.

Ademais, ressaltamos que os Círculos de Leitura, no seu caráter formativo, proporcionaram uma “[...] aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo de leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo” (COSSON, 2014, p. 139). Nesse contexto, destacamos a participação do estudante como imprescindível, auxiliando-o na construção dos conhecimentos.

Tais práticas que favorecem a interação entre leitor e texto literário acreditamos ser imprescindíveis na escola, desde a mais tenra idade, uma vez que colabora com a formação de leitores de Literatura e, por conseguinte, possibilita um domínio maior da compreensão e da resignificação dos textos. Portanto, “[...] faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (OCNEM, 2006, p. 55).

Além disso, os *PCN's* defendem que a Literatura não “[...] é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua” (BRASIL, 1998, p. 26). Compreendemos, assim, que ao texto literário devem ser oportunizados espaços de interação, em que as vozes do texto e do leitor se entrecruzem e contribuam para a significação do texto literário.

Por fim, destacamos a necessidade da inclusão e da permanência de atividade e metodologias que favoreçam a aproximação dos alunos com o texto literário e, para além das orientações dos documentos oficiais sobre o ensino de Literatura, esperamos que o texto literário, sobretudo o poema, assuma o seu lugar de permanência e de excelência nas salas de aula, sobretudo nas escolas públicas brasileiras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia. **Cultura Letrada, literatura e leitura**. Editora UNESP, 2004.
- ALENCAR, J. **O guarani**. 20. ed. São Paulo, Ática, 1996.
- ALVES, Alexandre. Solano Trindade ecoando Langston Hughes: o negro e sua (auto)imagem na poesia. In: Tânia Lima; Derivaldo dos Santos. (Org.). **Griots: literaturas e culturas africanas**. 1. ed. Fortaleza: Mangues e Letras, 2016, v. 1, p. 369-384.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Notas e opiniões sobre a obra de Solano Trindade. In: TRINDADE, Solano. **O poeta do povo**. São Paulo: Ediouro, 2008.
- ANDRADE, Mário de. **A escrava que não é Isaura: discursos sobre algumas tendências da poesia modernista**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. 20 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BASTIDE, Roger. Notas e opiniões sobre a obra de Solano Trindade. In: TRINDADE, Solano. **O poeta do povo**. São Paulo: Ediouro, 2008.
- BERND, Zilá. **Introdução à Literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- \_\_\_\_\_. **A invencível memória do povo brasileiro**. Mousseion (Unilasalle), v. 2, 2008, p. 55-64.
- BISPO, Suely. Solano Trindade: negritude e identidade na literatura brasileira. **REEL**, Vitória, s. 2, v. 7, n. 9, 2011, p. 1-30. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/reel> Acesso em: 20 out. 2017.
- BOSI, Alfredo. **Céu, Inferno**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- \_\_\_\_\_. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1977.
- \_\_\_\_\_. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC 2003.
- \_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM**. Brasília: MEC, 2006.

- \_\_\_\_\_. **Relatório Nacional PISA 2015: resultados brasileiros.** São Paulo: Fundação Santillama, 2015. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_fi\\_nal\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_fi_nal_baixa.pdf) Acesso em: 22 out. 2017.
- CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- \_\_\_\_\_. **O estudo analítico do poema.** Humanitas Publicações/ FFLCH/USP, 1996.
- \_\_\_\_\_; CASTELLO, José Aderaldo. **Modernismo.** 6. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. 6. reim. São Paulo: Contexto, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CASTILHO, Suely Dulce de. **A Representação do Negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas.** Olhar de professor, Ponta Grossa, p. 103-113, 2004.
- DAMASCENO, Benedita Gouveia. **Poesia negra no Modernismo brasileiro.** Campinas: 1988.
- DANIELS, Harvey. **Litetature circles.** Voice and choice in Books Clubs and ReadingGroups. 2. ed. Portland. Maine: Stenhouse Publishers. 2012.
- D'ONOFRIO, Salvatore. **Poema e narrativa: estruturas.** São Paulo: Duas Cidades, 1978.
- FISHER, Luis Augusto. A formação vista desde o sertão. In: Revista de Literatura Comparada. n. 18, 2011.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2001.
- LEAHY-DIOS, Cyana. Conceituando dificuldade em educação literária. In: \_\_\_\_\_. **Educação literária como metáfora social.** Niterói: Ed. UFF, 2013.
- LYRA, Pedro. **Conceito de Poesia.** São Paulo: Ática, 1986.
- MACHADO, Anna Rachel. **Diário de Leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula.** In: Linha d'Água, v. 18, n. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, p. 61-80.
- MACHADO, Serafina Ferreira. A imagem do negro na poesia de Solano Trindade. Terra roxa e outras terras: **Revista de Estudos Literários,** Londrina, v. 17-A, dez. 2009. p. 90-101. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/24991> Acesso em: 22 out. 2017.
- \_\_\_\_\_. **A literatura como movimento humanizador: o projeto poético de Solano Trindade.** 2006, 170f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

MARTINS, Leda. Lavrar a palavra: uma breve reflexão sobre a literatura afro-brasileira. In: PEREIRA, Edmilson de Almeida (Org.). **Um tigre na floresta de signos**: estudo sobre poesia e demandas sociais no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

MELO NETO, João Cabral de. Poesia e composição – a inspiração e o trabalho de arte. In: TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro**: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 a 1972. 10. ed. Rio de Janeiro, 1987.

MILLIET, Sergio. Notas e opiniões sobre a obra de Solano Trindade. In: TRINDADE, Solano. **O poeta do povo**. São Paulo: Ediouro, 2008.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. São Paulo: Cultrix, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

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

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Trad. Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: como resistir à adversidade. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINHEIRO, Hélder. Caminhos da abordagem do poema em sala de aula. In: **Graphos**: Revista da Pós-Graduação em Letras (Publicada pelo Curso de Pós- Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba). Vol. 10, n. 1, 2008 / João Pessoa: 2008, p. 19-31.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é literatura?** Trad.: Carlos Felipe Moisés. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

SOUZA, F. S. Solano Trindade e a produção literária afro-brasileira. **Afro-Ásia** (UFBA), Salvador, v. 31, n. 31, p. 277-293, 2004. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/viewFile/21077/13669> > Acesso em: 16 ago. 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRINDADE, Solano. **O poeta do povo**. São Paulo: Ediouro, 2008.

\_\_\_\_\_. **Cantares ao meu povo.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda europeia e modernismo;** apresentação dos principais poemas metalinguísticos, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas de 1857 a 1972. 19. ed. – Revisada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

YUNES, Eliana. **Círculos de Leitura:** teorizando a prática. *Leitura: Teoria e prática*, Campinas, v. 18, n. 33, p. 17-21, jun. 1999.

\_\_\_\_\_. **Tecendo um leitor:** uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2009.

**ANEXO I:** Poema tirado de uma notícia de jornal (BANDEIRA, 1993, p.XX)

João Gostoso era carregador de feira livre e morava num barracão sem número  
Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro

Bebeu

Cantou

Dançou

Depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

**ANEXO II:** Notícia (Jornal Diário do Nordeste *on line*)

disponível em:

<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/online/mergulhador-morre-afogado-na-praia-do-mucuripe-1.1569113> acesso no dia 22.08.2017

# Mergulhador morre afogado na praia do Mucuripe

**Alexsandro de Lima mergulhava nas imediações do Parque Estadual Marinho da Pedra da Risca do Meio**

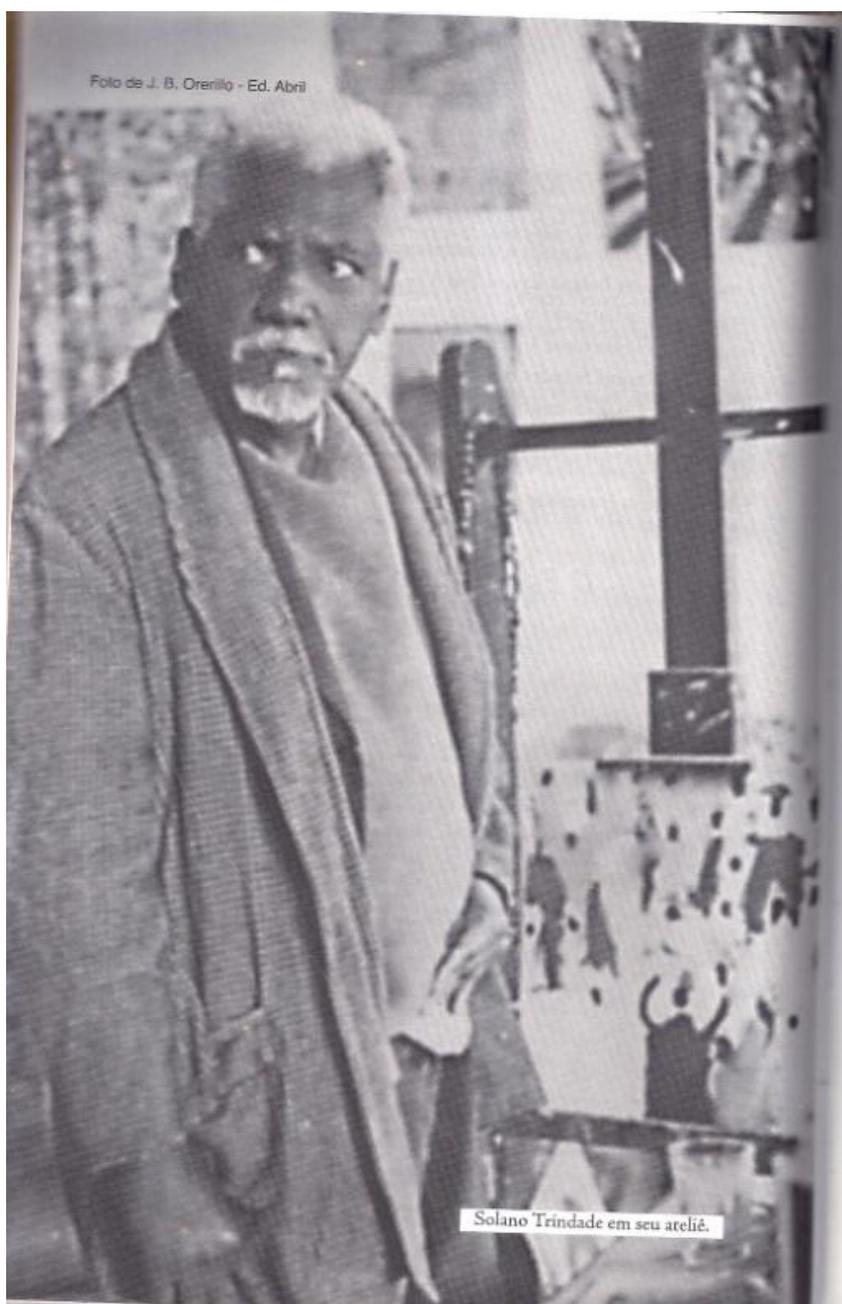
13:57 · 19.06.2016 / atualizado às 18:33

O mergulhador particular **Alexsandro Rodrigues de Lima** morreu afogado por volta das 9h30, na praia do Mucuripe, próximo ao Mercado dos Peixes. De acordo com a Major Diana, responsável pela Área Integrada de Segurança (AIS) 3, que abrange a região da **Beira-Mar**, o homem passou mal em alto mar. Ele chegou a pedir ajuda a pescadores, que arremessaram uma boia, mas não resistiu.

Segundo mergulhadores que estavam no local, Alexsandro de Lima mergulhava nas imediações do **Parque Estadual Marinho da Pedra da Risca do Meio**. O acesso à Unidade de Conservação é feito através de embarcações que partem do Mucuripe e levam, em média, 50 minutos para chegar à área. Quando o mergulhador foi encontrado, ele estava com colete salva-vida inflado e, aparentemente, com pouco ar comprimido no cilindro.

Este fim de semana está sob influência da **lua cheia** que acontecerá segunda (20). Nessas condições, o mar fica agitado e não é recomendada a prática de mergulho.

Em nota, a equipe da **Mar do Ceará**, escola de mergulho recreativo, lamentou a morte e esclareceu que o fato não está relacionado com a escola.

**ANEXO III:** Foto de Solano Trindade

Fonte: (TRINDADE, 2008, p. 22)

**ANEXO IV:** Biografia de Solano Trindade, por Raquel Trindade (TRINDADE, 2008, p. 11-21)

**O CENÁRIO:** No dia 24 de julho de 1908, no bairro de São José, Recife, Pernambuco, nasceu Solano. Seu pai, Manoel Abílio, era filho de negra com branco, e sua mãe, Merença Emerenciana, filha de negro com índia. Pelas ruas de Recife avistavam-se bondes puxados a burro e a cidade ainda era iluminada com lampiões a gás. No bairro de São José, os vendedores perambulavam pelas ruas, cantando pregões que Solano guardou para sempre na memória. [...]

**A INFÂNCIA:** No carnaval, o moleque Solano maravilhava-se com o frevo: Vassourinhas, Pás Douradas, Lenhadores, Toureiros. Seu pai, "seu" Manuel, era apelido de "Menino de Ouro"; nos dias de folga, dançava Pastoril e Bumba-Meu-Boi e levava Solano para ser (talvez seja por isso que Solano amava tanto o nosso folclore). Sua mãe era analfabeta, porém, muito inteligente, pedia a Solano que lesse para ela fascículos de novelas de capa e espada, histórias de princesas, literatura de cordel e poesia romântica. Solano era beijudo e "seu" Gregório zombava: "Oh meu Deus / matai o Solano/ este negro feio/ de beijo grande". [...]

**MINAS E RIO GRANDE – O POETA PROCURA O SEU LUGAR:** Solano sai para Belo Horizonte e depois para Pelotas, Rio Grande do Sul, onde fundou em 1940, junto com o poeta Balduino de Oliveira, o Grupo de Arte Popular. Foi sua primeira tentativa de criar um teatro do povo, porém frustrada devido a uma enchente que carregou todo o seu material, fazendo-o retornar para o Recife.

**RIO DE JANEIRO – EIS O POETA, O SONHO ESTAVA POR SE REALIZAR:** Em 1942, Solano Trindade estava no Rio de Janeiro, na cidade de Caxias. Naquela época, reuniam-se no bar "Vermelhinho", na Rua Araújo Porto Alegre, em frente à A.B.I., jovens poetas, legião de intelectuais, artistas de teatro, escritores, políticos agitados e jornalistas, que vinham dos mais distantes lugares do país. Solano tornou-se uma figura popular do Vermelhinho. Carregava uma pasta cheia de poemas, de planos sobre movimentos artísticos e sonhos e declamava para seus amigos: "Não disciplinarei minhas emoções estéticas: deixá-las-ei à vontade, como o meu desejo de viver...". Nessa época, editou o seu livro "Poemas D'uma Vida Simples". Seu poema "Tem Gente com Fome" fez sucesso nos meios literários. [...] Já desenvolvendo seus dotes de pintor, participou, em 1942, de uma coletiva, sendo seus quadros vendidos (pela primeira vez) ao Secretário do Governo da Venezuela e a ingleses da África do Sul. Em 1945, fundou o Comitê Democrático Afro-Brasileiro com Raimundo Souza Dantas e Custódio Corsino Brito. Juntou-se a Haroldo Costa para formar o Teatro Folclórico Brasileiro. Daí, saíria, em 1949 a famosa "Brasiliana". Com a entrada do diretor Askanasi. Solano se afastou porque o grupo estilizou-se e perdeu sua autenticidade. Em 1950, junto com sua esposa Margarida Trindade (coreógrafa e terapeuta ocupacional) e o sociólogo Edson Carneiro, transformou um dos seus sonhos em realidade, fundando o Teatro Popular Brasileiro (pesquisar na fonte de origem e devolver ao povo em forma de arte). O TPB fazia uma autêntica arte popular e seu elenco era formado de domésticas, operários, estudantes e comerciários. Em sua casa em Caxias, foram dados os primeiros espetáculos que atraíam para lá embaixadores, artistas, jornalistas e todos os tipos de intelectuais. Nas festas, encontravam-se Antonio Bandeira e Jean Louis Barrault, Aladir, Augusto Rodrigues e Aníbal Machado. Solano iniciava o espetáculo: Batuques, Lundus, Jongos, Samba Carioca, Pastoril, Bumba-Meu-Boi, Chegança, Guerreiros de Alagoas, Folia de reis, Baião, Candomblé, Dança das Fitas, etc. O TPB realizou espetáculos especiais para companhias estrangeiras [...].

**A VOLTA A SÃO PAULO:** Em 1957, Solano estava novamente em São Paulo. Sua poesia tinha uma aguda consciência de classe, mas sem ódios. Participou com integrantes do TPB da peça "Gimba", de Gianfrancesco Guarnieri, no Teatro Maria Della Costa. Separou-se de

Margarida e começou a amar Dione. Realizou espetáculos em São Paulo para o "Balé Espanhol", "Balé Mexicano" e "Balé Negro Americano".

**EMBU – O ARTISTA NA TERRA DAS ARTES:** Em 1961, Solano conheceu o escultor Assis, que o convidou para ir para Embu das Artes [...]. Solano foi com todo o elenco do TPB e se apaixonou por Embu, sua terceira cidade. Começou então um movimento seríssimo. O TPB poderia "mostrar, incentivar e desenvolver as artes populares tradicionais do povo brasileiro, a dança, a música, a escultura, a pintura, a poesia e todas as manifestações folclóricas" (palavras de Solano). Solano deu espetáculos no Embu e começou a atrair multidões de turistas para aquela cidade colonial. O Embu foi ficando conhecido no mundo inteiro, atraiu outros artistas plásticos e, com eles, os colecionadores de arte. Em 1962, Solano editou pela editora Fulgor o seu livro "Cantares ao meu Povo" (para falar ao povo numa linguagem em que ele entenda). E deixou Dione para amar Lycia (a baiana). Em 1965, chateado com os "picaretas" e a comercialização que começa a aparecer no Embu, Solano foi morar na Vila Sônia depois no Ferreira (bairros da periferia de São Paulo). Voltou dois anos depois a convite do antiquário Marcos Mariano. Sua casa transformou-se num verdadeiro núcleo de arte.

**MISSÃO CUMPRIDA:** Em 1969, Solano começou a adoecer, estado que se agravou em 1970 com a morte de sua baiana Lycia. Em 1971, a arteriosclerose já estava num estado bem adiantado e Solano era cuidado por sua filha, a pintora Raquel, e pelo escultor Vicente de Paulo. Em 1973, Raquel foi para o Rio e pediu à sua mãe, Margarida, que levasse Solano para o Rio também. Margarida transportou-o para sua casa de Jacarepaguá. Solano então contraiu uma pneumonia e foi internado por Margarida e sua filha Godiva em uma clínica de Santa Tereza, onde faleceu, sendo enterrado em Jacarepaguá.

**O ESPETÁCULO CONTINUA:** Em Embu das Artes, o Teatro Popular Solano Trindade, dirigido por Raquel Trindade e Vitor Trindade, continua a apresentar os espetáculos de danças e cantos que tanto notabilizaram o seu grande criador, Solano Trindade.

**ANEXO V:** Poema “Tem gente com fome” (TRINDADE, 2008, p. 68)

Trem sujo da Leopoldina  
 correndo correndo  
 parece dizer  
 tem gente com fome  
 tem gente com fome  
 tem gente com fome  
 Piiiiii

Estação de Caxias  
 de novo a dizer  
 de novo a correr  
 tem gente com fome  
 tem gente com fome  
 tem gente com fome

Vigário Geral  
 Lucas  
 Cordovil  
 Brás de Pina  
 Penha Circular  
 Estação da Penha  
 Olaria  
 Ramos  
 Bom Sucesso  
 Carlos Chagas  
 Triagem, Mauá  
 trem sujo da Leopoldina  
 correndo correndo  
 parece dizer

tem gente com fome  
 tem gente com fome  
 tem gente com fome

Tantas caras tristes  
 querendo chegar  
 em algum destino  
 em algum lugar  
 Trem sujo da Leopoldina  
 correndo correndo  
 parece dizer  
 tem gente com fome  
 tem gente com fome  
 tem gente com fome

Só nas estações  
 quando vai parando  
 lentamente começa a dizer  
 se tem gente com fome  
 dá de comer  
 se tem gente com fome  
 dá de comer  
 se tem gente com fome  
 dá de comer  
 Mas o freio de ar  
 todo autoritário  
 manda o trem calar  
 Psiuuuuuuuuuuuu

**ANEXO VI:** Poema “Tem gente morrendo, Ana” (TRINDADE, 2008, p. 83)

Tem gente morrendo  
No seco Nordeste  
Tem gente morrendo  
Nas secas estradas  
Tem gente morrendo  
De fome e de sede  
Tem gente morrendo  
Ana  
Tem gente morrendo

Tem gente morrendo  
De angústia e de medo  
Tem gente morrendo  
De falta de amor  
Tem gente morrendo  
De dor e ódio  
Tem gente morrendo  
Ana  
Tem gente morrendo

Tem gente morrendo  
Nos campos de guerra  
Tem gente morrendo  
Nos campos de paz  
Tem gente morrendo  
De escravidão  
Tem gente morrendo  
Ana  
Tem gente morrendo

Tem gente morrendo  
Nas prisões infectas  
Tem gente morrendo  
Porque quer trabalho  
Tem gente morrendo  
Pedindo justiça  
Tem gente morrendo  
Ana  
Tem gente morrendo  
Sim Ana  
Tem gente morrendo

**ANEXO VII:** Poema “O canto do trabalhador” (TRINDADE, 2008, p. 74)

Amanhã será melhor,  
É o canto do trabalhador,  
Que sai cansado do campo,  
Que sai cansado da fábrica,  
Para o desconforto do seu lar...

Amanhã será melhor,  
É o canto do trabalhador,  
Que sofre a exploração,  
Que luta contra o fascismo,  
Que não quer escravidão...

Amanhã será melhor,  
É o canto do trabalhador,  
Que vai pro campo de guerra,  
Sem esperança de voltar,  
Pra seu lar, pra sua terra...

**ANEXO VIII:** Poema “Amanhã será melhor” (TRINDADE, 2008, p. 75)

Nas manhãs de sol  
O trabalhador  
Sai pra trabalhar,  
Nas manhãs chuvosas  
O trabalhador  
Sai pra trabalhar.

É a natureza  
E o trabalhador  
Sempre a trabalhar  
Que constrói o mundo  
Que constrói a vida  
Sempre a trabalhar.

Quais as esperanças  
Do trabalhador?  
Não posso dizer  
Ele dá tudo  
Nada ele tem  
Quais as esperanças  
Do trabalhador?

Pelos campos  
Pelas fábricas  
Estou sempre a perguntar  
Quais as esperanças  
Do trabalhador?

Nas zonas miseráveis  
Eu fico a perguntar  
Quais as esperanças  
Do trabalhador?

Nos hospitais  
Nas cadeias  
Eu fico a meditar  
Quais as esperanças  
Do trabalhador?

Toma forma de ritmo  
Toma forma de canto  
Sempre a mesma pergunta  
Quais as esperanças  
Do trabalhador?

**ANEXO IX:** Poema “Gravata colorida” (TRINDADE, 2008, p. 69)

Quando eu tiver bastante pão  
para meus filhos  
para minha amada  
pros meus amigos  
e pros meus vizinhos  
quando eu tiver  
livros para ler  
então eu comprarei  
uma gravata colorida  
larga  
bonita  
e darei um laço perfeito  
e ficarei mostrando  
a minha gravata colorida  
a todos os que gostam  
de gente engravatada...

**ANEXO X:** Poema “O drama do circo” (TRINDADE, 2008, p. 91)

José um grande bailarino  
é aplaudido pela multidão  
Ele faz voltas coreográficas  
pelo circo

De repente o bailarino pára  
e diz: Vão para o inferno!  
A multidão se enfurece  
Apupa o artista

José sorri e fala  
-Vos e por tão pouco  
e não protestais  
contra os que vos exploram.  
A multidão recua e cala.  
José continua:  
Despertai multidão inconsciente  
Despertaes multidão sentimental  
Não percebeis a hora da liberdade?

A multidão se entreolha:  
-De que fala ele?  
-Que hora é essa?  
- Por que não baila?

Uma mulher grávida  
Entra no circo  
Gritando:  
Viva a vida!  
José baila com a mulher  
A multidão vibra de entusiasmo.

**ANEXO XI:** Poema “Civilização branca” (TRINDADE, 2008, p.62)

Lincharam um home  
Entre os arranha-céus,  
(Li no jornal)  
Procurei o crime no homem  
O crime não estava no homem  
Estava na cor da sua epiderme

**ANEXO XII:** Poema “O céu é mesmo um buraco” (TRINDADE, 2008, p. 76)

Todos os dias  
Na minha rua  
Passa um menino pro céu  
Num caixãozinho todo azul.  
-de tosse?  
-de febre?  
-de que foi que ele morreu?  
De fome  
de necessidade  
por todas essas coisas  
poassa menino pro céu.

O céu é no fim da minha rua  
é um buraco  
onde se bota o caixãozinho  
tão bonitinho todo azul!  
Nunca vi nenhum subir  
subir subir  
de asinhas.  
Só se acontece isso  
com os meninos  
de Copacabana  
mas para os de Caxias  
o céu é mesmo um buraco...

**ANEXO XIII:** Poema “Papai Noel” (TRINDADE, 2008, p. 87)

Papai Noel vive zangado com menino pobre  
não lhe dá presente  
não lhe dá brinquedo

Numa fila enorme  
às vezes lhe dá humilhação  
se tiver cartão  
ganha coisas usadas  
dos meninos ricos...

É preciso mudar esse Papai Noel...

**ANEXO XIV:** Poema “Abençam Dindinha Lua” (TRINDADE, 2008, p.121)

“Abençam dindinha lua  
Me dê pão com farinha  
Para dar às galinhas,  
Que estão presas na cozinha”.

Abençam dindinha lua  
Me dê pão com farinha,  
Não mais para as galinhas  
E sim para um poeta  
Que não tem do que viver,

Abençam dindinha lua  
Me dê pão com farinha  
Para dar ao meu amor,  
À minha esposa querida,  
E filhas da minha vida,  
Que vivem num grande sofrer.

Abençam dindinha lua  
Me dê pãp com farinha  
Para toda a humanidade,  
Eu quero dindinha lua,  
Além do pão com farinha,  
Muita muita liberdade...

**ANEXO XV:** Poema “Navio Negreiro” (TRINDADE, 2008, p. 40)

Lá vem o navio negreiro  
Lá vem ele sobre o mar  
Lá vem o navio negreiro  
Vamos minha gente olhar...

Lá vem o navio negreiro  
Por água brasileira  
Lá vem o navio negreiro  
Trazendo carga humana...

Lá vem o navio negreiro  
Cheio de melancolia  
Lá vem o navio negreiro  
Cheinho de poesia...

Lá vem o navio negreiro  
Com carga de resistência  
Lá vem o navio negreiro  
Cheinho de inteligência...

**ANEXO XVI:** Poema “O canto da liberdade” (TRINDADE, 2008, p. 70)

Ouço um novo canto,  
Que sai da boca,  
De todas as raças,  
Com infinidade de ritmos...  
Canto que faz dançar,  
Todos os corpos  
De formas,  
E coloridos diferentes...  
Canto que faz vibrar,  
Todas as almas,  
De crenças,  
E idealismos desiguais...  
É o canto da liberdade  
Que está penetrando  
Em todos os ouvidos...

**ANEXO XVII:** Poema “Quem tá gemendo?” (TRINDADE, 2008, p.41)

Quem ta gemendo  
Negro ou carro de boi?  
Carro de boi geme quando quer,  
Negro, não,  
negro geme porque apanha,  
Apanha pra não gemer...

Gemido de negro é cantiga  
Gemido de negro é poema...

Geme na minh'alma,  
A alma do Congo,  
Do Niger da Guiné,  
De toda África enfim...  
A alma da América...  
A alma Universal...

Quem tá gemendo?  
Negro ou carro de boi?

**ANEXO XVIII:** Poema “Sou negro” (TRINDADE, 2008, p. 42)

Sou Negro  
meus avós foram queimados  
pelo sol da África  
minh'alma recebeu o batismo dos tambores  
atabaques, gonguês e agogôs.

Contaram-me que meus avós  
vieram de Loanda  
como mercadoria de baixo preço  
plantaram cana pro senhor de engenho novo  
e fundaram o primeiro Maracatu.

Depois meu avô brigou como um danado  
nas terras de Zumbi  
Era valente como quê  
Na capoeira ou na faca  
escreveu não leu  
o pau comeu  
Não foi o pai João  
humilde e manso.

Mesmo vovó  
não foi de brincadeira.  
Na guerra dos Malês  
ela se destacou.

Na minh'alma ficou  
o samba  
o batuque  
o bamboleio  
e o desejo de libertação.