



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

**LEITURA DE POEMAS COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DE LITERATURA VOLTADA PARA
FORMAÇÃO ÉTICA E ESTÉTICA**

Autora: Maria Clara Dias da Cruz
Orientador: Prof. Dr. Celdon Fritzen.

Florianópolis

2022

MARIA CLARA DIAS DA CRUZ

**LEITURA DE POEMAS COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DE LITERATURA VOLTADA PARA
FORMAÇÃO ÉTICA E ESTÉTICA**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Profissional em Letras –
ProfLetras – da Universidade
Federal de Santa Catarina como
requisito para obtenção do título de
Mestre em Letras.
Orientador: Prof. Celdon Fritzen Dr.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cruz, Maria Clara Dias da
Leitura de poemas com estudantes do ensino fundamental
II : uma proposta de abordagem de literatura voltada para
formação ética e estética / Maria Clara Dias da Cruz ;
orientador, Celdon Fritzen, 2022.
116 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e
Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras,
Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Ensino fundamental. 3. Literatura. 4.
Língua. 5. Poema. I. Fritzen, Celdon. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Letras. III. Título.

Maria Clara Dias da Cruz

**LEITURA DE POEMAS COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DE LITERATURA VOLTADA PARA
FORMAÇÃO ÉTICA E ESTÉTICA**

Esta Dissertação foi julgada aprovada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras.

Florianópolis, 11 de março de 2022.

Prof. Rodrigo Acosta Pereira, Dr.
Coordenador do Curso
Universidade Federal de Santa Catarina

Banca Examinadora:

Prof. Celdon Fritzen, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Rosângela Hammes, Dra.
Professora UFSC/ProfLetras
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. George França, Dr.
Professor UFSC/CA
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho a todos envolvidos direta ou indiretamente na educação formal, especialmente a pública: docentes, especialistas, discentes e seus responsáveis, coordenadores de projetos, terceirizados da limpeza, cozinha e segurança, bibliotecários e demais profissionais civis, diretores e todas as demais pessoas presentes e envolvidas nas escolas deste país. São herança de outros as palavras que tomo por minhas e coloco ao meu jeito aqui e agora, e que gostaria de espalhar para fins de debate produtivo para uma (re)construção social: *A educação por si só não vai transformar o mundo num lugar melhor para todos, mas certamente terá um papel fundamental nesse processo.*

Agradeço a tudo e a todos (tantos...) que
contribuíram para que eu chegasse até aqui.
Mesmo sem nominá-los, não de saber que sou
profundamente grata, e o quão grata sou.

O presente trabalho foi realizado com apoio da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código
de Financiamento 001

Resumo

Embora fundamentalmente estruturante nos textos da esfera literária, a relação entre língua e literatura não tem sido explícita e intencionalmente articulada nas aulas do componente curricular de Língua Portuguesa, talvez em função de esta relação não estar muito clara e da decorrente dificuldade em desenvolver atividades de leitura de textos literários a partir dessa relação. Assim, este trabalho apresenta uma proposta de atividade pedagógica - bem como a análise destas - estruturadas numa elaboração didática (HALTÉ, 2018) para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, no contexto de uma pesquisa-ação (TRIP, 2005; THIOLENT, 2011 [1985]), em que se buscou articular língua e literatura em leitura e análise de poemas a fim de promover ações, ancoradas no método recepcional (BORDINI & AGUIAR, 1993), voltadas para a formação ética e estética dos estudantes deste nível de ensino. Para fundamentar tanto o desenvolvimento das atividades quanto as reflexões decorrentes, buscou-se explicitar o conceito bakhtiniano de língua (VOLOSHINOV, 2017 [1929]) e o de literatura (CANDIDO, 2011; COMPAGNON, 2009; FRITZEN, 2017), assim como a relação entre ambos (BERNARDES & MATEUS, 2013; SARAIVA & MUGGE, 2006). Após a análise, na qual buscou-se confrontar os dados da pesquisa (registros dos alunos em seus diários de leitura, suas produções poéticas e as anotações do diário de campo) com as bases teórico-epistemológicas e as orientações dadas pelos documentos oficiais para a educação nesse âmbito, conclui-se o quão profícuas podem ser atividades que considerem a estreita relação entre língua e literatura em aulas de fato dialógicas, nas quais se permitam o protagonismo dos estudantes na leitura de tais textos, mediados pelo professor; e que a prática com textos poéticos para a formação integral podem se tornar mais efetiva quando se consideram as relações entre língua, sujeitos e enunciados. Ações similares podem e devem ser pensadas em conjunto com outras em projetos institucionais organicamente estruturados de forma a manter uma continuidade na trajetória escolar, por toda a Educação Básica, voltada para a formação de leitores perenes de literatura.

Palavras chave: Ensino Fundamental, Literatura, Língua, Poema

Abstract

Although fundamentally structuring in texts in the literary sphere, the relationship between language and literature has not been explicitly and intentionally articulated in the Portuguese language curricular component classes, perhaps because this relationship is not very clear and the resulting difficulty in developing reading activities of literary texts from this relationship. Thus, this work presents a proposal for pedagogical activities - as well as their analysis - structured in a didactic elaboration (HALTÉ, 2018) for students of the 7th year of Elementary School of a public school, in the context of an action research (TRIP, 2005; THIOLENT, 2011 [1985]) in which we sought to articulate language and literature in reading and analyzing poems in order to promote actions, anchored in the reception method (BORDINI & AGUIAR, 1993), aimed at the ethical and aesthetic training of students at this level of education. To support both the development of activities and the resulting reflections, we sought to clarify the Bakhtinian concept of language (VOLOSHINOV, 2017 [1929]) and that of literature (CANDIDO, 2011; COMPAGNON, 2009; FRITZEN, 2017), as well as the relationship between both (BERNADES & MATEUS, 2013; SARAIVA & MUGGE, 2006). After the analysis, which sought to confront the research data (students' records in their reading diaries, their poetic productions and field diary notes) with the theoretical-epistemological bases and the guidelines given by the official documents for the education in this context, it can be concluded how fruitful can be activities that consider the close relationship between language and literature in truly dialogic classes, in which students are allowed to play a leading role in reading such texts, mediated by the teacher; and that the practice with poetic texts for integral formation can become more effective when considering the relations between language, subjects and utterances. Similar actions can and should be thought of together with others in institutional projects organically structured in order to maintain continuity in the school trajectory, throughout Basic Education, aimed at the formation of perennial readers of literature.

Keywords: Elementary School, Literature, Language, Poem

Índice

INTRODUÇÃO	8
1 LÍNGUA, LITERATURA E POESIA - CONSIDERAÇÕES	12
1.1 LÍNGUA	12
1.2 LITERATURA	20
1.2.1 Breve explanação sobre o ensino de literatura no Brasil	27
1.3 A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E LITERATURA	30
1.4 POEMA: O GÊNERO POÉTICO NA EDUCAÇÃO	34
1.5 CONSIDERAÇÕES QUANTO ÀS DIMENSÕES ÉTICA E ESTÉTICA	36
2 METODOLOGIA	39
2.1 A PROPOSTA: FORMAS DE REGISTRO PARA ANÁLISE E AVALIAÇÃO	41
2.2 PLANEJAMENTO DAS AÇÕES E ATIVIDADES	43
2.3 FUNDAMENTOS DA PRÁTICA	44
2.4 PLANEJAMENTO	45
3 DESCRIÇÃO DAS AÇÕES E ATIVIDADES: A PRÁTICA	47
3.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	47
3.2 EXPLORAÇÃO E SELEÇÃO DE POEMAS	48
3.3 LEITURA E ANÁLISE DOS POEMAS	50
3.4 QUESTIONAMENTO E AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVA	54
3.5 PRODUÇÃO DOS ALUNOS	55
4 REFLEXÕES – UMA ANÁLISE CRÍTICA	57
4.1 SOBRE PRÁTICA DE LEITURA DE POEMAS	58
4.2 SOBRE A PRÁTICA DE PRODUÇÃO POÉTICA	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	74
ANEXO A - Questionário de pré-avaliação diagnóstica	78
ANEXO B - PLANO DE ENSINO	79
ANEXO C - Diário de campo – PESQUISA (PROFLETRAS)	86
ANEXO D - Os poemas selecionados	106

INTRODUÇÃO

Ao me voltar sobre este trabalho para introduzi-lo, ocorreu-me que a rigor ele é consideravelmente pretensioso ao buscar englobar nele os três grandes pilares da minha vida profissional (e na pessoal também), como professora do componente curricular de Língua Portuguesa: educação, língua e literatura. Já na graduação em Letras foi perceptível a separação existente entre essas bases do currículo, principalmente no momento em que se costumam definir os rumos que se pode tomar – tornar-se bacharel em linguística ou da literatura, adentrando na pesquisa acadêmica em um ou outro desses campos do saber, ou ainda ser professor de ambos na Educação Básica, nos níveis do Ensino Fundamental II ou do Médio. Era de se esperar que a terceira opção viesse a integrar essas três bases; no entanto, pelo menos no que diz respeito à língua e à literatura, permanecem apartadas, demandando atenções específicas e “dividindo” a atuação do professor nas aulas de Português, ora voltadas para uma ou para a outra dessas áreas, sendo que, em geral, a concernente ao trabalho com os textos literários tende a ficar em segundo plano, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental.

Muito se fala sobre a importância da literatura na e para a formação humana nos documentos norteadores da Educação Básica, tais como os PCNs, a Base Nacional Curricular Comum e as Propostas Curriculares do Estado de Santa Catarina e do Município de Florianópolis. Muito se tem discutido sobre como incentivar nos estudantes o gosto pela leitura do texto literário e fomentar a formação de leitores perenes de obras literárias. Muitos trabalhos e pesquisas têm sido feitos buscando ações nas escolas com esse fim, inúmeros dos quais relacionados à perspectiva do letramento. No entanto, muito poucos abordam o trabalho didático com textos literários buscando articular língua e literatura, desvelando-os enquanto construção da qual a língua é matéria-prima para uma manifestação cultural cujo alcance está num nível que, para além de representar a vivência humana, contribui em muito para formá-la, enquanto volta-se para sua essência.

Dos gêneros de textos literários, aquele em que talvez a percepção da relação entre língua e literatura seja mais aguda é o poema. Este apresenta-se como uma construção sintética em que se condensam ideias, emoções e sentimentos concentrados em cada elemento que o compõe, e em que língua e forma linguística se entrelaçam esteticamente. As composições poéticas mais elaboradas não costumam ser de fácil leitura, necessitando muitas

vezes do leitor conhecimento dos recursos linguísticos e expressivos dos quais o autor lançou mão ao compor. Afora isso, mas com isso também, para a compreensão do poema, carece o leitor de um tanto de conhecimento de mundo, a qual, inclusive, dificilmente será definitiva, revelando novas perspectivas e prismas a cada releitura.

Assim, a pesquisa sobre a qual se assenta este trabalho foi levada a cabo com o objetivo de propor, experienciar e avaliar ações pedagógicas, por meio de uma pesquisa-ação, desenvolvidas numa elaboração didática de práticas de leituras de poemas em aulas regulares de alunos de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública, que visassem a apreciação de poemas buscando articular língua e literatura, de modo que a reflexão sobre a linguagem a partir desses textos pudesse ampliar a percepção das possibilidades de usos da língua em interações humanas na esfera da literatura, proporcionando melhor entendimento e fruição literária, e contribuindo simultaneamente para uma formação ética e estética. Principalmente em razão da relação crucial nos poemas entre o modo de construção (os recursos usados nesta) e o sentido, esse foi o gênero literário objeto de leitura nas ações realizadas nesta pesquisa com os alunos do Ensino Fundamental II, num movimento entre recepção, compreensão, análise e apreciação – articulado à reflexão sobre a linguagem deles constitutiva. Dessa forma, a prática pedagógica constituiu-se por um movimento de leitura tendo os textos poéticos como ponto de partida (recepção primeira, debate em que se compartilharam leituras, análises articuladas à reflexão sobre a linguagem deles constitutiva) e de chegada (de volta aos poemas, agora outros, pois que com outras percepções e entendimentos). Também esteve em vista a necessidade de resgatar a vivência lúdica desse gênero que, a princípio, e de acordo com as orientações curriculares para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, deve ser proporcionada. E por ser a pesquisa norteada como uma pesquisa-ação docente, visou-se necessariamente desenvolver e avaliar com os alunos tais propostas pedagógicas.

Neste trabalho em que reflito sobre essa pesquisa e analiso seus “resultados”, apresento, no Capítulo 1, as concepções de língua, literatura e poema, inseridas nas bases teóricas e nos fundamentos epistemológico-filosóficos que as sustentam e que nortearam desde o planejamento das atividades desenvolvidas até a análise destas, a fim de esclarecer, tanto quanto possível, em que parte do fluxo das discussões a respeito me insiro (ou me intrometo). Trago, assim, as vozes fundamentais que forneceram as bases conceituais para a minha formação tanto humana quanto como professora de Língua Portuguesa – sobre quais alicercei, ou busquei alicerçar, minhas ações em sala de aula. Também nesse capítulo reflito

sobre a relação entre o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa e a literatura na formação dos escolares, e como esta tem sido concebida nos documentos oficiais que norteiam a educação desse componente curricular, apresentando uma breve contextualização histórica e questões pertinentes ao trabalho com o texto literário em sala de aula na educação formal e seus objetivos.

Na sequência, o Capítulo 2 traz os fundamentos metodológicos para o desenvolvimento das ações e atividades da pesquisa, que se sustenta na concepção de pesquisa-ação, a qual dá suporte para uma investigação a mais sistematicamente possível para se avaliar e qualificar o trabalho em sala de aula, considerando todos os atores envolvidos. Nesse mesmo capítulo, discuto sobre o planejamento das atividades realizadas com os estudantes – na forma de uma elaboração didática, em que se buscou a mobilização de conhecimentos e saberes diversos, notadamente os das ciências linguísticas – bem como as formas de registro de tais atividades para posterior análise.

O desenvolvimento das atividades levadas a cabo em função da pesquisa é descrito no Capítulo 3, no qual procuro relatar como foram as vivências e interações nessas aulas a partir do planejamento da elaboração didática anteriormente explicitada (ou, como se costuma dizer, como esta concretizou-se no “chão da sala de aula”), expondo o mais objetivamente possível como se deram.

Já no Capítulo 4, discorro sobre as reflexões decorrentes dessas ações, sobre a análise e a avaliação que fiz do que, na falta de um termo mais adequado, vou chamar de resultados das atividades planejadas e postas em prática para a pesquisa e seus desdobramentos, incluindo aqui a produção final dos alunos, que consistiu na elaboração de poemas como que atendendo ao convite de brincar com palavras.

Finalmente, nas considerações finais, retomo as questões que nortearam as ações da pesquisa, a partir das expectativas anteriores à prática, das bases teórico-metodológicas que as sustentaram e do que se pôde observar e considerar quanto às suas possibilidades de desdobramentos e seus limites, sempre confrontando com o que se coloca como objetivos mais gerais apresentados pelos documentos oficiais que norteiam a Educação Básica no nível do Ensino fundamental para o componente curricular de Língua Portuguesa, no que diz respeito à formação literária.

1 LÍNGUA, LITERATURA E POESIA - CONSIDERAÇÕES

Uma vez que busquei a articulação entre língua e literatura - no caso, a leitura e discussão de poemas - em uma pesquisa-ação¹ com o objetivo de propor, experienciar e avaliar ações pedagógicas para uma formação ética e estética na formação dos estudantes do Ensino Fundamental, faz-se decididamente necessário delimitar aqui o que se entende por “língua”. Também por ser este um trabalho fundamentalmente inserido na educação formal e desenvolvido dentro de um programa destinado à formação docente para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, penso ser importante discorrer sobre como se articula o entendimento de língua nas práticas de ensino desse componente curricular e nos documentos que as norteiam. Por razões similares, é igualmente importante discorrer acerca do que se entende como “literatura” no ensino e como historicamente tem-se abordado os diversos gêneros literários em sala de aula, especificamente poemas.

Portanto, neste capítulo discutirei sobre essas concepções a partir das quais conduzi e analisei as práticas desenvolvidas em atividades de sala de aula para estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. Tais atividades, voltadas para a apreciação aprofundada de poemas e organizadas numa elaboração didática², tiveram como objetivo de aprendizagem uma formação simultaneamente humana e linguística, ou, de forma mais ampla, ao mesmo tempo ética e estética.

1.1 LÍNGUA

A concepção do que possa ser “língua” parece muito difusa, não muito clara, não absoluta, transparente. Talvez seja porque ela permeia, se não todos, quase a maioria dos aspectos de nossa existência, de tal forma que sua concepção configura-se ampla, sendo geralmente entendida de modo mais imediato como a que que falamos, nosso idioma, tanto por aqueles não alfabetizados quanto pelos que a aprendem ou a aprenderam um dia em sala de aula.

¹ Os fundamentos desse tipo de pesquisa serão apresentados adiante, ao tratar da metodologia (Cap. 2).

² O conceito de elaboração didática também é apresentado ao tratar da metodologia da pesquisa desenvolvida para este trabalho.

Embora desde 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa prenunciem uma perspectiva bakhtiniana para o conceito de língua³, perspectiva esta definitivamente estabelecida na BNCC de 2019, parece ainda haver disparidades entre como se dão as práticas de sala de aula no trabalho com esse componente curricular e o que se estabelece nos documentos oficiais que norteiam a educação no que tange ao ensino da língua portuguesa. É provável que tais distorções e contradições entre a prática e o que norteiam os documentos oficiais se dê ainda conosco, profissionais da educação que a ensinam como um componente curricular, por não se terem acomodado/assentado todos os aspectos implicados pelo entendimento do conceito de língua no qual se ancoram esses documentos, que é o que assumo neste trabalho e sobre o qual penso ser importante discorrer.

Em uma das obras de referência para a concepção de língua, *Marxismo e filosofia da linguagem*, o conceito de língua é questionado buscando-se “uma delimitação do objeto real da filosofia da linguagem” (VOLOCHINOV, 2017, p 144), e isso é feito problematizando-se duas correntes de pensamento filosófico-linguístico prevalentes na época, que se contrapunham em vários aspectos, às quais denominou-se a primeira de subjetivismo individualista na ciência da linguagem e a segunda de objetivismo abstrato. Ambas são refutadas na obra ao serem analisados seus pressupostos vários, em que pese principalmente o seguinte: quanto à segunda tendência, por considerar única e essencialmente o sistema da língua como fundamento e base dos fenômenos linguísticos, negando o ato discursivo - ou, mais especificamente, o enunciado - como individual; quanto à primeira tendência, por, embora considerar o ato discursivo/enunciado como essencial, tomá-lo como individual a ponto de ser suficiente para explicá-lo a partir da individualidade do falante. Em contrapartida, a tese apresentada e defendida pelo autor é de que “o enunciado é de natureza social” (p. 200).

Essa tese é constantemente pontuada na segunda parte do livro (e já prenunciada na primeira) desde seu início ao apresentar a questão da necessidade de delimitar a língua como objeto específico de estudo e pesquisa. O autor propõe que, ao que se dispunha na época para tal delimitação (as esferas da realidade física, pelo aspecto sonoro/acústico; da fisiológica, relacionada à percepção sonora; e da psicológica, relacionada à vivência do falante) dever-se-ia incluir a esfera da organização social organizada, a qual englobaria as demais, pois

³ Os PCN inclusive incluem, em suas referências bibliográficas, as obras *Estética da criação verbal*, publicada pela Editora Martins Fontes em 1992, e *Marxismo e filosofia da linguagem*, pela Hucitec em 1990.

“para observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte, bem como o próprio som, no ambiente social” (p. 145).

A questão da delimitação do conceito de língua fica assim estabelecida como produto da atividade humana no processo histórico das relações sociais, constituindo-se nas interações humanas, não podendo ser, dessa forma, um sistema completo e fechado concebido como um instrumento que existe independentemente do ser humano e, muito menos, numa perspectiva romântica, de uma manifestação superior de uma individualidade pensante à qual a realização enunciativa sempre correria o risco de desvirtuar. É a interação com o outro que nos leva a constituir linguagens, entre elas a verbal. Geraldi pontua, fundamentado pelos pressupostos bakhtinianos, que “a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular da interação verbal” (GERALDI, 2015, pp. 34-35). Nas palavras de Bakhtin e/ou Voloshinov, “*A língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (VOLOSHINOV, 2017 [1929], p. 220 – grifos do autor). Assim,

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.

Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. (VOLOSHINOV, 2017, p. 218-219 grifos do autor)

O deslocamento da base para a delimitação do conceito de língua de um sistema imutável e abstrato ou de uma ação criadora subjetiva para a realidade social implica em tantas decorrências epistemo-filosóficas que não é de admirar que até o presente momento estejam ainda a decantar e se acomodar tais consequências. Dentre estas, e todas inter-relacionadas, há que se ressaltar a dimensão dialógica da linguagem; a tensão com relação ao fato de que a língua não parece estável, e de fato nunca o é; o fato de o sistema de formas linguísticas idênticas a si mesmas e imutáveis ser uma abstração à qual não se pode reduzir o conceito de língua; e o conteúdo ideológico de que os enunciados estão imbuídos nos contextos concretos de interação social em que se dão.

Quanto à dimensão dialógica da linguagem, é crucial, para nós que ensinamos Língua Portuguesa como componente curricular na educação formal, que a compreendamos para

além do óbvio, ou seja, do diálogo face a face como interação discursiva. Uma vez que, na concepção bakhtiniana do conceito de língua, o enunciado, produto das interações sociais humanas, base a partir da qual se pode (e se deve) estudá-la e analisá-la, é a real unidade da língua (p. 221), há que se conceber também o enunciado - seja um romance, uma pesquisa acadêmica, um artigo de opinião, uma interjeição - como um elemento de uma comunicação discursiva, um “elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais” (p. 184), o qual responde a algo e ao qual há de haver uma resposta ulterior. Mais ainda, conforme Volochinov, no ato mesmo de “receber” um enunciado,

[...] a base da resposta, isto é, a base da interação discursiva consiste justamente na compreensão em sentido estrito [...]. Em geral, é impossível traçar um limite claro entre a compreensão e a resposta. Toda compreensão responde, isto é, traduz o compreendido em um novo contexto, ou seja, em um contexto de uma possível resposta. (p. 179 [nota de rodapé 36])

Dessa forma, tanto os “textos” levados para as atividades de Língua Portuguesa e o que expressam, dizem, apresentam (sejam eles de que gênero discursivo for), quanto tudo o que vai na mente dos estudantes e é dito por eles após a leitura dos tais textos devem imprescindivelmente ser considerados nas dinâmicas das aulas (assim como o devem ser a esfera da atividade social em que tais textos estejam inseridos, quem os enunciou, em que época etc). Afinal, a compreensão dos estudantes pode ser orientada, mediada pelo professor, mas há de ser deles, respeitosa e devidamente ouvida e compreendida pelos profissionais que os atendem, e também respondidas a eles como réplica, dialogicamente. Em suma, as aulas devem ser “dialógicas”⁴ de fato, em todos os sentidos, tanto no que diz respeito à relação entre estudantes e docentes quanto à dos estudantes entre eles mesmos, e entre todos nós e os textos dos diversos gêneros, tais como poemas, lidos e discutidos em sala de aula (incluindo outros textos com que esses dialoguem). Toda essa dinâmica deve estar presente na sala de aula de forma viva e dinâmica, assim como o é a língua que ensinamos - um fluxo ininterrupto -, seja qual for o objetivo condutor de nosso plano de ensino; e, sendo essa uma das facetas das atividades na pesquisa-ação que desenvolvi e sobre a qual reflito neste trabalho, acho relevante ressaltar.

“Fluxo”, a propósito, é um termo usado ao se salientar esse “encadeamento” contínuo desses elos dos discursos numa “corrente” que é a língua, numa bela (e poética) metáfora ao se discorrer sobre a formação/transformação contínua da língua:

⁴ Ponho o termo entre aspas por ser ainda muito comum, na descrição da metodologia dos planos e planejamentos dos professores, “aulas expositivo-dialógicas”, em que tal expressão se apresenta aparentemente esvaziada de sentido.

Esse fluxo movimenta-se para adiante, enquanto língua, como uma bola é jogada de uma geração a outra. No entanto, a língua movimenta-se adiante juntamente com o fluxo, pois é inseparável dele. Na verdade, ela [a língua] não é transmitida; ela é continuada, mas como processo de formação ininterrupto. Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo da comunicação discursiva, ou mais precisamente, é nesse fluxo que a sua consciência se realiza pela primeira vez. (p. 198)

A segunda tendência - o objetivismo abstrato - “estabiliza” a língua, apagando o fluxo no qual ela se dá, focalizando, em cortes sincrônicos, os elementos idênticos (e normativos) em enunciados em prol de uma unicidade linguística, ignorando a dinâmica histórica do fluxo da língua através da qual se dão as variações e mudanças linguísticas.

Assim, ainda hoje existem embates, visíveis nas práticas pedagógicas, que flutuam entre bases opostas e, conseqüentemente, contraditórias, paradoxais. Ao menos na educação formal do componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a concepção subjetivo-individualista aparentemente nem se cogita mais (talvez tanja ainda as análises de obras literárias nos meios acadêmicos); o que parece permanecer até então é o embate entre o objetivismo abstrato e o que Bakhtin propôs, o que faz sentido, uma vez que a primeira é constituinte da segunda (dela abstraída), mas a ela não se reduz. Conforme Volochinov (2017, p. 194-195),

A forma linguística é apenas um aspecto isolado de modo abstrato do todo dinâmico do discurso verbal: o enunciado. É claro que, no contexto de determinadas tarefas linguísticas, essa abstração é totalmente legítima. Entretanto, no terreno do objetivismo abstrato, a forma linguística é substancializada, ou seja, torna-se uma espécie de elemento efetivamente isolável capaz de sua própria existência independente e histórica. [...]

Desse modo, a história da língua resulta na história de formas linguísticas isoladas (fonéticas, morfológicas e outras), que se desenvolvem contrariamente ao sistema como um todo e fora dos enunciados concretos.

A questão nas ações didático-pedagógicas do componente curricular de Língua Portuguesa na educação formal se configura, assim, ainda oscilante, tensionada entre a abordagem da forma linguística em detrimento do enunciado, ou, melhor dizendo, tendo o enunciado subordinado à forma linguística, e não o oposto. Na justa relação, caso seja necessário abstrair uma forma linguística a fim de que seja reconhecida pelos estudantes, que o seja como uma digressão, como prática de análise linguística⁵, objetivando a compreensão

⁵ Geraldi propõe, na década de 1980, este movimento de prática de análise linguística a partir da produção escrita dos estudantes, em um de seus textos que viria a se tornar referência para os professores do componente curricular de Língua Portuguesa: O texto em sala de aula. O movimento que se sugere aqui é o mesmo, embora na leitura e compreensão de textos da esfera da atividade humana literária (GERALDI, 2001).

do todo do enunciado, ao qual deve ser reinserida. Essa foi uma das minhas preocupações constantes, à qual tive de permanecer atenta, quanto às atividades da minha pesquisa-ação para a prática de leitura de poemas com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, desde a elaboração didática até a execução e posterior análise desta.

Quanto à dimensão valorativa da linguagem, incorporá-la nas abordagens, análises e atividades em salas de aula de Língua Portuguesa é bem mais difícil e complexo. Tal aspecto se torna ainda mais relevante quando se pensa nas ocasiões em que se traz frases aleatórias para a sala de aula a fim de analisar a forma linguística, delimitado partes menores, como a classe gramatical das palavras que compõem tal frase, o tipo de sujeito e de predicado, a transitividade do verbo nela usado etc. Um expediente de que às vezes lanço mão, mas que cada vez mais percebo ser uma falácia, é o de inventar uma frase que ao menos seja valorativa e ideologicamente significativa (como o são os enunciados nas situações reais de interação social) dentro de várias situações discursivas as quais, de uma forma ou de outra, estão presentes nos cotidianos dos estudantes - seja na novela que passa na TV no lugar onde moram, num filme, livro, série ou outro gênero narrativo que leem, assistam ou acompanhem, no conhecimento sobre ou na vivência de algo similar - para que seja possível inseri-la em qualquer contexto a fim de que sejam evidenciadas didaticamente as diversas categorias de análise quanto à forma linguística (já que esta se faz presente enquanto análise linguística nos documentos oficiais que norteiam a educação). É um artifício. Tal expediente pode até englobar algumas das dimensões da linguagem, mas ainda assim “falseia” a relacionada à ideologia discursiva, ao componente ideológico do signo, nas palavras e nos enunciados.

Penso que esta tem sido uma das dimensões mais importantes a se considerar atualmente ao acompanhar os embates que se podem observar na atualidade, em que se contrapõem verdades e mentiras em enunciações cujas intenções não são explícitas (talvez mesmo deliberadamente ocultadas), e em que se apagam as distinções entre fato e opinião, entre a realidade objetiva observável e o que se pode interpretar dela a partir do “lugar” de onde se a vê. O próprio termo “ideologia” foi carregado de uma carga valorativa tal que subverteu seu sentido para algo que deve ser evitado a todo custo, o que se configura impossível, uma vez que todo discurso, todo enunciado “participa de uma espécie de discussão ideológica [...]: responde, refuta ou confirma algo, antecipa respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante” (VOLOCHINOV, 2017, p. 219). Tendo em vista a abordagem do texto literário, em leitura e análise de poemas, objetivando articular formação

linguística e humana - ética e estética -, a dimensão ideológica, bem como todas as demais, não poderia deixar de ser considerada.

Enfim, exemplificando de forma breve (e provavelmente não muito completa): quem me lê há de me entender pela forma linguística passível de ser realizada segundo as regras internalizadas por nós ao adquirirmos⁶ uma língua e pelas quais pode ser assim materializada. É o que suponho ao escrever, que quem me lê seja capaz de decodificar o código para entender o que digo. Mas terei de supor também que esse que me lê, por ser um ente social, tem um “conhecimento de mundo” e seu modo de “estar no mundo”, com seus valores, suas crenças, etc. E hei de supor ainda que esse que me lê há de acompanhar as ideias expostas no meu escrito de forma a ter ante essas ideias um posicionamento (concordância, discordância, ressalvas, louvores, objeções, etc). E se quero leitores, hei de ter um trabalho quanto à forma, ao modo, à maneira como escrevo para atingir meus objetivos, minhas intenções ao dizer (sensibilizar, convencer, esclarecer meu ponto de vista, ensinar, conquistar simpatia, empatia, etc), o que proporcionará ao meu texto uma estética, a qual há de refletir o modo como percebo o mundo, reflito sobre ele e ajo nele ao dizer. Há (e sempre haverá de ter) no meu “agir no mundo” uma responsabilidade (saiba eu dela ou não), pois que há em mim ou comigo, no meu “estar no mundo”, uma ética (e todos temos uma, socialmente aceitável, respeitável etc. ou não) refletida em meu texto. A língua é assim como um outro tipo de espelho (assim como o corpo e o gesto, a expressão do rosto e o olhar), que reflete o que eu sou⁷, ou o que de mim posso ser em função do que foi dito antes de mim, num aqui/agora em que me expresso por meio de palavras, pela língua, seja a alguém específico (um colega, parente, cliente, chefe, etc) ou a um interlocutor idealizado, que inevitavelmente há de se posicionar responsivamente (e responsavelmente) ao que digo.

Disso tudo, de todos os aspectos, prismas ou dimensões relacionados à concepção bakhtiniana da língua, decorre que, conforme Volochinov (p. 220),

a ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais

⁶ Uso aqui o termo “adquirir” em contrapartida à “se apropriar” de modo a ressaltar as diferenças entre como nos tornamos falantes de uma língua e como aprendemos a escrevê-la. Há uma questão conflitante, que não se deve desconsiderar, entre os pressupostos da teoria gerativista e os que norteiam a concepção de língua pelo Círculo de Bakhtin, a qual não cabe aqui, mas que sem dúvida deve ser discutida e elucidada dialeticamente a fim de se resolver o impasse entre uma capacidade inata para a linguagem verbal e a língua como constructo sócio-histórico.

⁷ Sem deixar de ter em conta que, nesse caso, quem reflete também refrata.

determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual.

No Brasil, embora desde a década de 1990 os documentos oficiais que norteiam a educação já indiquem esse caminho para o estudo da língua (desde os PCN), parece que há ainda, nas práticas de sala de aula, um avanço “aos tropeços” quanto a essas orientações pois, como é dito na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no tratamento dos aspectos quanto ao vocabulário e à gramática,

[...] parece haver ainda atividades que enfatizam a *gramática prescritiva* ou a *gramática taxionômica* com exemplos descontextualizados, sem referências a possíveis situações de uso das formas em estudo e sem a prática efetiva delas, num ensino normativista, prescritivista, não compatível com um percurso formativo que tenha como objetivo a *formação humana integral*. [...] o foco não é classificar os elementos linguísticos, nem as relações de interdependência estabelecidas no interior das estruturas linguísticas. Torna-se relevante conceber o enunciado na *interação* do sujeito com os outros, compreendendo como o vocabulário e a gramática são agenciados para tal. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 77. Grifos dos autores)

Nesse documento, é enfatizada a necessidade de uma formação docente a fim de que o enfoque no ensino de Língua Portuguesa encontre, nas práticas escolares, o eixo no qual se evite também, por outro lado, o caminho inverso: “uma ausência de atividades com enfoque no vocabulário e na gramática em favor dos usos sociais das línguas” (p.77).

Quanto à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), em sua versão final, o foco no desenvolvimento de competências resultou na apresentação de uma listagem gigantesca de habilidades a serem desenvolvidas conforme diversos objetivos de aprendizagens, no meio das quais corre-se o risco de perder-se de vista a questão crucial a partir da qual deve-se partir ao estudar a língua: os enunciados, inseridos nas interações sociais de onde se originaram, materializados em textos de diversos gêneros do discurso, das diferentes esferas da atividade humana. Vale ressaltar, inclusive, mesmo que a concepção bakhtiniana de língua ainda permeie o documento, que seja utilizado ali o termo “texto” para designar “enunciado”⁸. Há, conceitualmente, considerável diferença entre esses termos, e creio ser pertinente questionar o porquê da opção por esse vocábulo no documento da esfera pública federal, que orienta todas as demais, estaduais e municipais, na composição dos currículos da educação formal.

⁸ A palavra “enunciado” aparece apenas 18 vezes em todo o texto da BNCC - incluindo-se nesse número os termos “enunciadores”, “enunciados” como participio do verbo “enunciar” e outros correlatos - contra 1.540 para a palavra “texto”.

Enfim, não obstante essas fronteiras difusas que se observam entre fundamentos, teoria, orientações e práticas no que concerne ao conceito de língua, aquela na qual me ancorei no desenvolvimento deste trabalho (e na qual tenho buscado ancorar todas as minhas atividades profissionais como professora de Língua Portuguesa) é a proposta pelo Círculo de Bakhtin, exposta e discutida em *Marxismo e filosofia da linguagem*, cuja concepção (e alguns de seus desdobramentos) procurei explicitar aqui.

1.2 LITERATURA

O que se concebe como literatura redonda em divergências e muitas dúvidas conceituais para os docentes do componente curricular de Língua Portuguesa. Há embates entre autores de diferentes correntes nas discussões no âmbito da Teoria da Literatura, em diversos tempos e de diversas bases epistemo-filosóficas, de forma que a concepção do que seja “literatura” fica pouco clara e um tanto quanto difusa, talvez tanto quanto (ou mais ainda do que) acontece quanto à concepção de língua, como busquei expor acima.

O que é literatura, afinal? E o que é literatura para os professores que a ensinam como objeto de ensino-aprendizagem, parte do componente curricular de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental? E o que é para mim, que me situo, além de outras esferas da minha vida, nesse campo de ação profissional, e também como pesquisadora acerca desse mesmo campo em que atuo profissionalmente? Concordo que “Qualquer prática de ensino de literatura acontece sob o pano de fundo daquilo que se concebe que seja seu objeto” (DURÃO, 2017, p. 15). E, de fato, alguma ideia, mesmo que vaga, há de ter quem a estuda e também nós, professores, que a “ensinamos”. É imprescindível, assim, alguma clareza acerca do conceito se se pretende um trabalho consistente com a literatura em sala de aula. Portanto, é necessário delimitar em qual concepção de literatura me ancoro para propor e discutir atividades docentes com estudantes do Ensino Fundamental II na leitura aprofundada de poemas a fim de articular, à apreciação de tais textos, as dimensões ética e estética objetivando contribuir para a formação integral dos discentes.

Antonio Candido, no texto em que discorre sobre “Direitos humanos e literatura” (CANDIDO, 2011, p. 171-193), explana sobre ambos os conceitos - direitos humanos e literatura - ao apresentar muitas considerações relevantes a fim de relacioná-los. Ao fazê-lo, ele delimita uma concepção de literatura que, se para alguns não é cabalmente esclarecedora e definitiva, muito contribui para a discussão de como (e principalmente por quê) trazê-la para a

sala de aula, e é esta que assumo e sobre a qual sustento o presente trabalho. Ele chama de literatura,

[...] da forma mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis da sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (p. 176)⁹

Geralmente os livros didáticos trazem como conteúdo de aprendizagem a distinção entre textos literários e não-literários, o que basicamente delimita a questão do que é literatura para qualquer professor, mesmo que de forma não muito clara e consciente. Seja como for, tal distinção, por si só, cabe no que Candido concebe como “sendo literatura” e “sendo não literatura”, nos termos colocados por ele, transcritos acima, em sua explanação sobre direitos humanos e literatura. Ainda assim ficam as dúvidas, dado que a questão sobre o “valor”¹⁰ literário de uma manifestação artística de uma cultura, seja qual for seu público ou sua intenção, geralmente tem sido pensada e usada como instrumento balizador para determinar se uma obra pode ser considerada “literatura” de fato ou não. O aspecto valorativo permeia tanto o que se concebe como literatura quanto ao trabalho que é feito com ela na escola, dada a recorrente indagação sobre quais textos da esfera literária devem ser levados para os alunos em sala de aula e o que fazer com eles lá. Dessa forma, permanece para nós, professores do componente de Língua Portuguesa, a questão sobre quais textos literários devem ser oportunizados aos estudantes no ensino formal, como dizem os documentos oficiais (a maioria dos quais também não deixa claro o conceito, à exceção das Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM -, de 2006), num trabalho sistemático para a formação humana integral por eles preconizada (incluída também a de leitores perenes desses gêneros de texto).

De toda forma, com a conceituação dada por Candido quanto ao que é literatura, como ficamos hoje, mais de 30 anos depois? São literatura os mangás e HQs? As narrativas que subjazem aos games? As tais *stories* das redes sociais? A considerar o que nos propõe Candido, a resposta a essas perguntas deverá ser que sim, pois a princípio a literatura não está, como em geral costuma-se supor, restrita ao universo “erudito”.

Na formação de leitores, vale dizer que a questão valorativa costuma geralmente ser uma preocupação do professor na formação dos estudantes, uma vez que estes a princípio

⁹ Trago a citação de Candido não obstante o peso de uma concepção eurocentrada para o que ele denomina “grandes civilizações”, sobre a qual sem dúvida há de (e creio ser necessário que haja de) se tecer inúmeras considerações.

¹⁰ É curioso observar o quanto é recorrente uma perspectiva valorativa para definir e delimitar o que é literatura.

estão abertos a ler de tudo, e geralmente se iniciam leitores com estes textos mais próximos, imediatos, mais afins às suas cotidianidades e aos seus horizontes de expectativas¹¹. Afinal, todo começo é válido para inserir crianças e jovens na leitura de textos poéticos/ficcionais. Contudo, não se pode perder de vista que a escola, para uma grande maioria dos estudantes, será o único espaço onde terão acesso a produções mais elaboradas e desafiadoras, e é nossa função como professores do componente curricular de Língua Portuguesa oportunizar leituras que se costumam qualificar de “eruditas” - termo este usado pelo próprio Antonio Candido nesse mesmo texto citado, ao distinguir “cultura erudita” da “popular”. Ambas, popular e erudita, têm valor, quando atribuímos ao termo o sentido de *ter pertinência* de figurar como mais uma das diversas manifestações culturais de uma sociedade em qualquer tempo. Contudo, há um aspecto de valor relacionado às produções artísticas literárias calcadas *na forma* como são construídas, ou seja, no modo como a língua, a “matéria prima” pela qual se formam e se firmam, é usada, trabalhada, lapidada e polida - tal qual uma pedra bruta se torna uma obra de arte nas mãos de um artista joalheiro. As obras literárias nas quais haja esse trabalho com a linguagem são as que se costuma dizer “eruditas”, e não só por Antonio Candido. Seja como for, esse aspecto (formal), pela centralidade que tem na pesquisa a partir da qual trago aqui todas essas reflexões, será tratada mais adiante, em uma seção própria na qual exploro a relação, para além da óbvia, entre língua e literatura.

Enfim, creio ser importante ressaltar que, como brilhantemente argumenta Candido (2011), sejam eruditas ou populares, as produções artísticas literárias, assim como todas as demais manifestações artísticas na nossa história humana, têm um importante papel quanto à nossa constituição pessoal e coletiva - razão pela qual incluem-se entre os bens a que todos têm direito, conforme explicita Candido em seu texto supracitado - por variados meios, os quais são expostos de forma sucinta e muito pertinente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes [...] como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. Diríamos mesmo que têm mais direito aqueles que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais

¹¹ Horizonte de expectativa é um conceito pertinente à Estética da Recepção, de Jauss, que será discutido mais adiante.

expropriados de tantos direitos, entre eles até o de pensar por si mesmos. (BRASIL, 2006, p. 52-53)

Tal relação entre literatura e formação humana explicitada por Candido na sua explanação entre direitos humanos e literatura e por tantos outros - inclusive presente em orientações educacionais como posto acima - é estabelecida pelo fato de, segundo ele, a literatura estar incluída entre os bens incompressíveis (que não podem ser negados a ninguém) por garantir a “integridade espiritual [...] sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora” (Candido, 2011, p. 176). Indispensável como fator de humanização, Candido busca mostrar que a literatura está presente e é constitutiva de cada ser humano, independentemente de classe ou condição social, ou de nível de escolaridade, letramento ou alfabetização. Diz ele ainda que

As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação [de noções, emoções, sugestões, inculcamentos], que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo (idem, p. 182).

Creio que cabe aqui um esclarecimento a respeito do conceito de “humanização”, bem como do de “generidade humana”, em que me baseio neste trabalho. Ambas concepções têm como fundamento o materialismo histórico dialético, segundo o qual tornamo-nos humanos, humanizados, pertencentes à espécie com tudo o que a caracteriza por um processo sócio-histórico de construção, que não é naturalmente dado, geneticamente transmitido. Em outras palavras, segundo essa base epistemo-filosófica, nossa humanidade não é exatamente, ou melhor dizendo, completamente determinada por fatores biológicos e herança genética, mas se constitui e nos reúne como pertencentes ao gênero humano na medida em que passa a creditá-la - nossa humanidade - ao que foi construído historicamente e que nos faz os seres singulares que hoje somos. Como bem explica Duarte,

[...] o mecanismo biológico da hereditariedade não transmite aos indivíduos as características que permitirão considerá-lo efetivamente um ser humano. Isso significa que não é a espécie que contém essas características, não é na espécie que as características humanas possuem uma existência objetiva. A objetividade das características humanas historicamente formadas constitui o gênero humano. (DUARTE, 2013, p. 13)

Diz Duarte ainda que “[...] o processo de apropriação [da nossa humanidade] é aquele no qual o indivíduo se apropria das características do gênero humano e não da espécie” (p.39) e que “Cada indivíduo tem de se apropriar ao menos de um mínimo desses resultados

da atividade social [a linguagem verbal materializada na língua, por exemplo] para poder viver sua cotidianidade” (p. 38). Assim, não é à toa que a literatura e as demais formas da arte são defendidas como conteúdo escolar fundamental, junto com as ciências e a filosofia, por Newton Duarte em “Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos” (DUARTE, 2016). Especificamente no que tange à literatura, diz ainda esse autor que:

Lukács já havia mostrado, no campo da literatura, que as relações entre a obra literária e a concepção de mundo são complexas e indiretas, tanto no que se refere à produção da obra como no que se refere à sua recepção. Essa constatação por parte desse filósofo em nada se aproxima às tendências que separam a arte da realidade e defendem a “arte pela arte”. Ao contrário, Lukács é um firme defensor do efeito catártico das grandes obras de arte, ou seja, da transformação que elas operam nas relações entre a subjetividade dos indivíduos e a realidade social. (DUARTE, 2016, p. 17)

Enfim, o caráter formativo da literatura está posto de diversas formas, sob diversos ângulos ou perspectivas entre inúmeros pesquisadores, professores acadêmicos e críticos literários, em consonância ao que diz Candido, no mesmo texto em que defende a literatura como um direito humano, quando afirma que esta “é fator indispensável de humanização [pois] confirma o homem em sua humanidade” (CANDIDO, 2011, p. 177). Para ele, este é

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de 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. (CANDIDO, 2011, p. 182).

No que tange a esse aspecto humanizador da literatura relacionado à educação formal, âmbito de ensino e aprendizagem do conhecimento - ou conhecimentos - vinculado às diversas áreas do saber, construído e acumulado pela humanidade ao longo do tempo na nossa história, há que se mencionar Compagnon, por exemplo, quando diz que “Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo.” (COMPAGNON, 2009, p. 26). E se o acesso ao conhecimento nesses termos é um direito incompressível, assim o é o direito à literatura, como muito bem fundamenta Candido (2011).

Contudo há que se ressaltar, a respeito desse aspecto da formação humana pela literatura, no direito que todos têm a ela, que esta nada tem a ver com o caráter normativo ao qual, no senso comum, geralmente costuma estar relacionada. Ou seja, vale esclarecer que a relevância da literatura no processo de humanização não resulta na consolidação de qualquer

moralidade e quaisquer valores que se busque inculcar nos educandos, dado que a “literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais do que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia” (COMPAGNON, 2009, p. 50). Candido deixa clara a questão ao afirmar que

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação [...]. 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. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura prosrita [...].

[A literatura] não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. (p. 177-178)

Isso é possível de se dar em qualquer gênero literário, assim como em inúmeras das tantas outras manifestações artístico-culturais, penso eu. Da mesma forma como situações complexas nos são postas na vida, a literatura nos coloca diante “situações” semelhantes, seja quanto ao impacto afetivo, emocional, ou por qualquer outro essencialmente humano que nos possa afetar, com todas as suas potencialidades. A literatura pode ser tão perigosa quanto é perigoso viver, como nos diz Riobaldo, em *Grande sertão: veredas*¹² (e com uma delas inescapavelmente temos que lidar). Isso explica talvez o porquê de as versões suavizadas de textos literários, higienizadas de tudo o que poderia desconcertar para se entender, questionar, assimilar, rever (e quiçá reverter), deixam de nos afetar de tão artificializadas, mutiladas de todo potencial humano e, provavelmente, sejam por isso questionadas quanto ao seu valor literário. Assim, cabe a nós, professores, não só oportunizar a leitura desses textos de construção mais elaborada (sem desdenhar as demais produções literárias de construção mais “modesta”, como diz Candido) como também mediar tal leitura em atividades que propiciem a ampliação do conhecimento de mundo dos estudantes e sua formação integral, ética e estética. A tarefa de oportunizar leituras desafiadoras no ensino formal do componente curricular de Língua Portuguesa é imprescindível, dado que, para uma parcela considerável dos estudantes, é na escola e só lá que terão a oportunidade de acessar (no sentido mais amplo possível do termo) essa vivência literária. Esta é uma tarefa da qual não devemos nos esquivar pois, ainda segundo Candido,

¹² ROSA, João Guimarães; 21 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. Em várias passagens do livro, e com variações, o personagem narrador Riobaldo diz ao seu interlocutor, um “doutor”, que viver é muito perigoso.

Para ele [o homem do povo], ficam [ou ficarão] a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Essas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CANDIDO, 2011, p. 138-139)

Creio, contudo, que vale uma ressalva importante ao se levar a literatura chamada erudita (e creio não errar em associá-las às canônicas e/ou clássicas¹³), para a sala de aula, mormente de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental: deve-se buscar evitar também aqui o distanciamento entre esses textos literários e os estudantes pelo tratamento dado àqueles como representantes de uma sumidade, algo além do que esses leitores deste nível de ensino (e de seus docentes) considerem possível alcançar, pela excessiva reverência que geralmente se observa previamente à recepção de tais obras. Como apontado por Durão, faz-se necessária uma outra abordagem, como bem explicita esse autor na seguinte passagem:

Na sala de aula, essa perspectiva [que se opõe à reverência pela literatura] traduz-se em uma postura investigativa que se recusa a conceber o leitor como inferior ao objeto. Em lugar da idolatria, que projeta uma imagem da literatura como algo intocável, uma sublimidade etérea, é melhor trabalhar com outra representação e pensá-la como um brinquedo, ou como feita de algo que se pode tocar, lambuzando-se, como argila ou lama. (DURÃO, 2017, p. 18.)

1.2.1 Breve explicação sobre o ensino de literatura no Brasil

A presença da educação literária e da leitura de textos literários na educação escolar sempre flutuou entre objetivos e motivos estreitamente relacionados à história da educação no Brasil e suas políticas públicas, especialmente quanto ao componente curricular de Língua Portuguesa. Não vou aqui discorrer sobre todas as fases que marcaram essa história no que tange às motivações para a literatura em sala de aula. Vale aqui ressaltar alguns dos papéis do ensino de literatura na escola, como o de servir de “modelo” de correção gramatical e dos modos de “bem dizer”; de “servir” de exemplo de conduta e de formação moral; de ser base para análise da historiografia da Literatura de Língua Portuguesa, relacionada à configuração da nacionalidade brasileira, entre outros motivos e conforme o nível de ensino.

¹³ O cânone seria um conjunto de obras eleitas (por quem, por quais critérios e em que época são questões pertinentes que subjazem à tal seleção) e as obras clássicas aquelas que permanecem no tempo. É comum que as noções de cânone e clássicos se confundam na prática pedagógica na discussão sobre o que levar para a sala de aula no trabalho sistemático com a literatura (ou, conforme a discussão posta acima, que tenham “valor literário”).

Das diversas “etapas” históricas da educação escolar e de suas reconfigurações, entre avanços e recuos no que diz respeito ao direito à educação formal no país, a da universalização do acesso a esse ensino no Brasil, sobretudo a partir da década de 1960, impactou (e creio que ainda impacta) sobremaneira sua estruturação e as políticas públicas a fim de alcançar essa universalidade com qualidade. Com a Constituição de 1988, a educação primária¹⁴ – gratuita e obrigatória – é estabelecida como um direito de todos e sua promoção um dever do Estado; com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, seguida dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, são estabelecidos institucionalmente os nortes para alcançar essa universalização com qualidade, nos diversos componentes curriculares. No de Língua Portuguesa, a literatura como conteúdo de ensino tem, também, um norte estabelecido, o qual indicia, com relação aos textos literários, uma abordagem não mais utilitária para outras aprendizagens que não a de si.

Ainda assim, a questão é problemática, como bem aponta Colomer (2007), uma vez que subsistem pontos obscuros quanto aos objetivos e práticas nas abordagens do texto literário na educação formal. Embora essa autora esteja falando das questões relacionadas ao ensino formal e à literatura na Espanha, há muita similaridade com o que ocorre no Brasil, sendo uma delas, aliás, global: a concorrência do texto literário na sociedade contemporânea com outros textos, aliados a outras semioses, tornando-os mais atraentes e impactantes, que demandam outras formas de ler, mais imediatas, breves, aligeiradas (COLOMER, 2007, p 23). A autora, na sua análise do ensino de literatura no contexto espanhol, aponta avanços a partir das décadas finais do século XX, como os relacionados à reflexão sobre o que é literatura e o que significa saber literatura, além da concepção sobre “o que são os processos de ensinar e aprender” (COLOMER, 2007, p. 24).

A esses avanços, alia-se, segundo a autora, a perspectiva das teorias da recepção, que evidenciam o papel do leitor na construção dos sentidos do texto literário, e o entendimento de que “[...] o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura” (p. 27). Essa análise cabe também ao contexto brasileiro, onde os documentos oficiais para a educação passam a pôr em foco a formação do leitor literário como objetivo de

¹⁴ Assim era chamada na época a educação formal da etapa que hoje corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

ensino-aprendizagem, como se pode observar desde já no PCN de Língua Portuguesa, nessas passagens:

O tratamento do 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, tópicos 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, 1996, pp. 26-27)

[...] 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. (p. 70)

Não obstante essas orientações, parece, tal como posto por Colomer, não haver um consenso sobre quais ações e de que modo se devem pô-las em prática no trabalho com o texto literário nas escolas, o que resulta em problemas como a falta de objetivos concretos de desenvolvimento de um itinerário de aprendizagem (COLOMER, 2007, p. 33). Ficam assim difusas as fronteiras entre *ler* ou *ler literatura*, figurando esta como meio de promoção da capacidade leitora e desenvolvimento da escrita, subvertendo a relação entre língua e literatura, em que esta é utilitária para aprender aquela (pp. 34-35); e entre *ler* ou *saber literatura*, em que se tensionam as concepções de literatura como artefato cultural, fonte de fruição e prazer estético, e como objeto de conhecimento concreto para a “sistematização da evolução cultural através das obras de referência de sua coletividade” (p. 37), resultando numa superposição confusa desses objetivos: animar leituras e fazer conhecer o legado literário (p. 40). Isto, por outro lado, revela outra tensão: ler por gosto ou ler por obrigação, ou, por outro ângulo, ler na escola ou ler socialmente.

As orientações dadas pelos documentos oficiais no Brasil colocam atualmente o texto literário e o ensino de literatura decididamente relacionados às práticas sociais às quais tais textos estão vinculados, e a emergência da literatura na escola é posta, na BNCC, nos seguintes termos:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato [...] com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão

humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir – a formação de um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2018, p. 136)

Contudo, não lançam luz sobre as questões problemáticas e tensões reveladas por Colomer, acima expostas, uma vez que o horizonte colocado como *o que se tem a fazer* não perpassa necessariamente pelo conhecimento de *como fazer*, o que, mesmo não sendo função das BNCC, evidentemente há de nos dar, como docentes do componente curricular de Língua Portuguesa, muito o que se pensar, articular, planejar e fazer no trabalho didático-pedagógico com a arte literária nos ambientes formais da educação, uma vez que os objetivos que se inter cruzam são vários, como dito acima, para se chegar ao que se almeja, ou seja, à formação de um leitor-fruidor – capaz, competente, humanizado e perene – de literatura.

1.3 A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E LITERATURA

Para Bernardes e Mateus (2013, p. 30), autores portugueses interessados numa formação literária que possa se vincular também aos estudos da língua, uma das razões do restrito acesso à literatura pelos escolares é que textos literários, entre outras características que os diferem dos demais, são os mais difíceis de ler. Esse é de fato um aspecto complexo com relação à formação geral dos estudantes no ensino fundamental - enfrentar textos “difíceis” - não só quanto à leitura de textos literários como quanto a de vários outros gêneros de textos escritos das demais esferas da interação humana.

De modo geral, nós, professores de Língua Portuguesa da Educação Básica (e de todos os demais componentes curriculares) tendemos a nortear as atividades em nossos planos de ensino-aprendizagem pela apropriação dos conhecimentos linguísticos em conformidade com o que se espera dos estudantes no nível de escolaridade em que estão. No que diz respeito aos textos literários, esse pressuposto quanto ao conhecimento linguístico dos estudantes pode ser um agravante no distanciamento entre alunos e literatura, mormente a mais formalmente elaborada, problema este ainda agravado por estarem, via de regra, distantes das práticas letradas nessa esfera das interações sociais, ou seja, dos usos sociais da escrita em que os discursos estão relacionados às práticas culturais no âmbito das artes, principalmente as de maior complexidade formal.

E este é exatamente o ponto ao qual é necessário chegar e discutir a respeito. Para que a experiência literária redunde numa aquisição cada vez mais consciente dessa forma de conhecimento, carece-se de propostas de trabalho com textos poéticos com os estudantes em que se articulem língua e literatura no projeto de dizer, em orgânica relação com a linguagem, com vistas a ajudá-los a mobilizar os conhecimentos linguísticos que têm para ampliá-los simultaneamente ao perceber (ou em decorrência de perceber) os recursos e as estratégias de ordenação do código, de organização da palavra, por meio dos quais os textos literários nos afetam subconsciente e/ou inconscientemente quanto a concepções de mundo e de estar no mundo expressas em tais textos.

A concepção segundo a qual a língua é constituída por nós nas nossas interações históricas nas suas diversas esferas (familiares, comerciais, etc) e, por outro lado, nos constitui em nossa humanidade, permite pressupor uma correlação entre atividade mental e linguagem verbal materializada na língua que, se não determina, tem importante relação na forma como entendemos o mundo e a nós mesmos na relação com outros, em todas as nossas interações nas diversas esferas das atividades humanas pelas quais interagimos (pessoais, sociais e históricas). No que tange à esfera literária, Candido, além de situar a literatura como “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 2011, p. 176), afirma que

A produção literária tira as palavras do nada [um caos, como coloca imediatamente antes, no mesmo parágrafo] e as dispõe como um todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. **A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo.** (p. 179, grifos meus).

Candido ressalta assim o impacto dos textos literários na formação humana em função da *forma* como são organizados: “Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção *enquanto construção*” (p.179, grifos do autor). E é esta organização no trabalho com a linguagem que “permite que os sentimentos passem do estado de mera emoção para o da forma construída, que assegura a generalidade e a permanência” (p. 181), de modo que poder-se-ia considerar eruditas (mas não mais “literárias”) as obras mais elaboradas ou de maior complexidade formal, às quais costuma-se atribuir maior “valor literário”. Esta proposição fica evidente quando Candido diz que

O efeito das produções literárias é devido à atuação simultânea dos três aspectos [construção que articula estrutura e significados; forma de expressão; forma de

conhecimento], embora costumemos pensar menos no primeiro, que corresponde à *maneira* pela qual a mensagem é construída; mas esta *maneira* é o aspecto, senão o mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não.¹⁵ (CANDIDO, 2011, p. 179, grifos do autor)

Essa faceta retoma a discussão anterior quanto a “o que é literatura” ou quanto ao seu “valor”. Como diz Fritzen, em publicação na qual reflete sobre o texto de Candido, o qual, passados 30 anos de sua enunciação, ainda se mostra tão relevante para importantes questões sobre literatura, relaciona-se a complexidade formal na elaboração às “grandes obras”, as quais teriam “maior potência estética” e seriam “mais eficazmente humanizadoras”:

[...] não devemos esquecer que um critério de valoração dos textos literários também é defendido por Candido em consonância com o encarecimento da forma como fundamento da literatura. Sem desconsiderar o valor das obras menores, o autor aponta para a diferença qualitativa que as grandes obras possuiriam por sua capacidade de criar formas pertinentes, gerando maior potência estética e, portanto, sendo mais eficazmente humanizadoras. Em suma, o que humaniza é a forma, a qual, por sua vez, também é critério de valor das obras. (FRITZEN, 2019, p. 81-82)

A literatura para esse e outros pensadores sempre há de ter um papel central na formação dos indivíduos, o que certamente se dá tanto no plano da cultura e dos valores quanto no da língua, pois “para proporcionar o prazer de sua fruição, exige [ela] o trabalho da descoberta de seus sentidos, os quais resultam da exploração das possibilidades expressivas da língua levada a efeito pelo autor” (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 18). Pois é pela forma construída, planejada e estruturada pelo autor de um texto literário, a qual inclui inevitavelmente um labor linguístico, que o texto torna-se um fato estético que, nas palavras de Candido, permite e assegura sua generalidade e permanência. Uma metáfora usada por Candido exemplifica bem esse processo, que transcrevo a seguir:

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (p.179).

A percepção é impressionada, ampliada e agudizada pela técnica que ordena o código, o qual, inseparável da mensagem, assegura o seu efeito, pois, nas palavras de Candido, “Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é

¹⁵ Ou seja, trata-se de mais um critério na delimitação de um texto como sendo literário - determinante, para Candido, quanto à concepção do que é literatura, como se pode perceber.

devido à fusão inextricável da mensagem com sua organização” (CANDIDO, 2011, p. 180). Mais ainda, diz ele que “o conteúdo atuante graças à forma constitui com ela um par indissolúvel que redundando em certa modalidade de conhecimento” (p. 181).

Acho necessário esclarecer que o que esses autores chamam de “forma” se coaduna com a concepção de língua, sobre a qual discorri anteriormente, que permeia essas minhas reflexões, fundamentada naquela dada por Bakhtin/Voloshinov. Vale lembrar, esta, a língua, é um produto das interações sociais das quais é, portanto, indissociável, e constituída, entre outras coisas, por uma *forma linguística*, a qual tem sido, pelo pensamento abstrato positivista, como sendo a própria, unicamente. No entanto, rever a supremacia que esta manteve nas práticas escolares no ensino aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa não significa passar a desdenhá-la, focando nos demais aspectos constitutivos da língua. Pelo contrário, trata-se de reintegrar forma linguística aos demais aspectos (interatividade, responsividade, dialogismo, ideologia etc). Para exemplificar creio que vale mencionar a análise formal que Candido faz de uma máxima popular, enquanto construção literária, para demonstrar que tal construção “consistiu em descobrir a expressão lapidar e ordená-la segundo meios técnicos que impressionam a percepção”, em que ele afirma ainda que “[a] mensagem é inseparável do código, mas o código é a condição que assegura seu efeito” (CANDIDO, 2011, p. 180). Ou seja, a ideia de “forma” referida por esses autores enquanto construção literária inclui o conceito bakhtiniano de forma linguística, mas absolutamente não se limita a isso.

Assim, o que se pretendeu aqui foi refletir sobre a linguagem de textos literários enquanto forma construída, a fim de ampliar o conhecimento dos usos linguísticos, dos recursos da língua, de ordenação do código, de modo que os alunos pudessem ler tais textos com compreensão e fruição estética. Desta forma, objetivou-se tomar o texto literário enquanto prática social e cultural no qual “a língua, mais do que em qualquer outra forma de expressão, é forçada à produção de sentido mediante a utilização intensiva dos seus recursos fônicos, lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos” (BERNARDES; MATEUS, 2013, p. 34), pois

Esta relação de verdadeira interdependência que a língua e a literatura entre si estabelecem não pode deixar de ser tida em conta quando essas duas realidades são pensadas [...] sobretudo, como conteúdos de aprendizagem. [...] ganham, portanto, em ser ensinadas e aprendidas à imagem do modo como se aglutinam enquanto práticas sociais e culturais [...]. Realizada em regime de mútuo esclarecimento, a aprendizagem da língua e da literatura apresenta vantagens pedagógicas inestimáveis, visto que potencia o entendimento do poder comunicativo atingível numa língua, ao mesmo tempo que permite o reconhecimento da especificidade

estética do fenômeno literário, que reside, em grande parte, na matéria linguística que o suporta, projeta e reproduz. (BERNARDES; MATEUS, 2013 p. 34)

1.4 POEMA: O GÊNERO POÉTICO NA EDUCAÇÃO

Não é fácil para mim escrever academicamente sobre poesia: penso ser mais fácil até escrever um poema. Seja como for, qualquer estudante que ingressa no ensino formal, embora seja incapaz de falar sobre, sabe o que seja, pois tem alguma vivência de textos poéticos, mesmo que pouca e esparsa. A grande maioria deve, em algum momento de sua primeira infância, ter sido acalentada com cantigas de ninar, por exemplo, ou cantado cantigas de roda em cirandas, ou brincando com parlendas (é curioso inclusive pensar que se adquire língua também enquanto se vivencia literatura). A presença do texto poético na vida da criança precede a entrada desta no ensino formal, como nos diz Sorrenti (2009, p. 19): “As parlendas, os acalantos, as adivinhas e as cantigas de roda acompanham a criança desde o seu nascimento e, assim, têm função iniciadora no seu desenvolvimento emocional e poético”.

A questão que aqui se coloca é como tais textos são trabalhados no ensino formal em seus diversos níveis para aproximar cada vez mais os jovens leitores dos textos literários e aprofundar suas leituras, ampliando vivências e repertórios. Além dos aspectos problemáticos relacionados à escolarização de textos literários¹⁶, há que se considerar a fragilidade do ensino de poesia no contexto do ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental, por não haver, na educação formal, um objetivo específico para a formação de leitores desse gênero do discurso nesse nível de ensino. Há que se notar, aliás, a ausência de uma ligação entre o trabalho com a poesia e a leitura de poemas realizada no Ensino Fundamental I e o que é abordado - e cobrado dos estudantes - nesse âmbito no Ensino Médio, não obstante as atuais competências e habilidades postas na BNCC concernentes ao gênero. Ou seja, das séries iniciais até o Ensino Médio há um vácuo na leitura planejada de poemas (quanto a objetivos, principalmente), tendo em vista o que se costuma ensinar e cobrar dos estudantes no Ensino Médio quanto às suas vivências e conhecimentos no âmbito da literatura. Nesse sentido concordo com Fritzen (2017, pp. 109-122), quando ele menciona o preocupante hiato entre anos iniciais e Ensino Médio na prática docente voltada para um trabalho sistematicamente planejado de leitura de poemas em sala de aula.

¹⁶ Os quais são apontados por Magda Soares em seu texto *A escolarização da literatura infantil e juvenil* (SOARES, 2011, p. 17-48).

Na mesma linha de reflexão, há que se considerar também, no que tange aos textos poéticos, o abandono, no Ensino Fundamental II, do trabalho sistemático na sensibilização para a fruição cada vez mais aprofundada, porém sempre lúdica, desse gênero de texto literário. Em outras palavras, há que se ter em pauta o cuidado, ao se levar poemas para a sala de aula, de não os desvirtuar em função de objetivos de aprendizagem outros, como o linguístico, por exemplo. Pode parecer contraditório dada a proposta aqui em articular língua e literatura no trabalho de leitura e análise desse gênero de texto, mas a questão é evitar que a segunda sirva à outra quanto aos fins pedagógicos. O que pretendo deixar claro é que entre a forma como a poesia é tratada nas séries iniciais do Ensino Fundamental e como deveria ser tratada nos anos finais não deveria sofrer ruptura tal que deixasse fora o prazer lúdico na leitura de poemas, mas que a partir de então o modo como são trabalhados os poemas deveria ser aprofundado para a fruição também quanto ao trabalho da linguagem sobre si mesma (SORRENTI, 2009, p. 21), o qual é uma das características fundantes do gênero, tanto ou mais do que ser um texto escrito em versos, organizados em estrofes (tendo-se em conta os poemas em prosa e concretos/visuais).

Outra consideração importante diz respeito à atenção dada nos documentos oficiais que norteiam o currículo do ensino de Língua Portuguesa quanto a esse gênero literário. Se em boa parte deles há poucas orientações quanto ao trabalho com os gêneros literários de forma geral, mais preocupante é quão pouca atenção é dada à poesia em atividades sistemáticas para formação de leitores desse gênero de texto e à reflexão sobre estas, à exceção das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), que abre um importante parêntese especificamente relativo à leitura de poesia para subsidiar atividades didático-pedagógicas voltadas à formação literária. Além de alertar para a necessidade de formação literária dos professores de Língua Portuguesa, de modo a capacitá-los como mediadores de leitura de textos literários, nos chama a atenção de que

a não exploração das potencialidades da linguagem poética, que fazem do leitor um co-autor no desvendamento dos sentidos, presentes no equilíbrio entre idéias, imagens e musicalidade, é que impede a percepção da experiência poética na leitura produtiva. A exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas poderá abrir aos leitores caminhos para novas investidas poéticas, para muito além desse universo limitado – temporal e espacialmente – de formação. (BRASIL, ano, p. 74)

Também ressalta-se nesse documento que “analisar aspectos técnicos dos poemas sem antes lê-los mais de uma vez, silenciosamente, em voz alta, sem antes sentir com o corpo sua

força sugestiva, sem antes comentá-los, perceber e entender as imagens, as relações entre som e sentido, entre os elementos da superfície textual, é obrigar a um afastamento deletério dessa arte” (p. 79). Em suma: as especificidades dos textos poéticos fazem com que seja necessário que consideremos, como professores de Língua Portuguesa, como se os lê, antes de pensarmos sobre como podem (ou devem) ser lidos e tratados em salas de aula, e com quais objetivos.

1.5 CONSIDERAÇÕES QUANTO ÀS DIMENSÕES ÉTICA E ESTÉTICA

Não poderia deixar de falar a respeito. Esses dois conceitos são os mais complicados porque são os que menos estão postos nas discussões pedagógicas de forma clara e explícita entre os professores e todos os demais profissionais da educação, pelo menos na minha vivência na prática docente. Dado que ousou trazê-los para esta dissertação incluindo os termos em seu título, é absolutamente necessário que exponha o que penso a respeito do que sejam, buscando relacioná-los de forma coerente com tudo o mais que discuto aqui.

Geralmente o que se pensa como estética tem a ver com a aparência da *forma*, no que se está corretíssimo; e esta aparência seria, para ser "estética", bonita, com beleza e tal, só que não. A estética está no modo como se apresenta aos nossos sentidos o que se é ou se faz, e esta é a questão. Tudo o que se faz tem uma estética (uma forma, um modo como se apresenta) e uma ética (uma relação com o mundo em que se o afeta e se é afetado por ele).

O que é ético não vem “de fora”, não é aquilo que é imposto, como a moral. O que é ético acontece inevitavelmente nas relações, sejam elas como forem (mentirosas, interesseiras, interessadas, sinceras, etc). O que é ético acontece no “aqui e agora” de qualquer interação humana, e está intrinsecamente ligado à estética, que diz respeito a aspectos formais (que foi o que mais se evidenciou até aqui). Em outras palavras, em todas as ações, de quem quer que seja e em qualquer tempo, há uma estética vinculada a uma ética, quer consciente ou não. As dimensões ética e estética, interligadas como são, redundam/resultam em outras ações, com suas éticas/estéticas e daí para diante. A formação para ambas que se pretende aqui é a mais básica que consegui discernir até então, creio, e fundamentalmente ancorada nas questões (mais essa) concernentes à perspectiva bakhtiniana de língua.

Silveira *et al* (2012, p. 89) tratam dessa relação ética/estética em *A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento: glossário para iniciantes*, onde discorrem sobre o que Bakhtin propõe a respeito do “mundo estético e o mundo ético”, em

um verbete com referências fundamentais para se compreender a dimensão ética e estética concernente à perspectiva bakhtiniana no que diz respeito à linguagem verbal, a qual, vale lembrar, nos constitui enquanto é por nós constituída, nas nossas interações sociais no decorrer do processo histórico. O texto de Bakhtin, *Pela responsabilidade do ato* (2010), citado pelas autoras, conforme exposto no prefácio do livro em que foi publicado, era um manuscrito, que foi recuperado em péssimo estado de conservação¹⁷, de uma primeira escrita, não burilada pelo autor para publicação. Quando finalmente publicado, foi recebido com grande interesse, notadamente por aqueles que “se interessam pelas questões relativas à relação da filosofia com a teoria literária, particularmente aqueles ocupados com a relação problemática entre estética e ética” (BAKHTIN, 2010, p. 4).

Pelo que nos apresenta Michael Holquist, autor do prefácio (e ponho aqui bem resumidamente a questão), Bakhtin, entre outras coisas, debruça-se sobre a filosofia kantiana. Para Kant, a base da ação ética é a síntese entre a razão e a sensibilidade, mas esta é pensada “como se”, ou seja, para além da concretude da existência (única) do Ser. Para Bakhtin esta base há de estar na relação com o outro, pelo “não álibi da existência”, fundamentado no fato de que, ao existir, inevitavelmente se está ante um fluxo das relações humanas, no qual ou ante ao qual há uma inevitável responsabilidade ética no agir/dizer de cada um.

Essa relação está presente nas nossas interações sociais mais gerais, mas nas artes tem um espaço especial como lugar de percepção crítica quanto ao nosso estar no mundo. Por exemplo, é a que se explicita no documentário *A arquitetura da destruição*, de 1989, dirigida por Peter Cohen, em que se mostra, de forma contundente, como a “leitura”, ou melhor dizendo, como a recepção das artes pode se assentar, conforme a época, em horizontes de expectativa em que tais manifestações artísticas atendam a anseios éticos, os quais podem ser tão destrutivos quanto o foi o nacional-socialismo alemão. Para este, com seus arroubos megalomaniacos num devir mítico, foi eleita uma estética do belo (similar à concepção do senso comum para o conceito, que tem como modelo a antiguidade clássica), estética essa na qual se imbrica uma ética que recusa qualquer estética outra que rompa o horizonte de expectativa, que não o amplia. Como dito explicitamente nesse documentário, a motivação do nazismo é indissociável de uma motivação estética. E toda outra estética que descortine o mundo pela *forma* como o faz e pela qual não se pode aceitar ou entender, artisticamente (e criticamente), o que apresenta a respeito de uma realidade objetiva presente no mundo e

¹⁷ Por si só, em função da densidade do que trata e das condições em que foi escrito, o texto é de muito difícil leitura; mais ainda, certamente, pelo estado do manuscrito recuperado, com trechos ilegíveis, e por não ter sido revisto e preparado pelo próprio autor para ser publicado.

decorrente das interações humanas que nele acontecem, por não ser palatável, é subvertida em “feia”, “doentia” e “degenerada” e, por se configurar como uma ameaça, deve ser destruída.

Acredito ser este o maior e mais contundente exemplo de que não se deve jamais desdenhar a formação ética e estética na educação formal dos estudantes, e que essa dimensão formativa deveria estar presente nas discussões pedagógicas com todos os profissionais da educação, de algum modo.

2 METODOLOGIA

A pesquisa que norteou este trabalho seguiu um modelo de pesquisa-ação por apresentar-se como o mais indicado em função de ser intervencionista e participativa, para além de investigativa, pois, mais do que levantar dados para análise com o fito de comprovar ou não uma hipótese, cujas ações possam ser replicadas a fim de confirmá-la ou refutá-la, intencionava-se desenvolver práticas pedagógicas que no máximo poderão ser revistas e readaptadas após análise das ações levadas a cabo e dos resultados obtidos. Tais análises foram realizadas por todos os atores envolvidos – alunos, professora-pesquisadora e demais profissionais da escola envolvidos nas atividades desenvolvidas em função desta pesquisa. Este modelo de pesquisa configurou-se assim, o mais adequado, pois, conforme Trip, “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (2005, p. 445-446).

Como, segundo Thiollent “a estrutura metodológica da pesquisa-ação dá lugar a uma grande diversidade de propostas de pesquisa nos diversos campos de atuação social” (2011, p. 20), a proposta desta buscou o envolvimento dos atores participantes e a interpretação da realidade observada em sala de aula durante o desenvolvimento de ações e atividades (a partir de objetivos práticos e de conhecimento) intencionalmente planejadas e postas em prática nesse ambiente social. E também buscou atender a um problema identificado, mesmo que não explícito, de uma comunidade, neste caso, escolar. Quero aqui justificar então o que aparentemente (para mim inclusive) se apresentava não como uma proposta típica de um modelo de pesquisa-ação, pois sugeria estar distante de um cunho etnográfico, de uma ação ou resolução de um problema coletivo oriunda ou demandada de uma dada comunidade (que inclui tanto os mais diretamente nela inseridos quanto os de seu entorno) mas sim de uma escolha decorrente dos meus anseios na formação/transformação dos estudantes do nível básico de ensino. O que acontece, contudo, é que não se trata de uma decisão pessoal minha, uma vez que a demanda por um trabalho consistente com textos literários está exposta em todos os documentos que norteiam a educação do componente curricular de Língua Portuguesa, de forma mais detalhada ou não, ou seja, há um norte posto em direção a ações pedagógicas voltadas para a formação literária dos estudantes neste nível de ensino. E, além disso, há um consenso, embora um tanto quanto velado, pelo menos na rede de ensino público

na qual atuo, de que a literatura não está sendo contemplada nas aulas de Português, ou não como deveria estar, tendo em vista as orientações postas nos documentos oficiais.

Assim, a partir da urgência quanto à presença da literatura num trabalho sistemático na formação dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, pretendeu-se investir em ações deliberadas e sistemáticas para verificar as possibilidades de atuação do profissional do componente curricular de Língua Portuguesa na formação dos alunos considerando tais demandas. E para atendê-las o que se pressupõe a princípio é que o texto literário é trazido para o contexto de sala de aula de forma em geral assistemática e/ou com objetivos não muito claros para os estudantes; que, nas situações em que a literatura é levada para a sala de aula, raramente se articulam língua e literatura de maneira orgânica. O que se observa, contudo, é que, pelo contrário, textos literários ainda figuram muitas vezes como pretexto para o ensino de língua e sem relação tanto quanto à questão estética, enquanto manifestação artística, e quanto à questão ética, pelos sentidos veiculados por tais textos. E, também, pressupõe-se o potencial das artes em geral e da literatura em particular na formação ética e estética do indivíduo, tal como tem sido reiterado aqui.

As ações e atividades estabelecidas para a pesquisa em função dos questionamentos aqui levantados foram organizadas a partir de uma elaboração didática para práticas de leituras literárias em aulas regulares de alunos de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública, com objetivo de articular língua e literatura em atividades didático-pedagógicas visando uma formação humana integral, ética e estética. A elaboração didática é uma noção apresentada por Halté (2008) numa crítica dialética à transposição didática proposta pelo matemático francês Chevallard, pela qual saberes científicos – ditos de referência – são escolarizados, ou seja, tornados saberes escolares. Halté supera a transposição didática para o ensino de língua em função de este componente curricular integrar saberes diversos (não só o científico) que se intrincam na prática no espaço didático da sala de aula; estar inscrita numa lógica de ação diversa e se submeter a fatores aleatórios; e por possuir uma dimensão social (HALTÉ, 2008, p. 139). Por essa razão, é essa noção de elaboração didática que serve como base para o planejamento das ações e atividades propostas.

Vale ressaltar que por mais que qualquer planejamento busque antecipar o ritmo de desenvolvimento das aulas nos movimentos de ida e vinda entre leitura e análise, bem como os conhecimentos e saberes que necessariamente terão de ser abordados, há que se considerar uma certa imprevisibilidade, uma vez que não fui apenas eu quem escolheu os poemas para as

leituras e análises; pelo contrário, a maioria destes foi selecionada pelos estudantes na etapa inicial da elaboração didática (uma vez que, nesse modelo de pesquisa ação, eram sujeitos participantes da pesquisa). Assim, tais conhecimentos e saberes nem sempre puderam seguir uma ordem predeterminada, uma vez terem sido mobilizados conforme foram sendo necessários no/para o ato de leitura e construção dos sentidos – como se propôs aqui –, ao ser cada poema selecionado por um aluno e trazido para a sala de aula.

2.1 A PROPOSTA: FORMAS DE REGISTRO PARA ANÁLISE E AVALIAÇÃO

As ações e atividades planejadas e posteriormente postas em prática nas aulas foram registradas enquanto desenvolvidas de forma a proporcionar meios para a avaliação de todo o processo, inclusive durante o processo. Para tanto, quatro instrumentos foram utilizados: um questionário de avaliação diagnóstica (Anexo 1); o plano de ensino (Anexo 2); o diário de campo (Anexo 3), no qual registrei cada aula logo após esses encontros; e o diário de leitura, para os alunos, onde eles puderam registrar suas impressões, aprendizagens, dúvidas, sugestões e avaliações das ações e atividades, ao final dos encontros.

Sobre o questionário de avaliação diagnóstica falarei adiante, no Capítulo 3, onde descrevo as ações e atividades da pesquisa, explicitando mais detalhadamente as questões do instrumento e as informações que tentei ter a partir delas. Quanto ao plano de ensino, este foi um roteiro importante para nortear a práxis, evidentemente não estático, mas como um norte, como em geral devem ser os planejamentos. Como docente, percebo muitas vezes o aspecto burocrático com que muitas vezes são tomados esses instrumentos por meus pares, mas concordo que planos de ensino, de aula, planejamentos anuais, semestrais etc, quando explicitados por escrito, nos ajudam a conduzir as práticas, porque nos fazem manter em mente o ponto ao qual se pretende chegar. Assim, ao contrário do que em geral se pensa, não os considero meramente burocráticos nem restritivos às dinâmicas da prática docente, uma vez que sempre poderão (e sempre deverão poder) ser revistos, possibilitando-nos ajustar o caminho conforme o que nos indica a bússola (mantendo a metáfora de “dar o norte”), sendo úteis inclusive para avaliar nossa prática, o que, nesse caso, era fundamental para a análise ao final. Outro aspecto importante é que os planos, tendo os objetivos explicitamente estabelecidos, nos permitem estabelecer os critérios de avaliação a partir dos quais se pode avaliar, qualitativamente, o processo de aprendizagem dos estudantes, e esse é um ponto tão importante que merece, creio, mais estudos e pesquisas a respeito.

Já o diário de campo, que tem sido utilizado em muitas pesquisas, é um instrumento pelo qual se pode ver a prática por outro olhar, após o que se deu nela. Seria, talvez seja, como o registro das aulas no diário de classe (que atualmente, na rede em que atuo, é feito online, pelo sistema SGE), só que muito mais detalhado, em que toda e qualquer percepção subjetiva não só é cabível como passível de ser analisada no contexto das relações inseridas numa pesquisa de cunho etnográfico como essa, ancorada em Thiollent, conforme explicitado acima, no começo deste capítulo.

Quanto aos diários de leitura, tal instrumento de registro para os alunos muito adequou-se aos propósitos desta pesquisa-ação, para a qual o envolvimento dos atores participantes – no caso, os alunos – foi fundamental, não só no desenvolvimento das ações, mas também na análise da realidade observada em sala de aula no processo e em suas avaliações. Como no diário de leitura a voz do aluno é realmente despertada, com mesmo peso e valor de qualquer outra voz no ambiente social da escola, ele “se configura como um artefato que pode tornar-se instrumento de reflexão, desencadeador de múltiplos diálogos – internos e externos” (MACHADO, 2005, p. 63). Dessa forma, o que se esperava era que os alunos dialogassem com a obra, seu autor, a professora pesquisadora e com eles mesmos, uma vez que esse instrumento concede a responsabilidade enunciativa ao aluno com relação ao que foi discutido em sala – mais que meras anotações, era a voz dele ressoando a partir de outras vozes.

De forma geral, os diários são vistos como

artefatos que podem se constituir em instrumentos para a descoberta das próprias ideias, para o desenvolvimento da crítica e da autocrítica, para o planejamento e preparação de um produto final, para a construção da autonomia do aluno e para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre os participantes das interações escolares. (p. 62)

Contudo, para que a função do diário de leitura nesta pesquisa fosse plenamente atendida, foi necessário (e sempre será) estabelecer uma relação de sólida confiança entre mim e os alunos, uma vez que teria de ter acesso aos registros neles feitos. Essa confiança pôde se consolidar mais facilmente na medida em que ficou claro para eles o propósito desse instrumento, e que nas orientações de uso da ferramenta procurasse

fazer com que os alunos não fiquem preocupados com a produção de um texto final, acabado, coerente, pelo menos em um primeiro momento, que não se preocupem em “responder certo”, em “fazer o que o professor quer”, que não se vejam diante de uma atividade pela qual serão avaliados pelo professor, por meio dos critérios usuais. Ao contrário, é necessário criar condições para que eles consigam expor-se,

conforme ilustramos ao relacionar o diário de leituras com uma conversa, para que possam emergir os procedimentos reais desenvolvidos durante a leitura. (p. 69)

As orientações mais específicas que foram dadas aos alunos para o uso do diário de leitura estiveram subordinadas a cada etapa das atividades planejadas; porém, ao apresentar o instrumento, as instruções mais gerais pertinentes a qualquer momento em que o usassem foram, além da necessária datação dos registros, as que se depreendem do exposto por Machado, na citação acima. E, embora não os questionasse de modo explícito, o que pretendi buscar nesses registros, entre todas e quaisquer outras informações relevantes para a análise desta pesquisa-ação, foi: a) se ficou mais fácil entender os poemas depois das atividades de leitura e análise destes; b) se as atividades foram pertinentes, facilitando a compreensão e ampliando conhecimentos sobre a língua; e c) se a leitura desses textos literários afetou de alguma forma o modo de entenderem o mundo e a eles mesmos.

2.2 PLANEJAMENTO DAS AÇÕES E ATIVIDADES

Como toda essa explanação tem como ponto de partida a pesquisa-ação realizada no Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, destinado à formação de docentes de Língua Portuguesa que atuam nas escolas públicas municipais atendendo a estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, cabe aqui situar o contexto em que ela se deu.

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida é de um bairro do norte da Ilha de SC, uma unidade da Rede Municipal de Florianópolis distante do Centro da cidade, o que talvez seja uma das razões para a grande rotatividade de professores, tanto efetivos quanto substitutos. Estes últimos são muitos, inclusive. Grande também é a rotatividade dos alunos, o que provavelmente se relaciona ao fato de o bairro receber muitos migrantes que por lá se instalam inicialmente até se estabelecerem na cidade ou voltarem para o lugar de onde vieram. Na turma na qual as atividades da pesquisa foram desenvolvidas, por exemplo, havia uma estudante de Alagoas que retornou para seu estado de origem pouco antes de iniciar-se a pesquisa. Assim, temos estudantes de diversas origens, como também de grande diversidade socioeconômica e cultural.

Essa turma a que se destinaram as atividades da elaboração didática desenvolvidas para este trabalho também apresentava variados hábitos de leitura: alunos leitores assíduos;

eventuais; que não gostam de literatura embora não tenham dificuldades de ler; que têm considerável dificuldade leitora, mas emprestam livros da biblioteca por gostar de histórias; e os que têm dificuldade e não se interessam por livros. Como costume acompanhá-los à biblioteca pelo menos uma aula por mês, além de “trocar ideias” sobre o que pegam emprestado, posso afirmar que é raro lerem poesia – quando muito nem se dão conta de que o livro escolhido era de poesia. Contudo, a fim de estabelecer com mais clareza os hábitos de leitura dos estudantes, a avaliação diagnóstica prévia às atividades da elaboração didática concernentes à pesquisa continha questões voltadas a esse aspecto.

Vale ressaltar que, embora todos os alunos da turma tenham sido convidados a participar desta pesquisa, sendo entregues a cada um os termos de participação (para eles) e de consentimento (para os responsáveis), a recusa de qualquer um deles não trouxe nenhum prejuízo em sua relação com a professora pesquisadora ou com a escola em que estuda, muito menos com relação a qualquer consideração quanto ao envolvimento desses alunos nas atividades desenvolvidas. Estas foram para todos e todas, independentemente de estarem participando ou não da pesquisa.

2.3 FUNDAMENTOS DA PRÁTICA

Esta proposta de elaboração didática está fundamentada na Estética da Recepção, de Jauss (*apud* BORDINI e AGUIAR, 1993), segundo a qual o texto literário não possui valor intrínseco ou decidido e determinado por um grupo privilegiado de críticos que os alçam a um cânone inquestionável. Pelo pressuposto de Jauss, o valor de uma obra literária é indissociável de como ela é recebida/lida em diversos tempos e espaços, de modo a impactar o leitor na medida em que, na sua leitura, este se emancipa, ampliando seu entendimento do mundo, ou, nos termos de Jauss, ampliando seu horizonte de expectativa. Partindo desse princípio e em função dos objetivos pretendidos pelos quais essa elaboração didática se organiza, o método recepcional exposto por Bordini e Aguiar em *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas* (1993) é o que norteia e estrutura as atividades propostas.

O método recepcional proposto por Bordini e Aguiar busca transferir para a prática escolar da leitura os pressupostos teóricos da Estética da Recepção, centrando a leitura no aluno e considerando seu horizonte de expectativa, o qual é inicialmente determinado, atendido, desafiado e rompido e – espera-se – questionado e ampliado. Apoiando-se num

constante debate participativo por todo o processo, este planejamento seguiu as etapas arroladas por aquelas autoras, buscando ultrapassar tais horizontes de expectativas no que tange também aos usos da língua articulados aos sentidos que se possa construir na leitura desses textos, tanto levando em conta tais usos em função de um propósito no modo de dizer como, também, conforme o caso durante a prática didática, considerando-os em uma dada época histórica.

2.4 PLANEJAMENTO

De acordo com as bases que fundamentam as atividades propostas, o planejamento foi então pensado de acordo com as etapas preconizadas por Aguiar e Bonini, durante as quais se concebeu momentos pontuais de reflexão concernentes aos usos linguísticos determinantes na construção dos textos dos poemas lidos, ou seja, àqueles que se articulam às possibilidades de sentidos pertinentes ao poema em sua temática, proposição e composição.

A elaboração didática foi, assim, pensada na sequência que enumero a seguir, bem resumidamente aqui para não ser muito repetitiva:

- 1) exposição quanto à proposição do trabalho aos estudantes (vincular-se a uma pesquisa-ação na/para a educação em Língua Portuguesa, para a qual é fundamental a participação, o engajamento e a avaliação desses estudantes, como coparticipantes) e também: suas metas/objetivos; a forma de registros por um diário de leitura; a produção de uma antologia da turma ao final; e a avaliação, minha e deles, de todo o processo;
- 2) preenchimento do questionário diagnóstico para os estudantes com questões acerca do gênero, do que entendem por “poesia”, e da experiência de leitura literária de modo geral e de poemas em particular, na vida escolar e extraescolar para socialização e discussão das respostas na aula seguinte;
- 3) seleção pelos estudantes, na biblioteca da escola, de poemas que os impactem/mobilizem por qualquer razão;
- 4) introdução dos poemas selecionados a partir daqueles mais "fáceis" (quodras populares e cantigas de roda, e composições que mais se aproximem do que já conhecem em/concebem por poemas, iniciando com uma leitura em voz alta, e posterior análise conjunta;

- 5) leitura dos poemas de maior complexidade, ou mais “difíceis”, compartilhando as leituras/entendimentos e lendo-os detidamente e englobando não só os aspectos relacionados ao tema/conteúdo quanto à forma/modo de dizer, além de buscar um posicionamento ou, conforme Bakhtin, uma atitude responsiva;
- 6) intercalada à leitura e análise dos poemas escolhidos pelos estudantes, leitura de outros selecionados por mim, como “Lembrete” e “Trem de ferro”, de Carlos Drummond de Andrade; “Convite”, de José paulo Paes;
- 7) produção de uma antologia dos poemas da turma, com comentários de texto elaborados pelos alunos para o poema que cada um escolheu, a partir de suas anotações nos diários de leitura, com orientações minhas e eventuais colaborações dos colegas, com momentos de releitura, revisão e reescritura;
- 8) elaboração de uma introdução junto com os alunos, numa produção coletiva no quadro da sala de aula, para, com os poemas e os comentários, manufaturar essa pequena antologia, da qual cada aluno terá uma cópia, sendo outra cedida à biblioteca da escola para futuros jovens leitores de poesia.

3 DESCRIÇÃO DAS AÇÕES E ATIVIDADES: A PRÁTICA

Inicialmente a proposta de trabalho foi explicitada aos estudantes, como sempre deve ou deveria ser, visando o protagonismo destes no processo de ensino-aprendizagem, para o qual é fundamental a participação, o engajamento e a avaliação destes, como sujeitos partícipes da sua própria formação, numa interação de ensino-aprendizagem, com intenção/objetivos explícitos. Assim, foi apresentada a pesquisa e solicitada aos alunos a participação nela. Nesse momento inicial, os estudantes foram informados que juntos avaliáramos uma ação educativa escolar, no caso, de leitura de poemas, no ambiente de ensino oficial/regular, com a necessária autorização dos responsáveis por eles. Os objetivos foram estabelecidos a eles o mais claramente possível: no plano mais imediato, o ensino-aprendizagem de *como ler* esse tipo de texto literário, em função de suas especificidades diversas, para proporcionar melhor entendimento e fruição deste; e, num plano mais amplo, contribuir para sua formação humana (ética e estética). Assim, tendo esse esclarecimento como uma introdução ao trabalho pedagógico do qual os estudantes seriam copartícipes, as etapas seguintes foram as que doravante são expostas.

3.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Foi dado aos alunos, em seguida, um questionário diagnóstico, com questões pelas quais buscou-se a percepção deles acerca do gênero discursivo a ser trabalhado nas atividades (o que entendem por “poesia”, qual era a experiência de leitura literária de modo geral e de poemas em particular, na vida escolar e extraescolar, entre outras). Na aula seguinte, uma discussão a partir do que nele responderam foi importante para acionar seu conhecimento prévio e suas primeiras impressões, debatendo sobre as questões apresentadas no questionário a partir do que responderam – o que sabem e/ou pensam sobre poema, poesia, texto poético; se já leram; o que leram; o que pensam sobre esses textos; quais as impressões da leitura de tais textos; se se lembram de poemas e de nomes de autores de poemas; e, se não conhecem/nunca leram esse gênero textual, o que imaginam/pensam a respeito.

Para os registros nos diários de leitura, os estudantes foram orientados para que informassem se ficaram confortáveis ou não (e, nesse caso, o porquê) com essa etapa dos

trabalhos; se gostariam de dizer algo mais a respeito do que foi debatido; e qualquer outra observação que achassem pertinente fazer sobre esse momento.

3.2 EXPLORAÇÃO E SELEÇÃO DE POEMAS

Conforme o planejamento das atividades da pesquisa-ação, a etapa seguinte consistia na seleção dos poemas na biblioteca da escola para posterior leitura em sala de aula, com a discussão, partindo das primeiras impressões, sendo aprofundada pelos questionamentos suscitados pelos estudantes com a mediação da professora pesquisadora, entre os quais os concernentes aos usos linguísticos determinantes na construção dos textos dos poemas lidos. Para tanto, com o auxílio da bibliotecária, a biblioteca foi previamente preparada para receber os estudantes, com todos os exemplares de livros de poesia espalhados pelas mesas e dispostos nas estantes de exposição de novos exemplares e de sugestão de leitura. O acervo da biblioteca continha repertório adequado tanto em quantidade quanto em qualidade, com coletâneas e antologias de autores consagrados, clássicos e contemporâneos, tais como Manoel Bandeira, Adélia Prado, Carlos Drummond de Andrade, Paulo Leminski, Raquel de Queirós, José Paulo Paes, Manoel de Barros, Sílvia Orthoff, Casimiro de Abreu, Elias José, Raimundo Correa, Ricardo Azevedo, Mário Quintana, entre inúmeros outros.

Após uma explanação sobre o que faríamos na biblioteca, os estudantes foram levados àquele espaço a fim de explorar textos poéticos. A orientação dada para a escolha dos poemas foi a de que considerassem aqueles que os impactassem ou pelos quais manifestassem algum estranhamento, ou que por qualquer outro motivo lhes chamassem a atenção – por gosto, por achar absurdo, divertido, estranho, engraçado, sem sentido – mas que, seja qual dessas ou de outras razões, tenha despertado interesse a ponto de ficar curioso e/ou querer compartilhar com a turma essa escolha. Essa exploração pôde ser feita individualmente ou em pequenos grupos, de no máximo três alunos (e alguns assim se organizaram), em que cada participante poderia escolher o seu ou, em caso de unanimidade ou interesse mútuo, um ou dois poemas por grupo – não havendo restrição quanto a um mesmo poema já ter sido escolhido por outro grupo. Assim, eles se espalharam pelo espaço para a atividade de exploração, leitura e seleção de poemas, a qual ocorreu sem grandes percalços. Ao final, as orientações para o registro dessa etapa no diário de leitura foram que comentassem sobre esse momento na biblioteca, contando das dificuldades que porventura tiveram em escolher o poema (e, se sim, qual foi); o

que acharam (as primeiras impressões) do poema escolhido; a razão da escolha; além de qualquer outra observação que quisessem fazer.

Os livros com os poemas escolhidos foram então reservados pela bibliotecária para as aulas posteriores e, nesse momento, cada poema atentamente lido e analisado por mim, mesmo os que já conhecia, estudando-os e contextualizando-os. Esse passo é de suma importância, dada a feição do planejamento, em que o professor, mais de que preparar as aulas, há de se preparar para elas, uma vez que a etapa seguinte consiste na discussão dos poemas a partir das percepções dos estudantes, com o aprofundamento da leitura, seguindo as hipóteses para a interpretação e construção dos sentidos levantadas por eles, mediado pelo professor e amparado nas pistas presentes na materialidade linguística do texto (e na relação com o contexto da escrita, conforme o caso). Os poemas selecionados (cujos textos estão no Anexo 4) foram os que constam na tabela a seguir:

Título do poema	Referência
Às vezes	AZEVEDO, Ricardo <i>Ninguém sabe o que é um poema</i> . São Paulo: Editora Abril, 2009.
VIII	ORTHOFF, Sílvia. <i>Adolescente poesia</i> . Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2011.
Intromissão	JOSÉ, Elias. <i>Amor adolescente</i> . São Paulo: Atual, 2009.
Diferenças	JOSÉ, Elias. <i>Amor adolescente</i> . São Paulo: Atual, 2009.
Cicatrizes na alma	MANN, Therezinha Cacilda. <i>Flor de Lis: Primeira Antologia da AliFlor</i> . Florianópolis: ALiFlor, 2010
O tempo escapou do relógio	BAGNO, Marcos. <i>O tempo escapou do relógio e outros poemas</i> . Curitiba: Editora Piá, 2012
Um olho inquieto demais	AMARA, Luigi. <i>As aventuras de Max e seu olho submarino</i> . São Paulo: Editora UDP, 2011
O Cavalinho Branco	MEIRELES, Cecília. <i>Meus primeiros versos</i> . Literatura em minha casa, v. 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
Soneto	AZEVEDO, Álvares de. <i>Discursos de um Sonho e Outros Poemas</i> . São Paulo: Martins Fontes, 2003.
O arco	ANDRADE, Carlos Drummond de. <i>José & outros</i> . Rio de Janeiro: Best Seller, 2006
do leão, a juba	PINTO, Sérgio de Castro. <i>Zoo imaginário</i> . São Paulo: Escrituras Editora, 2005

um gato preto	PINTO, Sérgio de Castro. <i>Zoo imaginário</i> . São Paulo: Escrituras Editora, 2005
O que é – simpatia (A uma menina)	ABREU, Casimiro de. <i>Nossos Poetas Clássicos</i> , v. 1. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2003.
Mal secreto	CORREIA, Raimundo. <i>Nossos Poetas Clássicos</i> , v. 1. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2003.
João e Maria	BUARQUE, Chico. <i>Cinco Estrelas</i> . (Org. Ana Maria Machado) Rio de Janeiro: Objetiva, 2001
A um passarinho	MORAES, Vinícius de. <i>Receita de poesia</i> . Col. Literatura em minha casa, v1. Poesia. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

3.3 LEITURA E ANÁLISE DOS POEMAS

Ainda de acordo com o plano das atividades da pesquisa-ação, a etapa seguinte consistiu na leitura dos textos dos poemas em sala de aula, com a discussão, partindo das primeiras impressões, sendo aprofundada pelos questionamentos suscitados pelos estudantes com a minha mediação, tanto do que diziam quanto de como estava sendo dito, ou seja, os concernentes ao dito (e suas intenções) e aos modos de dizer (entre os quais os usos linguísticos presentes na construção dos textos dos poemas lidos para “dizer o que era dito”).

A ideia era que, levando o livro em que o poema foi publicado para a sala de aula e entregando a cada aluno uma cópia do poema, fossem lidos, questionados, analisados e relidos, todos os poemas selecionados, um por aula, seguindo as ações explicitadas por Saraiva e Mügge (2006) para a apropriação do texto artístico. Ou seja, buscava-se considerar a captação do sentido, a interpretação e a transferência de significados respectivamente relacionadas às perguntas: “O que o texto diz?” (e “Como o texto diz aquilo que diz?”); “Qual é o sentido do texto?” e “Que diálogo há entre o texto e o contexto estético-histórico-cultural atual e do momento de sua produção?”. Nessas aulas, o que se pretendia era, após a oralização do texto do poema, compartilhar “leituras”, as percepções quanto ao sentido dos poemas lidos, impressões, estranhamentos, questionamentos, gostos e o que mais viesse, e em seguida ir abordando, dialogicamente, alguns aspectos que apresento a seguir – nem todos após cada leitura, muito menos nesta ordem, uma vez que tais aspectos foram abordados de acordo com a relevância destes em cada leitura:

- O eu lírico/poético: a voz que fala no poema.

- Sonoridades percebidas, como as rimas (toantes, soantes, perfeitas, pobres e ricas), e aliterações e assonâncias. Evidentemente, não houve a preocupação quanto à nomenclatura e classificação, mas mais de percepção dos fenômenos.
- Ritmo, pela disposição dos versos e estrofes e pela métrica. Também não houve de forma alguma a preocupação com a fixação, pelos alunos, de nomenclaturas e tipificação – somente a sensibilização pelo efeito de tais metros na literatura poética popular e nos demais poemas.
- O léxico: a escolha das palavras, as imagens que a elas se associam, reinvenções (neologismos), torções e distorções, trocadilhos, ambiguidades, polissemia e os efeitos dentro do contexto do poema pelos sentidos pretendidos, metonímias e metáforas, associação de imagens e outras sensações provocadas além das visuais no uso de palavras ou expressões: olfativas, táteis, etc.
- A organização sintática (inversões, colocações de ordem diferente da canônica SVO, *enjambement*, paralelismo, etc)
- A disposição gráfica do texto e seus efeitos, associados ao demais efeitos/recursos vistos, em poemas concretos, além da ressalva acerca das formas fixas segundo a conveniência para a leitura significativa e colaborativa.

Ao fim de todo esse processo – registrado pelos alunos em seus diários de leitura – a etapa final consistiria na solicitação de produção de comentários sobre os poemas lidos, que com estes comporiam uma antologia da turma. No entanto, como veremos adiante na descrição da realização das atividades, outro foi o desenvolvimento dado no percurso, resultando numa produção diversa da inicialmente planejada.

Assim, cada um dos poemas foi lido e debatido nas aulas subsequentes, em discussões nas quais os conceitos concernentes a esse gênero textual, expostos acima, possibilitaram que os estudantes se familiarizassem com eles, de forma que verso, estrofe, rima, eu lírico e outros conceitos pouco a pouco passassem a fazer parte de seu vocabulário. Da mesma forma, foi-se evidenciando para os discentes, a cada leitura, o modo como de se lê poemas, descobrindo-se sentidos para além da superfície textual, como em camadas.

Com relação à sequência em que os poemas foram lidos em sala, considerando que geralmente os estudantes no 7º ano concebem que poemas são textos que têm rimas, buscou-se ir introduzindo-os a partir do que já sabiam mas não percebiam, por composições em que, além das rimas, outros jogos com a sonoridade das palavras estivessem presentes e fossem marcantes. Por essa lógica, os primeiros poemas abordados foram aqueles que, da

seleção feita, mais se aproximavam dessas características, iniciando com uma leitura em voz alta, por mim ou pelo aluno que selecionou o poema a ser lido.

Intercalados a essa etapa de leitura compartilhada dos poemas escolhidos pelos alunos, foram apresentados a eles também outros dois selecionados pela professora pesquisadora: os poemas *Lembrete*¹⁸, de Carlos Drummond de Andrade (transcrito a seguir), e *Convite*¹⁹, de José Paulo Paes, a fim de subsidiar uma discussão posterior sobre o que são poemas, ou, mais amplamente, o que é poesia.

LEMBRETE

Se procurar bem, você acaba encontrando
 não a explicação (duvidosa) da vida,
 mas a poesia (inexplicável) da vida.

Apresentado como um poema que fala de poesia, ante a dificuldade inicial de responderem à pergunta “o que este poema diz”, a escrevi no quadro de forma prosaica os versos como um período composto, lendo-o nessa forma e perguntando se sentiram alguma diferença. Essa estratégia serviu não só para a percepção da distinção entre prosa e verso como para o entendimento do sentido, digamos, “superficial”, da primeira “camada” na sua leitura, sobre a qual foram instados a se debruçar. Outra estratégia na leitura desse poema de Drummond foi, depois da discussão sobre o que dizem os versos, sem lhes ter mostrado antes o título do poema, sugerir que propusessem um, justificando-o. Após a socialização das sugestões, foi apresentado o título dado pelo autor, discutindo, na sequência, a pertinência deste e seu efeito, em contraponto ao que antes consideravam.

A leitura do poema de Paes ocorreu sem mim no primeiro momento porque, em função de eu ser também professora de turmas de outros níveis escolares, tive de participar de um colegiado de classe, repassando a uma professora substituta a atividade de leitura. Contudo, foram deixadas questões, que foram retomadas depois, pelas quais se ressaltava a intencionalidade nos usos da língua para efeitos poéticos, como que numa brincadeira com as formas de dizer e as palavras de que dispomos para tal. É um poema, a princípio, bem infantil, mas que denota uma metapoesia fundante para a criação poética. O convite, aliás, foi muito oportuno para a produção textual dos alunos nessa proposta de trabalho de leitura de poemas com os 7ºs anos do Ensino Fundamental, como ver-se-á adiante.

¹⁸ ANDRADE, Carlos Drummond de. *Corpo*. Rio de Janeiro: Record, 2011. p. 99.

¹⁹ PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. 16 ed. São Paulo: Ática, 2000

Estima-se que o confronto entre o entendimento de poesia e de poemas e as expectativas que tinham a respeito, e o que é posto nos poemas de Paes e Drummond, discutido numa leitura compartilhada e estimulada por provocações questionadoras, permitiu que os alunos continuassem seguindo as pistas dadas nos textos dos poemas para que tanto construíssem sentidos para eles quanto para o conceito de poesia (que é finalidade do poema, mas nele não se encerra).

A etapa subsequente foi a leitura dos poemas de maior complexidade, ou mais “difíceis”, compartilhando as escolhas e lendo-os detidamente. Sempre iniciando com a leitura em voz alta, por mim ou pelo aluno que selecionou o poema, foram postas em evidência as entonações emotivas/expressivas e intelectuais estabelecidas pela composição, seja pela pontuação ou por quaisquer outros recursos utilizados pelo autor. Entre as leituras dos poemas escolhidos pelos alunos, apresentei mais um, desta vez o poema *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira, no qual os efeitos sonoros dados pelo ritmo dos versos tetrassílabos iniciados por “café com pão” logo chamaram a atenção dos alunos.

Na discussão sobre o poema, ressaltamos esses efeitos sonoros, principalmente o ritmo, e ficou bem fácil percebê-lo mimetizado como o trem, principalmente nos tais versos “café com pão”, quase onomatopeico do som do trem em movimento. Não foi tão fácil a identificação do eu lírico, para cuja reflexão foi necessário questioná-los sobre quem falava no poema, fazendo-os voltar ao texto e localizar as passagens pelas quais poderiam percebê-lo. Assim, no aprofundamento da leitura dentro da metodologia proposta, ou seja, em que os estudantes protagonizassem a discussão com a mediação e provocações (quando necessário) da professora, foram abordados vários dos recursos poéticos e linguísticos usados ali – tais como as marcas da primeira pessoa do discurso, a assonância do quarto verso, a mudança no ritmo do poema e variedade linguística presente justamente na estrofe em que essa mudança ocorria – paralelamente à discussão das possibilidades interpretativas do poema.

Por toda essa etapa, após cada leitura, o registro dos alunos nesses momentos foi livre; apenas foi pedido para que ficassem à vontade para expressar o que pensam, o que entenderam ou as dúvidas que tiveram, dialogando com os textos, os autores, a professora ou com eles mesmos.

3.4 QUESTIONAMENTO E AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVA

Essa etapa, ao final de cada leitura e análise dos poemas, englobou não só os aspectos relacionados ao tema/conteúdo quanto à forma/modo de dizer, uma vez que ambos estão intimamente ligados na relação biunívoca entre língua e literatura. E, dado o sentido a que chegamos, como nos posicionamos? Após a leitura dos poemas e posteriores discussões e análises, em que depreendemos como a forma de dizer não só contribui como é fundamental para o dizer, muito se refletiu sobre os sentidos a que chegamos, evidenciando a posição do autor como enunciador do texto, a partir do quê, nós, leitores, nos posicionamos, ou, conforme Bakhtin, assumimos uma atitude responsiva. Nesse momento (que, aliás, geralmente se deu durante a análise), estávamos, assim, dialogando com a obra lida, situando-a inclusive, quando necessário, no tempo histórico em que foi concebida; ampliando horizontes de expectativa e, conseqüentemente, o conhecimento dos modos de estar no mundo, de compreendê-lo, vivenciá-lo, vivê-lo, contrapondo a esse conhecimento a nossa própria experiência e compreensão.

3.5 PRODUÇÃO DOS ALUNOS

Inicialmente a proposta dessa elaboração didática incluía a produção de uma antologia dos poemas da turma ao final da leitura de todos os poemas selecionados pelos alunos, com comentários de texto elaborados por eles para o poema que cada um escolheu, a partir de suas anotações nos diários de leitura e com uma breve contextualização da obra, com informações sucintas do autor e da época em que o poema foi escrito, situando-o historicamente. Esta atividade seria desenvolvida em sala de aula com orientações pontuais e eventuais colaborações dos demais discentes, havendo, assim, participação e colaboração mútua, com momentos de releitura, revisão e reescritura. Por fim, a elaboração de uma introdução junto com os alunos, numa produção coletiva no quadro da sala de aula, seria a construção final para, com os poemas e os comentários, manufaturar essa pequena antologia, da qual cada aluno teria uma cópia, sendo outra cedida à biblioteca da escola para futuros jovens leitores de poesia.

Contudo, face à redução do tempo para a realização das atividades em função de contratempos anteriores à aplicação das atividades da pesquisa, foi proposto aos estudantes algo bem diverso: a partir da sugestão presente no poema de José Paulo Paes, se propôs que aceitassem o convite dado, que “brincassem de poesia”. Como ponto de partida, sugeriu-se que brincassem com uma palavra dada, explorando sonoridades (rimas, ritmo) e sentidos, associando imagens/ideias, pelo som ou pelo sentido, e que ao final tivessem pelo menos uma estrofe de quatro versos (uma quadra) produzida por eles.

A resistência inicial, com protestos do tipo “eu não sei fazer”, “não tenho criatividade”, foi contraposta com afirmações fundadas no argumento de que se tratava apenas de uma experiência de brincar com algo inédito, em que se tenta e se aprende e se aperfeiçoa nas tentativas, até descobrir que pode ser muito prazeroso – ou não, mas jamais será possível saber se não se tentar. Muito importante também para que se sentissem à vontade foi deixar claro que ninguém deveria ter como meta uma obra-prima. Assim, sentindo-se aos poucos confiantes, alguns já apresentavam suas tentativas, seus rascunhos e suas ideias, que se buscava estimular e orientar, sugerindo que pensassem ou em imagens ou em sonoridades próximas, conforme o caso.

As orientações ao final para o registro dessa etapa foi para que expusessem suas reflexões sobre essa “brincadeira”, sobre como foi essa tentativa de criar poesia, sobre o que foi fácil e o que foi difícil, se conseguiram contornar as dificuldades e como conseguiram.

4 REFLEXÕES – UMA ANÁLISE CRÍTICA

Olha eu achei bom e ruim ao mesmo tempo / O ruim é que eu não gosto muito de poema / O bom é que é complicado de entender mas faz sentido.
(Estudante Q, em anotação no seu diário quando da leitura de “O arco”, de Drummond)

Acho aqueles que é mais complicados a aula fica mais legal. Quando o poema tem 2 ou mais jeitos de interpretar a aula fica bem mais legal. (Estudante M)

Ler poemas é diferente de ler qualquer outro gênero de texto, e por não ser comum nas práticas de leitura escolares (e menos ainda, acredito, em outras que não as escolares), a dificuldade na compreensão leitora se perpetua face às especificidades do gênero, que não se faz de forma “linear”, nos parâmetros de textualidade “sequencial” a qual estamos muito mais preparados para receber, compreender, assimilar, interpretar e, bakhtinianamente falando, responder. Assim, a análise da recepção na perspectiva posta por Jauss de textos poéticos por leitores neófitos tão jovens deve levar em conta essas especificidades desse gênero de texto literário, dentre as quais a de se constituir em camadas de sentido, que se aprofundam mediante recursos imagéticos, metafóricos e outros, pouco comuns em gêneros de textos de outras esferas da atividade humana (até mesmo nos gêneros mais “consumidos” da esfera literária).

Desta forma, neste capítulo procuro, considerando o acima exposto, avaliar, ou validar, ou repensar, mas, sobretudo, refletir criticamente sobre o quão profícuas foram para os estudantes tais atividades estruturadas na elaboração didática que propus para a formação ética e estética dos discentes, além de procurar discernir, em suas anotações nos diários de leitura, como as avaliaram ao final de cada atividade de leitura, análise e discussão dos poemas levados para a sala de aula. A propósito da avaliação dos estudantes como co-participantes da pesquisa, vale mencionar a questão do tempo. O objetivo, vale lembrar, consistia em desenvolver estratégias para práticas de leitura de poemas nas quais o movimento entre compreensão, apreciação e análise articuladas à reflexão sobre os usos da língua deles constitutiva viessem a contribuir para a ampliação dos usos da linguagem e o prazer estético na leitura desses textos, contribuindo para a formação ética e estética dos estudantes. O plano de ensino para o desenvolvimento das atividades da elaboração didática considerava um período de aproximadamente dois meses para a realização das atividades (de 07/8 a 02/10/2019), conforme cronograma nele disposto (Anexo B), a fim de assegurar uma margem de tempo em caso de imprevistos. Contudo, em função de algumas adversidades

relacionadas à autorização da pesquisa pela Plataforma Brasil²⁰, esta realizou-se entre 25/9 e 09/12 - justamente no final do ano letivo, o que foi um agravante em termos do tempo para realizar as atividades e promover um momento final com os estudantes para encerrá-las. Mesmo assim, apesar de tudo, pode-se depreender, pelo que registraram em seus diários, que a resposta dos estudantes às atividades de leitura e análise de poemas foi consideravelmente positiva.

4.1 SOBRE PRÁTICA DE LEITURA DE POEMAS

Bem, hoje nós continuamos a falar de poema, agora que comecei realmente a entender poema fica muito mais complexo, antes eu lia e achava legal as rimas, mas agora que consigo entender a mensagem que cada poema passa é muito melhor de ler poemas. (Estudante H)

Pela especificidade textual da materialidade linguística do gênero que propus para as atividades com a turma, um dos principais aspectos ao qual mantive-me atenta a princípio, após as primeiras leituras dos poemas, foi este relacionado à forma linguística e do quanto a dificuldade na compreensão dos usos e construções dessa poderia comprometer o entendimento do texto do poema, seja nos primeiros contatos ou depois, durante as discussões a respeito das possibilidades de sentido que o poema lido pudesse portar. Contudo, tendo em vista a intenção de ser somente mediadora da leitura nos momentos em que se fizesse necessária uma intervenção, procurei deixar que esse aspecto aflorasse na discussão sobre o que havíamos lido, a qual iniciava sempre com uma pergunta como “E aí?” ou um “E então?”. Nesses momentos sempre houve aqueles segundos iniciais em que ninguém dizia nada, é claro, logo quebrado pelos estudantes mais audazes, propondo interpretações e/ou questionamentos, depois dos quais se seguiam outros com opiniões, de forma que geralmente estas eram as intervenções iniciais a serem feitas por mim: organizar as falas e sistematizar o que diziam no quadro, conforme o caso, para que todos acompanhassem o máximo possível de todos os aspectos suscitados pelo poema nessa primeira leitura e nas “leituras” decorrentes de suas percepções.

Na maioria das vezes, as questões que surgiam depois das primeiras tentativas titubeantes de interpretação para o poema eram sobre palavras cujos significados

²⁰ A Plataforma Brasil, do Conselho Nacional de Saúde, é uma plataforma que abriga a base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos no país, a qual todas devem ser submetidas e por ela aprovadas.

desconheciam, principalmente em poemas de épocas mais remotas, como, por exemplo, o “Soneto”, de Álvares de Azevedo, e “Mal secreto”, de Raimundo Correia. Nessas ocasiões, ante as perguntas para mim sobre o que significavam tais termos, devolvia-as para a turma, inquirindo aos alunos se alguém o sabia o que significavam, o que em algumas ocasiões gerava discussões interessantes relacionadas à concepção de “famílias de palavras”, ajudando-os a deduzir sentidos como, por exemplo, para “venturosa” (por “aventurado”) e “atroz” (por atrocidade). O mesmo se deu em poemas mais contemporâneos, como no poema “VIII”, de Sílvia Orthoff, em que “mocidade”, era dedutível por ser derivada de moço ou moça.

Além disso, ainda com relação ao aspecto lexical da língua, os neologismos suscitaram questionamentos e impressões também interessantes, igualmente afins à formação de palavras, considerando seus radicais e afixos, como na expressão “se apoete”, no poema de Sílvia Orthoff acima, como mencionado por um dos estudantes no seu diário de leitura:

Eu não sei porque mas eu senti um pouco de Preocupação Nervosismo e etc. Algumas palavras que não conhecia e a palavra “apoete” nem existia e a autora inventou e eu? Oque achei...? Genial... Simplismente genial. (Estudante A, grifos do autor)

Nesses momentos foi interessante notar que a troca dos conhecimentos linguísticos entre os alunos não só revelava o conhecimento internalizado que têm da gramática da língua que usam – da língua que é deles – quanto o quão rica pode ser tal troca entre pares no aprendizado dos conteúdos do componente curricular de Língua Portuguesa relacionados à forma linguística (presentes em análises linguísticas as quais correm ainda o risco de se tornarem análises metalinguísticas, tendo o texto como pretexto para tal, contra o que desde há muito nos alerta Geraldi). O ensino das possibilidades quanto à forma linguística não só não deve jamais estar distanciado do conhecimento internalizado que os estudantes têm, como também deve se prestar à análise de sentidos e modos de dizer em enunciados reais como, nesse caso, os poemas que estávamos lendo. Outros questionamentos quanto ao aspecto lexical da língua demandavam o necessário deslocamento semântico em função de usos metafóricos, como em “naufrágio adolescente”, no mesmo poema de Orthoff, e em vários outros poemas lidos.

Da mesma forma, aspectos fonológicos da língua foram discutidos na análise de poemas em que jogos sonoros estiveram presentes, como, por exemplo, no poema “um gato preto”, de Sérgio de Castro Pinto, por se tender a ler (como a aluna que o escolheu contou)

pulgas em vez de plugas na primeira leitura²¹. Disse ela, no seu diário de leitura, que achou que estivesse errado, mas depois leu de novo e compreendeu, e “achou legal a jogada com as palavras”. Estiveram presentes nas discussões outros vários e diversificados “jogos” sonoros de efeitos, como trocadilhos e ambiguidades, assonâncias e aliteraões (como na estrofe final do poema acima citado: e RonRRonas enRodilhado, em que a aliteração do r mimetiza o ronronar desses animais), uns mais outros menos aprofundados em função do tempo da pesquisa.

Outro aspecto formal da língua com relação ao qual há que se ter bastante cuidado na leitura de poemas é o que diz respeito à sintaxe, dado que há em textos desse gênero outras (ou todas e quaisquer) possibilidades estruturais, bem diversas das da prosa. Embora a sintaxe de textos em prosa e em verso de modo geral sigam as mesmas regras naturais da língua, em poemas tais regras têm uma relação distinta na estruturação dos versos, em que períodos têm as orações quebradas, em que o *enjambement* separa o que na prosa deveria estar junto, e que em versos aconteça de um referente ser evidenciado depois do pronome pessoal ao qual se refere – caso este no poema “O arco”, de Drummond. Foi imprescindível, para o entendimento do poema, o resgate do referente do pronome oblíquo dos primeiros versos de cada estrofe²². Na discussão com os estudantes, após a leitura inicial desse poema, tive de perguntar a que eles se referiam, mesmo pondo a questão na forma “Chamá-la quem?”, na primeira estrofe, e ressaltando: “-la é um pronome que se refere a que ou a quem?” Embora não tenha feito os recortes em aulas intercaladas às das leituras dos poemas de modo a aprofundar o entendimento dessas categorias linguísticas, essas estiveram presentes e relevantes nas discussões, uma vez que eram fundamentais para a compreensão do que estava posto no texto do poema.

As apropriações de muitas das categorias poéticas (além das de verso, estrofe, rima, etc) ocorriam, como se pode perceber, *pari passu* aos aspectos linguísticos a elas relacionados, uma vez que se interligam inevitavelmente, ou seja, foram meios para falarmos, “epilinguisticamente”, sobre os poemas enquanto construção linguística. Outro exemplo relevante dessa relação fica evidente no caso da identificação do eu lírico, da voz que fala no poema, imprescindível em muitos poemas para a compreensão do que é dito, como evidenciado na leitura de “Trem de ferro”. Uma vez questionados sobre quem falava no poema, quem o “dizia”, de quem era a voz que se expressava por aqueles versos, exceto por

²¹ “eriçado, plugas / em mil / tomadas // os pelos desencapados // em repouso, / aninhas / os fios negros // e ronronas enrodilhado” PINTO, Sérgio de Castro. *Zoo imaginário*. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

²² “Que quer o anjo? Chamá-la. / Que quer a alma? Perder-se. [...]”

um aluno, não souberam dizer de imediato. Foi, assim, necessário voltar a ele e buscar as marcas linguísticas que identificassem a voz que se enunciava ali, naquelas palavras, naqueles versos. Esta também foi uma indagação presente na leitura de “O que é – simpatia (a uma menina)”, de Casimiro de Abreu, em que há um eu lírico que se dirige, que fala a uma menina, cuja percepção fundamenta leituras, como a de uma aluna que registrou, em seu diário que “ele não queria falar sendo direto e falar ‘eu te amo’ então ele quis achar outro jeito pra falar.” E o que permite essa identificação são as marcas linguísticas de primeira pessoa do discurso, seja nos pronomes ou nas desinências verbais.

Inúmeros exemplos podem evidenciar, na análise dos resultados das atividades, que a leitura de poemas não é, a princípio, de fácil recepção imediata em função das especificidades da composição e do tratamento linguístico presentes no gênero, muitas das quais estão relacionadas ao trabalho com a língua diverso dos que estão em textos de outros gêneros mais presentes na vida de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. Exemplo mais evidente foi o da leitura do poema “Mal secreto”, mencionado acima, em que, mesmo depois de elucidadas as dificuldades quanto aos significados das palavras do poema, o sentido geral do que estava enunciado no poema ainda escapava ao entendimento do que este dizia/significava em função agora da construção sintática estruturada em versos, o que exigiu uma delicada intervenção minha a fim de auxiliá-los a construir sentido para o poema, sem entregar uma leitura minha pronta e fechada, como se pode observar no registro do diário de campo do dia 27/11 (Anexo C).

Enfim, depois de elucidarmos juntos o sentido, a discussão quanto ao teor do que o poema implicava redundou num debate quanto a algo enormemente presente nas relações pessoais em nossa época atual, principalmente via redes sociais: o real e a imagem do real; o que se é e o que se demonstra ser; entre uma realidade concreta e material e uma idealização construída para maquiá-la, falseá-la, como se pode verificar nos registros dos diários de leitura dos estudantes:

Eu achei que esse poema é bem depressivo e que a pessoa tem problemas, diminui o problema dela e se compara com os outros, mas quando ve os problemas dos outros sente pena. (Estudante B)

Depois que conversamos sobre o poema todos juntos entendemos que tipo ela(e) tem problemas que para ela são enorme mas depois ela ve começa a entender os problemas dos outros foi mais ou meno isso que eu entendi. Bom eu gostei desse poema eu achei muito complicado de entender, e não teve nada nesse poema que chamou minha atenção, e também que a gente não pode juga pela aparência (Estudante I)

No debate da sala ainda falando do poema *Mal Secreto* a impressão que da e de tristeza ou depressivo algo do tipo. Bem o que eu achei é um pouco diferente da que a sala (Mas eu não tenho coragem de falar em publico) mas fica na mesma ideia é assim o 1º verso me pareceu que ele estava com alguma magoa e isso machuca por dentro e no segundo verso (Aonde tive a ideia diferente) me pareceu que a pessoa ao ver seu problema grande sente inveja ao ver os problemas pequenos das outras pessoas e os dois foi o que entendi da primeira vez que li e que ele esta triste mas transparece as outras pessoas que esta feliz (Eu acho que é por isso a citação da mascara) [...] as redes sociais hoje em dia são um problema ate mesmo por conta das pessoas se cobrarem de mais pra entrar no “padrão” que a sociedade acha que é certo ou ate mesmo por curtidas ou faz ou para não parecerem muito difentes dos outros. (Estudante J)

Tá, realmente lendo dnv parece o q o [aluno H] falou, q tem algm sofrendo (depressivo). Ele (a pessoa) compara o problema dela com os dos outros e acha q o dele é o maior de tds mas depois percebe que não é assim (no inicio vc pensa isso) pode ser o contrario tbm.

Aparentemente a pessoa ta com depressão e tenta esconder com a mascara e fingir que esta td bem, n sei se gostei ou não, mas achei muito depressivo (Estudante M)

Achei que é um poema triste. Fala de alguém que parece estar feliz, através de uma máscara (rosto) mas o que realmente está sentindo não é o que a máscara expressa, ou seja, a máscara pode estar se mostrando feliz, mas por trás da máscara, não é aquilo que está realmente sentindo, está escondendo aquilo que realmente sente nessa máscara. (Estudante O)

Um dos poemas selecionados por uma aluna, convém ressaltar, era a letra de uma canção, o que vale uma ressalva para a questão de que letra de música, apesar de ter uma composição idêntica à de um poema, não pode prescindir da melodia que a acompanha. A canção escolhida foi *João e Maria*, de Chico Buarque de Holanda, que escreveu a letra a partir da música, em compasso de valsa, do compositor dela, Sivuca. A audição da gravação (de 1977) precedeu a leitura e análise da letra, e acompanhou o momento do registro dessa discussão em seus diários de leitura ao final, a pedido deles, o que aliás foi impressionante face ao comportamento habitual das crianças dessa faixa etária, tão agitados e intensos nas relações uns com os outros, pois permaneceram serenos por todo esse momento como nunca vi igual. Embora de 1977, muito antes de essas crianças terem nascido, alguns deles demonstraram não só o conhecimento dessa manifestação artístico-cultural como também uma relação afetiva para com ela. Um deles a conhecia por conta de sua avó, a qual compartilhou com o neto sua memória afetiva e seu entendimento de muitas das questões que a letra nos traz, a partir dessa relação parental.

Enfim, creio ser importante dizer que sempre houve, em maior ou menor grau, um impacto após a primeira leitura, como ficou evidente nesses silêncios, até o meu “E daí/então?”, suponho que principalmente pela dificuldade em penetrar no sentido posto ali, de descobri-lo, desvelá-lo. Eram estranhos pela forma, em primeiro lugar, e pelo tema, muitas

vezes praticamente impenetrável para considerável parte dos estudantes. O estranhamento foi quase palpável em ambos aspectos. Evidenciam-se aí o diálogo, cheio de lacunas, entre interlocutores de diversos tempos e espaços, historicamente distanciados (inclusive quanto à dimensão linguística) mas humanamente próximos. Nesse diálogo, a apreciação estética é dependente de uma aproximação em que horizontes de expectativa se cruzem e, nesse processo, o do leitor pode se romper e se reconfigurar, em todas as dimensões, dentre elas a linguística.

Quanto esse aspecto relacionado aos pressupostos da Teoria da Recepção de Jauss, haveria de se esperar que, a cada término de leitura e análise dos poemas, os alunos tivessem de alguma forma rompido e ampliado seus horizontes de expectativas não só com relação ao ao tema/conteúdo (e ao mundo em que vivem) quanto às possibilidades/formas/modos de “dizer do mundo” pela linguagem poética. Contudo, algo que nas leituras de poemas pelos estudantes (e quaisquer outros textos literários) será impossível dimensionar sempre será o quanto tal leitura rompeu com seu horizonte de expectativas e o ampliou, a menos que eles mesmos o revelem espontaneamente. Pois no momento em que foi feito esse questionamento a eles, este inevitavelmente será uma intervenção que os influenciará em suas percepções quanto ao processo.

Deve-se deixar claro, dessa forma, que embora a dimensão linguística muitas vezes tenham sido postas em relevo - e aqui se apresentem os aprofundamentos das discussões a elas relacionadas -, esta não se dissociou das demais dimensões, igualmente presentes e relevantes durante toda a condução das atividades da pesquisa, como a social, a intelectual, a ideológica, a literária e a afetiva, às quais está inextricavelmente ligada, uma vez que não existem isoladas uma das outras, e entre as quais é impossível determinar os limites (conf. BORDINI, 1993, p. 83). Vários foram os momentos em que a reflexão a respeito de suas realidades relacionadas a uma dentre essas dimensões ficou evidente. Em dois deles - na leitura dos poemas “Adolescência” e “Mal secreto” - a tônica da reflexão ancorou-se nas dimensões social, ideológica e afetiva (o que não significa absolutamente que se limitou a elas) em demoradas discussões.

E foi muito curioso notar o quanto foram praticamente unânimes, seja nas primeiras impressões das leituras ou após as discussões, em considerar a grande maioria dos poemas lidos como “tristes e deprimentes”, denotando certo desconforto, por assim dizer. Essa percepção foi constantemente pontuada nas anotações dos estudantes em seus diários de leitura, alguns curiosos, como o que ressaltou a diferença nesse aspecto entre os demais

poemas e “Trem de ferro”, por exemplo, como fica evidente em sua observação no diário de leitura:

Bem, gostei desse poema, ele é mais uma música de que um poema na minha opinião, esse foi o mais legal até agora, a turma achou a melhor hipótese que quem falava no poema era o trem, *achei o melhor ate agora porque não tem tristeza, morte, doença, machucado e depressivo.*” (Aluno H, grifo meu)

Sobre esse aspecto, vale também ressaltar a leitura do poema “Cavalinho branco”, de Cecília Meireles, que, na discussão sobre os seus possíveis sentidos, chocou profundamente quem o escolheu, pois imediatamente após a minha pergunta inicial para iniciar a conversa e incitar as reflexões sobre o que havíamos lido, uma estudante imediatamente afirmou que o cavalinho morreu, o que também me surpreendeu enormemente, como registrei em meu diário de campo:

A aluna O, tão logo terminada a leitura do poema, olhou para mim surpresa e compungida dizendo “puxa, o cavalinho morreu” antes de qualquer outro comentário. Sinceramente não esperava que algum aluno percebesse tão rapidamente essa possibilidade de leitura e tinha me perguntado até se deveria fazer (e como faria) com que atentassem para isso. Quem estava perto dela e ouviu também se surpreendeu: G olhou para mim e olhou de novo para o poema, E retrucou “Como assim morreu?” e outra aluna próxima exclamou: “Morreu?”. Fiquei tão surpresa que minha reação foi de “Nossa! Que perspicaz!” ao invés de perguntar, como devia ter feito, o que a fez entender assim. Mas a celeuma estava instalada e tive de dizer “Calma, gente, vamos ver...”, ressaltando que muitos poemas têm várias leituras possíveis, às vezes em camadas, mas que de qualquer forma é necessário verificar se o texto do poema permite a interpretação. Daí fomos conferir e O disse que “descansa entre as flores” sugere um enterro, e que antes havia “atirar sua branca vida na relva”. Um aluno do outro lado da sala questionou sobre “um pedacinho de campo onde sempre é feriado”, “tipo o céu, o paraíso”. J, ao lado, me olhou desolada, dizendo que tinha achado o poema fofo (como se estivesse decepcionada). Alertei de novo que essa era uma leitura e escrevi no quadro a palavra “descansar” com um risco vertical abaixo dela acrescentando de um lado “do dia de trabalho” e do outro “da vida de trabalho”.

A perspicácia da estudante que fez a leitura da morte do cavalinho branco no poema foi afinal o mote para a busca, no texto do poema, do que justificaria tal interpretação, o que foi bem rico e positivo, não obstante a decepção de quem escolheu o poema, cuja justificativa pela escolha foi registrada, na ocasião, nos seguintes termos, em seu diário de leitura: “Eu gostei muito porque ele se esforça desde a madrugada trabalhando, mas depois tem seu tempo livre para descansar e curtir sua liberdade.” (Estudante F)

Enfim, essa impressão dos poemas como textos “tristes” foi muito presente e constante. Poemas, assim como outros gêneros de textos literários, têm talvez esse dom de abordar aspectos dolorosos da vida, muitos dos quais estão relacionados ao modo como nossa vida é vivida nos tempos e espaços em que foram escritos. São como revelações do óbvio -

como chamamentos para que se perceba absurdos, loucuras, posicionamentos e sentimentos contraditórios, reflexões sobre a condição humana que, embora seja ávida de paz, tranquilidade e felicidade, convive com a dor e a crueldade. A arte geralmente é “triste e deprimente” mesmo, dada a condição tão condoída da existência humana em suas tantas e tão dolorosas contradições. Seja como for, o jogo lúdico mesmo assim está presente, e a brincadeira com a palavra pode tanto animar e divertir como ferir, por revelar esse lado obscuro da nossa humanidade.

Assim, as leituras imediatas e mediatas, bem como as discussões decorrentes de cada uma delas, levaram os estudantes a sucessivos impactos, estranhamentos, levantamentos de possibilidades, questionamentos, desgostos, encantamentos, diversão, inquietação, tristeza e riso. Nessas situações ricas em conteúdos humanos, ensinar os do componente curricular de Língua Portuguesa – principalmente os concernentes às formas linguísticas constitutivas das enunciações poéticas – foi bastante rico, pertinente e produtivo pela riqueza na leitura compartilhada dos poemas, em que a “peteca” estava na mão deles e por eles circulava, com eventuais “rebatidas” minhas.

Para além da questão que mobilizou a pesquisa, tinha a intenção velada de que entendessem que não se pode dizer se um poema é bom ou ruim sem que se lhe dê a atenção necessária para que se desvele a nós, leitores, (re)construtores de seu(s) sentido(s) – o que não equivale a considerá-lo ruim por não termos tido condições de nos aprofundarmos nele, assim como não se pode afirmar que é maravilhoso simplesmente porque seu sentido é evidente e atende imediata e totalmente às nossas expectativas. Espero ter sido bem-sucedida.

4.2 SOBRE A PRÁTICA DE PRODUÇÃO POÉTICA ²³

Eu gostei do meu poema, assim, não vi nada d+ nele. / Mais eu tive dificuldade em fazer, foi um trabalho meu então eu gostei. (Estudante B, nas suas anotações sobre como foi realizar a atividade)

[...] percebi que a poesia não se trata so de rima e sim de expressar o que o autor está sentindo no momento e o que eu quis passar foi que mesmo diferentes temos um lugar muito importante no mundo. (Estudante J, na mesma circunstância)

²³ Cabe esclarecer que as transcrições das escritas dos alunos são literais, ou seja, estão exatamente como feitas pelos estudantes nos seus diários de leitura. As transcrições dos poemas são do primeiro momento da produção deles, mantida a fim de mostrar o processo, o qual encerrou-se aí, em função do tempo exíguo da execução da pesquisa.

Bom, antes de começar o poema, eu pensei que seria muito massante, pois tinha um tema específico. Eu falhei, saí do tema do arco. Em geral eu gostei de fazer, a minha caneta foi seguindo, seguindo o meu coração (Estudante E, idem)

Tendo percebido que não haveria tempo suficiente para a produção anteriormente planejada de uma antologia comentada, com todos os poemas selecionados pelos estudantes, criada de forma de forma conjunta, solidária e contributiva entre os alunos – e considerando a necessidade de diversificar as atividades, até então só de leitura e análise, uma vez que estavam cansando os alunos e cujas considerações, como participantes da pesquisa, deveriam ser levadas em conta na pesquisa-ação –, tive a ideia, que logo sugeri a eles, de que explorassem uma palavra – em sentido, som, imagem – para criarem com ela um pequeno poema de, pelo menos, quatro versos, como que brincando com ela, saboreando-a, manipulando-a, moldando-a, criando imagens e jogando com sua sonoridade. A palavra estava num dos poemas escolhidos e ainda não lidos, que a mim pareceu promissora para a brincadeira proposta por Paes no poema “Convite”: arco²⁴. E o que surgiu dessa proposta foi uma amostra de uma vivência poética tão bela quanto a que se percebe e se sente ao observar os primeiros passos de uma criança que aprende a andar (guardadas as diferenças entre aprendizado e apropriação, é claro). Esse “exercício lúdico” retroalimentou a apropriação poética quando colocados na posição interlocutiva de autores na criação de poemas, resultando em produções como essas aqui transcritas:

Descanço

Um arco pelo céu...
 Uma noiva com um véu...
 Um barco velejando,
 Todo mundo trabalhando...
 E eu?
 Simplesmente...
 Descançando...

(Estudante B)

As perdas

Eu tinha um arco
 mas que adianta?
 ele se foi.

²⁴ O poema era “O arco”, de Carlos Drummond de Andrade.

Eu tinha um barco
mas que adianta?
ele me deixou

Eu tinha o amor
mas que adianta?
ele me traiu e me largou

Eu tinha a vida
mas já se foi
assim, não sei como se lida
com a perda

(Estudante E)

Arco

O arco atira a flexa
passa pelo tobogã, e acerta a maçã
o arco se cria quando sol e lua se encontram
assim acontece um parto
e assim nasce
um arco íris.

(Estudante H)

(Sem título)

Arco vira barco
Navegando pelo mar
Quanto mais tempo ele vai
Aguentar

Com tantas ondas quero
Ver navegar
Daqui a pouco esse barco
Abandonado vai estar

(Estudante I)

Aquarela

O Arco lembra Arco-íris
O Arco-íris lembra cores
As cores lembram Aquarela
A aquarela lembra as diferenças
que mesmo diferentes nos tornam únicos.

(Estudante J)

A confusão do Arco

O menino pega uma arco para mim por favor
 Toma aqui o seu arco!
 Não menino eu quero um arco e não um arco e flecha. Ó meu senho

 Toma aqui o seu arco meu bom senhor
 Não menininho eu queria um arco não um arco-íris
 Á mais se não explicou que tipo de arco era. Ó meu senhor

(Estudante N)

Por esses exemplos é possível perceber que os estudantes se apropriaram não só de recursos poéticos como também assumiram um lugar autoral nessa forma de dizer, sendo sujeitos de um discurso poético ao aceitar a “brincadeira” proposta no convite de Paes. Além disso, chamou-me também a atenção as anotações de alguns estudantes, em seus diários de leitura, nos quais registram a progressão simultaneamente textual e das ideias a partir da palavra provocadora para a brincadeira, o que denota um projeto de construção não só intuitivo, mas com uma certa intencionalidade discursiva. Para evidenciar o processo, segue, antes da reprodução dos poemas desses estudantes, citações que reproduzem as pré escritas registradas nos diários de leitura.

Um arco de ideias surge em minha mente mas rápido essas ideias de mim escapam
 como a flecha de um arco lançada

Um arco de ideias surge em minha mente porem rápido essas ideias desse arco
 escapam como a flecha de um arco lançada para o alto

Como uma flecha de um arco lançada no arco-íris as sete cores dele ela pode
 perfurar indo mais alto que o céu mais profundo quem mas

Arco e Flecha

Como a flecha de um arco lançada
 No arco-íris as 7 cores ela pode perfurar
 indo mais alto que o céu
 mais profundo que o mar.

Ela vai tão longe que tudo perfura
 e com o tempo sua força se esvai,
 mas antes disso perfura o arco de ideias,
 que na minha mente surge e vai.

(Estudante A)

O arco pode ser um marco
 Um marco que marcou o arco
 Mas o arco pode ser trocado

Porque o arco é de Ricardo e o Ricardo gosta de jogar dardo mas o Ricardo está cansado porque ele cuida do Eduardo que é filho

O arco

O arco pode ser um marco
Um marco que marcou o arco
mas o arco não pode ser trocado
Porque o arco é do Ricardo

E o Ricardo gosta de jogar dardo
mas o Ricardo esta cansado
Porque tem que cuidar do Eduardo
Que é filho do Ardo que me deu o Arco

(Estudante M)

Gostaria imensamente encerrar esta seção com os ecos das produções poéticas dos estudantes ressoando na mente de quem os leu, deixando que esses leitores façam suas próprias reflexões, considerando ou não tudo o que tenho exposto aqui quanto à proposta de atividades didático-pedagógicas com poemas nos anos finais do Ensino Fundamental e as fundamentações teórico-epistemológicas que a sustentam neste trabalho.

Entretanto, por força das demandas da esfera acadêmica na qual apresento esta proposta de trabalho com estudantes das séries finais do ensino fundamental, não posso deixar de fazer algumas considerações a respeito dessas produções e de tudo o mais que as antecedeu.

Em primeiro lugar, gostaria de ressaltar o quão importante é a assunção do conhecimento que os estudantes têm da língua por já terem adentrado em seu fluxo, conhecimento este que vai além da forma linguística. Eles já estão inseridos em várias esferas da interação humana nas quais a linguagem verbal escrita é prevalente. No entanto, esse conhecimento linguístico por si só não basta para que se insiram na interação verbal de gêneros de outras esferas, como a literária, especialmente a poética, cujas especificidades de construção e leitura são consideravelmente distintas das que experienciaram em suas vidas cotidianas. O aprofundamento desse conhecimento, vivenciando situações de interação na esfera literária, especificamente de poemas, deve ser proporcionado desde cedo no ambiente escolar, em atividades estruturadas nas quais consigam dialogar com tais textos, os quais têm, geralmente, a potência de romper e ampliar seu universo de expectativas quanto à dimensão linguística simultaneamente a de seus conhecimentos/entendimentos de mundo.

Na leitura de textos, de autores e das épocas ou períodos históricos em que foram escritos, os entraves para a construção dos sentidos foram o mais possível vencidos na prática da elucidação conjunta, coletiva, do que poderiam significar, tendo em vista a estética em que o que se propunha dizer estava sendo dito. Essas leituras compartilhadas - nas quais os estudantes construíam juntos, naqueles momentos, o sentido do que estavam lendo, mediados por mim - propiciou, creio eu, a apropriação de um modo de dizer, pela linguagem poética, para as suas produções, com as quais teria gostado de finalizar esta seção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] é necessário partir da ideia de que “saber como se faz”, ou seja, como se estrutura uma obra ou como se lê um texto, **não é um objetivo prioritário em si mesmo**, senão um meio para participar mais plenamente da experiência literária, um instrumento a serviço da construção do sentido e da interpretação pessoal das leituras. (COLOMER, 2007, p. 38, grifos meus)

A grande questão que se coloca no componente curricular de Língua Portuguesa é como garantir na e pela escola a formação de leitores de literatura que consolidem em suas vidas pós-escolares a prática de leitura desses textos – de forma rica, aprofundada, capaz de realizar todo seu potencial humanizador. Parece quimera ante tantas dificuldades que se apresentam aos profissionais da educação em vários níveis, porém esta é uma das metas estabelecidas pelos documentos oficiais da educação. Portanto, mesmo com todas as dificuldades que se apresentam, mormente nas escolas públicas, é preciso pensar ações que contribuam para atingir tal fim. E penso que, mais ainda, é preciso considerar que nenhuma ação isolada e/ou nenhum investimento em um só dos aspectos da questão será suficiente para alcançar tal objetivo plenamente.

Por essa razão trouxe a fala de Colomer para abrir este capítulo, a fim de reafirmar o que se pretendeu com esta pesquisa. Como já posto anteriormente, tratava-se aqui de investigar um dos aspectos da questão – um recorte necessário para uma determinada particularidade do processo de formação do leitor, tal como se pretende esse leitor, na educação escolar. O que se buscou foi propor, experienciar e avaliar práticas de leitura de poemas considerando a relação entre língua/forma/conteúdo/literariedade na construção de sentidos, na esperança de que tais práticas pudessem contribuir para a formação ética e estética dos escolares, partindo das seguintes questões: de que estratégias o professor pode se valer para aproximar os alunos e textos poéticos resgatando e ampliando a concepção de poesia? E que práticas de leitura do texto literário na esfera escolar o docente poderia trazer para as salas de aula do Ensino Fundamental II, de modo que o movimento entre compreensão, apreciação e análise articuladas à reflexão sobre os usos da língua deles constitutiva possa vir a contribuir, simultaneamente, para a ampliação dos usos da linguagem e para uma formação humana? Para o prazer estético nas leituras desses textos literários e uma reflexão ética a partir dessas leituras?

Convém portanto, considerando a citação que abre este capítulo, deixar claro os limites das atividades desenvolvidas em sala de aula e apresentadas aqui, as quais, em função

de se constituírem num recorte de uma ação concatenada a outras, não poderiam ter a pretensão de formar leitores perenes de textos literários, nem de levar a habilidade de leitura dos estudantes a textos das demais esferas da atividade humana, de modo a atingir a tão buscada “capacidade leitora”, frequentemente mensurada em avaliações institucionais. Uma vez esclarecido o recorte e a pertinência deste num movimento mais amplo na formação dos escolares, impõe-se assim o desafio em se pensar em outras ações e atividades para a tão almejada formação integral do ser, meta maior que se coloca nas políticas públicas para a educação no país.

Ante esse horizonte, há que se reconhecer o papel que as artes têm tomado para si em questionar, problematizar e revelar os modos como se organizam a vida e a sociedade das épocas em que são concebidas e suas contradições. Entender o mundo com ideias plurais e não só dicotômicas é um passo fundamental para a formação ética, pois como se pode pensar em juízos de valor sem conhecer/conceber a pluralidade da experiência humana? Afinal, não se pode ser leviano nessa matéria se se concebe a axiologia também como constructo histórico. Assim, ouvir outras vozes, vindas de diversos tempos e espaços que justamente põem em questão a nossa humanidade, partindo de diversos papéis sociais, dados numa narrativa ou por um eu lírico que projeta subjetividades diversas, algumas afins com o que somos e pensamos, outras incômodas, contribui para uma formação ética na medida em que permite que os estudantes, no contato com textos das artes literárias, se entendam no mundo e se posicionem de modo a movimentar-se nele de forma ativa e crítica, conscientes e atuantes na sua história e na que se constrói para as gerações futuras. O fato de focar como a língua é agenciada nesses textos não significa que os demais aspectos da enunciação são desdenhados na leitura dos textos literários, muito pelo contrário. Quem diz, de onde e por quê, sempre de alguma forma se faz presente nesses textos, sendo necessariamente levado em conta. A relação forma-conteúdo é fundamental em textos literários, mas nada justifica que não se aborde também o que a move nessa esfera da atividade humana - a literária -, uma vez que aquela certamente inclui esta. Em outras palavras, os sentidos são a finalidade, e de nada adiantaria explicitar a forma como são estruturados se não nos ativéssemos a eles – os sentidos.

A possibilidade de fruição de textos literários aumenta na medida em que tais textos se desvelam para os leitores. Mas para tanto é necessário que paulatinamente venham a desenvolver esse tipo de conhecimento, o qual é dificilmente mensurável, pois envolve necessariamente uma práxis. Creio que se pode resumir a questão, mesmo que de forma tosca

e superficial, sobre como se lê gêneros literários, e em especial a poesia. Seja como for, precisamos, como professores do componente curricular de Língua Portuguesa, entre todos os objetivos dados pelos documentos norteadores para o ensino-aprendizagem desse componente curricular, refletir sobre aqueles voltados para a formação literária a partir dos seus fundamentos, a fim de tornar mais evidentes as possibilidades da nossa contribuição para atingi-los (ou revê-los).

Uma sugestão para enfim se alcançar a meta geral presente em todos os documentos oficiais norteadores da educação, qual seja, o de formar leitores que mantenham a prática social da leitura de textos literários em suas vidas, seria a promoção de uma ação global dentro da unidade educativa, articulada como um projeto de escola. Uma pesquisa longitudinal para avaliar tais ações a longo prazo, em que todos os (ou o máximo possível dos) aspectos concernentes à leitura de textos literários e à formação estariam contemplados em ações pontuais organicamente coordenadas, em todos os níveis e anos/série de ensino, o que poderia validar as ações e atividades para esse fim e sustentar políticas públicas para que se realizasse e consolidasse uma formação literária como se almeja, à semelhança do projeto “Carrossel de Letras”, apresentado por Saraiva & Mugge em *Literatura na escola* (2006).

Não sei se a prática da leitura de textos literários tem se tornado rarefeita na escola (ou fora dela). Questiono se algum dia essa prática foi robusta, sólida ou coesa o bastante depois da democratização do ensino, do direito universal de todos à educação formal. Penso positivamente, contudo: acredito que estamos a pavimentar um caminho para essa consolidação. Seja como for, é importante deixar claro que o trabalho de desvelamento da relação entre língua e literatura não é tido (e não pode em nenhum outro momento e lugar ser tido) como *um fim em si mesmo*, mas como um dos objetivos que se inter cruzam para essa formação – uma parte, importante como as demais, mas só uma parte.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Casimiro de. *Nossos Poetas Clássicos*. v.1. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2003.
- AMARA, Luigi. *As aventuras de Max e seu olho submarino*. São Paulo: Editora UDP, 2011 (p. 9-13).
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Corpo*. Rio de Janeiro: Record, 2011. p. 99.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *José & outros*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2006 (p. 41)
- ARQUITETURA da destruição. Direção de Peter Cohen. Suécia: Poj Filmproduktion Ab, 1989 (119 min.), son., color. Legendado.
- AZEVEDO, Álvares de. *Discursos de um Sonho e Outros Poemas*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (p. 23)
- AZEVEDO, Ricardo. *Ninguém sabe o que é um poema*. São Paulo: Editora Abril, 2009. (p. 7-8)
- BAGNO, Marcos. *O tempo escapou do relógio e outros poemas*. Curitiba: Editora Piá, 2012 (p 5-7)
- BAKHTIN, Mikhail. [VOLOSHINOV, V. N]. A interação verbal. In: _____ *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929]. pp. 110-127.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Waldemir Miotello. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010 [1988].
- BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. 9 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982. p. 132-133.
- BERNARDES, José Carlos; MATEUS, Rui Afonso. *Literatura e ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos: Lisboa, 2013 . Disponível em: <https://www.ffms.pt/FileDownload/91195017-4d78-413a-a35f-9a8e674bd72c/literatura-e-ensino-do-portugues>
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 80-102.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 25-02-2019.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1*. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (239 p.)

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa* - Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 20-02-2019.

BUARQUE, Chico. *Cinco Estrelas*. (Org. Ana Maria Machado) Rio de Janeiro: Objetiva, 2001 (p 17-18)

BUARQUE, Chico. João e Maria (mús.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5tQdqepsLOs>. Acesso em 15/11/2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. pp. 171-193.

COLOMER, T. Ler na escola: os “livros de leitura”. In: *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. de Laura Sandroni, São Paulo: Editora Global, 2007. pp 15-47

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* (Trad. Laura Taddei Brandini) Belo Horizonte, Editora UFMG:2009.

CORREIA, Raimundo. *Nossos Poetas Clássicos*. v.1. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2003.

COSTA, L. C; MARCHETTI, G.; SOARES, J.J.B. *Para viver juntos: Português*. 7º ano. São Paulo: SM Editora, 2015

DUARTE, Newton. *A individualidade para si*. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*. Campinas: Autores Associados, 2016.

DURÃO, Fabio Akcelrud. *Da intransitividade do ensino de literatura*. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de. (orgs.) *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017. (pp 15-30)

FLORIANÓPOLIS; *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria da Educação, 2016

FRITZEN, Celdon. *O entorno da pergunta “O que significa ensinar literatura?: reflexões sobre seu lugar e papel na Educação Básica*. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de. (orgs.) *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017. (pp. 109-122)

_____. “O direito à literatura” trinta anos depois. *Contexto* - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, n. 35 (2019): Dossiê Literatura, Resistência e Utopia. Vitória: Ufes, PPGL. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/2301>> Acesso em novembro de 2021.

GERALDI, João Wanderlei (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo/SP: Editora Ática, 2001.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2015.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. *Fórum Linguístico* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, Florianópolis, 2008, v.2, n. 2. p. 117-139. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/issue/view/1195> >. Acesso em: 04 de maio de 2018

JOSÉ, Elias. *Amor adolescente*. São Paulo: Atual, 2009.

MACHADO, Anna Rachel. (2005). Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. *Linha D'Água*, (18), 61-80. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i18p61-80> Acesso em: 02-3-2019.

MANN, Therezinha Cacilda. *Flor de Lis: Primeira Antologia da Aliflor*. Florianópolis: ALiFlor, 2010 (p. 117)

MEIRELES, Cecília. *Meus primeiros versos*. Literatura em minha casa, v. 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. (p. 12)

MORAES, Vinícius de. *Receita de poesia*. Col. Literatura em minha casa, v1. Poesia. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

ORTHOFF, Sílvia. *Adolescente poesia*. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2011.

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. 16 ed. São Paulo: Ática, 2000.

PINTO, Sérgio de Castro. *Zoo imaginário*. São Paulo: Escrituras Editora, 2005 (p. 23 e 33)

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 21 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. São Paulo: Artmed, 2006.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczumynda da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. *A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento: glossário para iniciantes*. Florianópolis, DIOESC, 2012.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (p. 17-48)

SORRENTI, Neusa. *A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades*. (2ed.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

THIOLLENT, Michel Jean Marie. *Metodologia de Pesquisa-Ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011 [1985].

TRIP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo [trad.]. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017. [1929]

ANEXO A - Questionário de pré-avaliação diagnóstica

1. Você costuma pegar livros na biblioteca da escola? () Sim. () Não.
2. Você tem acesso a livros fora da escola? () Sim. () Não.
3. Você lê livros: da biblioteca da escola (); de outros lugares (); não lê livros ().
4. Que tipos de livros você gosta de ler?
() de histórias curtas;
() de histórias longas;
() de poesia;
() diários;
() biografias;
() outros: _____
5. Sobre poemas:
 - Tem lembrança de já ter lido? () Não. () Sim. () Tenho impressão que sim.
 - Lê com frequência? () Sim. () Não. () De vez em quando.
 - Se lê poemas: () gosta muito; () gosta um pouco; () não gosta.
 - Entender poemas para você é: () fácil; () difícil; () às vezes fácil e às vezes difícil.
 - Se tem dificuldades em ler e entender poemas, a que atribui essa dificuldade?

6. Agora, gostaria que você dissesse o que você acha que é poesia:

ANEXO B - PLANO DE ENSINO

Elaboração didática para o projeto de pesquisa-ação do ProfLetras – Mestrado Profissional em Letras/USFC – intitulada *Leitura de Poemas com estudantes do Ensino Fundamental II: uma proposta de abordagem de Literatura voltada para formação Ética e Estética*

PROFESSORA: Maria Clara Dias da Cruz

TURMA: 71

PERÍODO: Matutino

DATA: 2º semestre de 2019

OBJETIVO: Desenvolver e articular estratégias para aproximar os alunos de práticas de leitura de poemas, de modo que o movimento entre compreensão, apreciação e análise articuladas à reflexão sobre os usos da língua deles constitutiva venha a contribuir, simultaneamente, para a ampliação dos usos da linguagem e do prazer estético na leitura ao proporcionar melhor entendimento e fruição desses textos, contribuindo para a formação ética e estética dos estudantes.

METODOLOGIA: De acordo com as bases que fundamentam as atividades propostas, o planejamento destas seguirão as etapas do método recepcional preconizadas por Aguiar e Bonini²⁵. A proposta é levar o livro em que o poema foi publicado para sala de aula e entregar a cada aluno uma cópia do poema para que sejam lidos, questionados, analisados e relidos, um por aula, seguindo as ações explicitadas por Saraiva e Mügge²⁶ para a apropriação do texto artístico, considerando a captação do sentido, a interpretação e transferência de significados, respectivamente relacionadas às perguntas: “O que o texto diz?” (e “Como o texto diz aquilo que diz?”); “Qual é o sentido do texto?” e “Que diálogo há entre o texto e o contexto estético-histórico-cultural atual e do momento de sua produção?”. Nestas aulas. O que se pretende é, após a oralização do texto do poema, compartilhar “leituras”, percepções,

²⁵ BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 80-102.

²⁶ SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. São Paulo: Artmed, 2006.

impressões, estranhamentos, questionamentos, gostos etc. abordando, dialogicamente, os aspectos a seguir de acordo com a pertinência destes na leitura:

- o eu lírico/poético: a voz que fala no poema;
- sonoridades percebidas, como as rimas (toantes, soantes, perfeitas, pobres e ricas), e aliterações e assonâncias. Evidentemente, não haverá a preocupação quanto à nomenclatura e classificação, destes e de quaisquer outros recursos, mas mais de percepção pelos efeitos. Assim, como as palavras que conceituam verso e estrofe, tais termos estarão presentes nas aulas como “uso”, não “menção”. Em outras palavras, eles não serão o assunto das aulas, mas estarão presentes nelas ao tratar dos assuntos das aulas: os sentidos dos poemas. Um debruçar sobre as rimas talvez seja interessante nesse momento, com brincadeiras com os sons finais das palavras;
- ritmo, pela disposição dos versos e estrofes e pela métrica. No momento adequado (o qual terei de perceber no decorrer dessas aulas), a métrica das cantigas de roda deverá ser abordada – quadras em hexa e heptassílabos – e um debruçar sobre a métrica, em forma de jogos e brincadeiras, realizado. Nesse caso também não haverá de forma alguma a preocupação com a fixação, pelos alunos, de nomenclaturas e tipificação – somente a sensibilização pelo efeito de tais metros na literatura poética popular e nos demais poemas. Mais importante será o desenvolvimento da percepção das sílabas poéticas;
- o léxico: a escolha das palavras, as imagens que a elas se associam, reinvenções (neologismos), torções e distorções, trocadilhos, ambiguidades, polissemia e os efeitos dentro do contexto do poema pelos sentidos pretendidos, metonímias e metáforas, associação de imagens e outras sensações provocadas além das visuais no uso de palavras ou expressões: olfativas, táteis, etc. Algumas brincadeiras com metáforas, outras ideias/imagens possíveis também poderão ser oportunas;
- a organização sintática (inversões, colocações de ordem diferente da canônica SVO, enjambement, paralelismo, etc);
- a disposição gráfica do texto e seus efeitos, associados ao demais efeitos/recursos vistos, em poemas concretos, além da ressalva acerca das formas fixas (a cada leitura, conforme o caso) como sonetos, haicais, quadras, sextilhas, etc,

associando-as ao efeito da métrica e das rimas, embora não sejam aspectos diretamente relacionados aos usos da língua, também serão abordados.

A cada término de leitura e análise dos poemas, que englobará não só os aspectos relacionados ao tema/conteúdo quanto à forma/modo de dizer, espera-se que ocorra a ampliação dos horizontes de expectativa dos estudantes. Nesses momentos (que, aliás, podem se dar durante a análise), estaremos, dialogando com a obra lida, ampliando horizontes de expectativa e, conseqüentemente, o conhecimento dos modos de estar no mundo, de compreendê-lo, vivenciá-lo, vivê-lo, contrapondo a esse conhecimento a nossa própria experiência e compreensão.

AÇÕES:

- 1) Explicitar aos estudantes a proposição do trabalho por vincular-se a uma pesquisa-ação na/para a educação em Língua Portuguesa, para a qual é fundamental a participação, o engajamento e a avaliação desses estudantes, como coparticipantes. Expor as metas/objetivos; a forma de registros por um diário de leitura; a proposta de produção de uma antologia da turma; e a avaliação, minha e deles, de todo o processo ao final.
- 2) Distribuir aos alunos os cadernos que serão seus diários de leitura e dar uma orientação geral sobre seu uso nessas aulas. Sugerir que personalizem seus diários com o material levado à sala para isso (papel kraft para encapar, lápis e giz de cor, caneta hidrocor, etc).
- 3) Distribuir o questionário de avaliação diagnóstica (com questões acerca do gênero poema, do que entendem por “poesia”, e da experiência de leitura literária de modo geral e de poemas em particular, na vida escolar e extraescolar) e orientar os alunos para que o respondam com franqueza e sem receios.
- 4) Discutir com os estudantes a partir do que responderam na avaliação diagnóstica, levantando conhecimento prévio e primeiras impressões, de modo a que debatam sobre as questões apresentadas no questionário sobre o que sabem e/ou pensam sobre poema, poesia, texto poético; se já leram; o que leram; o que pensam sobre esses textos; quais são as impressões ficaram da leitura de tais textos; se se lembram de poemas e de nomes de autores de poemas; e, se não conhecem/nunca leram esses tipos de texto, o que imaginam/pensam a respeito. Solicitar que façam os registros nos diários de leitura, orientando-os para que informem se ficaram confortáveis ou não (e, nesse caso, o porquê) com essa etapa dos

trabalhos; se gostariam de dizer algo mais a respeito do que foi debatido; e qualquer outra observação que acharem pertinente fazer sobre esse momento.

5) Orientar os alunos para a seleção de poemas na biblioteca (que estará previamente preparada para recebê-los) e levá-los a esse ambiente para exploração de textos poéticos. Pedir que selecionem dessa exploração um poema que tenha chamado atenção por qualquer motivo – por gosto, por achar absurdo, divertido, estranho, engraçado, sem sentido – que tenha mesmo chamado a atenção a ponto de ficar curioso e/ou querer compartilhar com a turma essa escolha. Essa exploração poderá ser feita individualmente ou em pequenos grupos (no máximo três alunos) em que cada participante poderá escolher o seu ou, caso haja unanimidade ou interesse mútuo, um ou dois poemas por grupo, sem restrição quanto a um mesmo poema já ter sido escolhido em outro grupo. Os livros com os poemas escolhidos serão reservados pela bibliotecária para as aulas posteriores. Solicitar ao final o registro no diário de leitura, orientando que comentem sobre esse momento na biblioteca e informem se tiveram dificuldade em escolher o poema (e, se sim, qual foi), o que acharam (ou quais foram as primeiras impressões) do poema escolhido e a razão da escolha, além de qualquer outra observação que quiserem fazer.

6) Realizar as primeiras leituras dos poemas selecionados, com aqueles cujas características formais/temáticas mais se aproximem do horizonte de expectativa dos estudantes (de acordo com o que se avaliar pelo questionário de avaliação diagnóstica e da discussão na aula seguinte), iniciando com uma leitura em voz alta, por mim ou pelo aluno que selecionou o poema a ser lido e posterior debate para análise formal e temática. E após esta, e a cada aula de leitura, discussão e análise de poemas, solicitar o registro no diário de leitura, de forma livre, orientado para que fiquem à vontade para expressar o que pensam, o que entenderem ou as dúvidas que tiveram, dialogando com os textos, os autores, a professora ou com eles mesmos, conforme a orientação inicial ao receberem esse instrumento de registro.

7) Depois dessas leituras iniciais, apresentar o poema *Convite*, de José Paulo Paes, com o mesmo procedimento: entrega de cópia xeróx do texto do poema, circulação do livro que o contém, leitura em voz alta, debate e discussão partindo das impressões dos estudantes. Ao final, solicitar registro no diário de leitura, o que será uma rotina em todas as demais aulas dessa elaboração didática, com a orientação acima.

8) Leitura do poema *Lembrete*, de Carlors Dummond de Andrade, a fim de subsidiar a discussão posterior sobre o que são poemas, ou, mais amplamente, o que é poesia (sempre partindo do que dizem os estudantes sobre suas impressões e entendimentos). Para essa leitura, os três versos do poema serão escritos no quadro sem o título. Depois da leitura em voz alta e de nos debruçarmos sobre o que nos dizem os versos, sem lhes mostrar o título do poema, sugerir que proponham um, justificando o título proposto. Após a socialização das sugestões, apresentar o título dado pelo autor, discutindo, na sequência, a pertinência deste e seu efeito, em contraponto ao que antes consideravam.

9) Realizar um debate confrontando o entendimento de poesia e de poemas, e as expectativas que tinham a respeito, a partir do que é posto nos poemas de Paes e Drummond, discutidos na leitura compartilhada e estimulada por provocações questionadoras da professora, para que tanto aprofundem sentidos para eles quanto para o conceito de poema e de poesia, (que é finalidade do poema, mas nele não se encerra).

10) Realizar leitura compartilhada dos poemas selecionados de maior complexidade formal/temática agora os de maior complexidade, ou mais “difíceis”, compartilhando as escolhas e lendo-os detidamente. Sempre iniciando com a leitura em voz alta, por mim ou pelo aluno que selecionou o poema, pôr em evidência as entonações emotivas/expressivas e intelectuais, estabelecidas pela composição seja pela pontuação ou por quaisquer outros recursos utilizados pelo autor. Após as leituras, proceder às discussões conforme a metodologia e os procedimentos adotados anteriormente, ressaltando os usos linguísticos na construção dos sentidos, seguidas do registro no diário de leitura.

11) Apresentar aos alunos o poema *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira, fazendo circular o livro que o contém (Estrela da vida inteira), entregando uma cópia do texto do poema a cada aluno e fazendo a leitura em voz alta. Proceder à mesma metodologia e procedimentos de análise e discussão, partindo das impressões e questionamentos dos alunos, com provocações minhas para ressaltar, na discussão, os modos de construção relacionados aos sentidos e as categorias poéticas já vislumbradas nas leituras de poemas anteriores, tais como o ritmo, a métrica, o eu lírico, etc.

12) Orientar os alunos para a elaboração de comentários sobre os poemas que selecionaram para a produção da antologia, a partir de suas anotações nos diários de leitura, de modo a que

exponham suas percepções do poema e do sentido construíram para ele. Uma breve contextualização da obra também fará parte do texto do comentário, com informações sucintas do autor e da época em que o poema foi escrito, situando-o historicamente. Esta atividade poderá ser desenvolvida com a colaboração entre eles todos, havendo, assim, participação e colaboração mútua, com momentos de releitura, revisão e reescritura.

13) Elaborar uma introdução junto com os alunos, numa produção coletiva no quadro da sala de aula, para, com os poemas e os comentários, manufaturar essa pequena antologia, da qual cada aluno terá uma cópia, sendo outra cedida à biblioteca da escola para futuros jovens leitores de poesia.

CRONOGRAMA:

AÇÃO/ATIVIDADE	DATA PREVISTA
Introdução	07/8/2019
Avaliação diagnóstica - questionário	08/8/2109
Avaliação diagnóstica - debate	12/8/2019
Diário de leitura: distribuição, preparação e orientação	14/08/2019
Seleção de poemas na biblioteca	15/08/2019
Leitura compartilhada dos poemas	De 19/8/1019 a 20/9/2019
Produção dos comentários	De 23 a 26/9/2019
Produção coletiva da introdução do Livro “Antologia de poemas da turma”	23 e 25/9/2019
Finalização com entrega de exemplar do livro para os(as) alunos(as)	02/10/2019

ANEXO C - Diário de campo – PESQUISA (PROFLETRAS)

25/9 – Quarta-feira (2 h/a)

Na última meia hora de aula reintroduzi o assunto da minha pesquisa de mestrado (uma vez que já tinha avisado antes que realizaria uma com a turma e que eles/elas seriam muitíssimos importantes como coparticipantes, e como seriam como coparticipantes etc.), explicitando a participação deles/delas, alunos/as, no processo e a importância dessa participação. Na sequência, distribuí os dos termos de consentimento para levarem aos responsáveis, explicando a necessidade de tais termos.

26/9 – Quinta-feira (1 h/a)

Distribuí os cadernos, adquiridos pela escola, que serão instrumentos de registro dos alunos, e expliquei sobre o diário de leitura, seu uso, a importância para a pesquisa (e até para os/as que não participarão dela, uma vez que essa será a dinâmica das aulas neste bimestre, para todos/as da turma, independentemente da minha pesquisa).

Sugeri a personalização dos cadernos e para isso, levei recortes de papel pardo para encapá-los, mostrando como se faz de forma a prescindir de cola e fitas adesivas, e levei o material que encontrei disponível na escola para ornamentação das capas (giz de cera, canetas hidrocor e lápis de cor). Evidentemente que todos se divertiram muito preparando seus cadernos. Só um aluno achou tolice e apenas encapou o caderno.

30/9 – 2ª feira (1 h/a)

Poucos alunos, muitas faltas. Entreguei diário de leitura a quem não tinha; falei outra vez sobre as autorizações para participação na pesquisa, entregando-as a quem ainda não as tinha recebido.

02/10 – 4ª feira (2 h/a)

Como sempre costumo fazer ao iniciar uma aula, expus no quadro os tópicos do dia:

Avaliação diagnóstica.

Orientações para a próxima aula.

Entreguei aos alunos a avaliação diagnóstica, pedindo que respondessem com toda a honestidade, informando que não consistia de questões com respostas previamente “certas” ou “erradas”, que a resposta certa era a mais sincera. Insisti afirmando que não era uma prova, mas uma forma de saber um pouco sobre seus hábitos de leitura. Depois de todos terem-na devolvido, iniciei uma conversa sobre ela e as questões. Dois alunos disseram que não sabiam

o que responder na última questão (sobre o que achavam que era poesia) e que preferiram não arriscar opinião (deixaram em branco) e outro disse que não queria responder. Pedi que compartilhassem o que pensavam sobre poemas e poesia e fui anotando no quadro o que iam dizendo (alguns respondiam ao mesmo tempo) para depois irmos desenvolvendo as ideias. Assim, anotei:

Rima (contei cinco alunos, entre os quais G, a que associaram à poesia, dizendo “tem rima”, “que rima” ou só a palavra)

Texto curto (depois acrescentei “geralmente” entre parêntesis ao lado, enquanto debatíamos)

Livro inteiro com uma só poesia (comentário de E)

Para se expressar (sugestão de B, comentando depois “para expressar sentimentos”)

Letra de música

Beleza

Estrofe

Procurei deixá-los falar à vontade, só mediando, de vez em quando tendo de pedir silêncio ao restante da turma para ouvir um colega. Apenas quando diretamente perguntada respondia, como quando uma aluna perguntou o que era estrofe, ao que respondi explicando sobre versos. Após essa conversa, orientei sobre a dinâmica da próxima aula, que seria na biblioteca, onde eles explorariam livros de poemas para selecionar um que lhes chamasse a atenção, seja porque acharam bonito e gostaram, ou estranho, engraçado, enfim, por qualquer razão; e que a ideia é que os poemas escolhidos sejam levados para ser lidos e analisados em sala.

Ao final, pedi que fizessem o registro do dia no diário sobre a aula e as atividades do dia, anotando tudo sem reservas.

(OBS: fico pensando no que poderia e como poderia ter perguntado para ser mais amplo e pertinente o debate.)

03/10 – 5ª feira (1 h/a)

Após a chamada, desci com os alunos para a biblioteca, que estava previamente preparada para recebê-los: eu e a Cássia, a bibliotecária, espalhamos um conjunto de livros de poesia pelas cinco mesas redondas e pelas duas estantes onde geralmente são expostas as novas aquisições ou obras recomendadas. Juntamos todos, exceto os clara e definitivamente destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A sala de leitura, anexa, ficou à disposição para levarem os livros escolhidos para ler. Distribuí os diários de leitura e pedi que, depois de escolhido o poema, registrassem a escolha anotando o título do poema, o nome do autor e o título do livro, além de explanar sobre o motivo da escolha. Alguns se sentaram sozinhos, outros se reuniram em pequenos grupos (e tive de chamar a atenção de um desses pela algazarra e outro para que levasse a atividade a sério). Duas alunas evadiram-se para

matar aula e fui atrás delas, levando-as para a orientação pedagógica da escola (conforme determinado pelo Regimento Escolar). Alguns vinham me mostrar poemas e pedir minha opinião, ao que devolvia perguntando o que achavam. Como era a última aula do dia, faltando 5 minutos para o final recolhi os diários avisando que na próxima aula levaria uma caixa com os livros para a sala, para os que ainda não tinham escolhido pudessem continuar explorando e selecionar um poema.

07/10 – 2ª feira (1 h/a)

Como combinado, levei para sala uma caixa (enorme) com um exemplar de cada um dos livros de poesia da biblioteca que espalhamos naquele espaço na aula anterior. Distribuí os diários de leitura e espalhei os livros em três mesas diante do quadro e orientei aos alunos que confirmassem a escolha após outras leituras, e que aqueles ausentes na aula anterior a fizessem. Levei também (na verdade dei uma saidinha da sala para buscar) cadernos e material para preparação de diários para alguns alunos que ainda não os tinham. Pedi em seguida que fizessem o registro de como foi a experiência de leitura e seleção de poemas; da justificativa para a escolha; de outras anotações que achassem pertinentes (como que acharam de ler poemas, se quiseram ler mais, se não gostaram de nenhum e escolheram “por escolher”, etc). Pedi que sempre fossem bem honestos nas anotações. Alguns alunos que ainda não tinham personalizado seus diários aproveitaram o momento para fazê-lo, bem como os que não tinham ainda respondido ao questionário de avaliação diagnóstica, por terem faltado no dia desta, tiveram nesse momento oportunidade de respondê-la (independentemente de estarem participando da pesquisa, e, aliás, recolhi hoje mais duas autorizações).

09/10 – 4ª (2 h/a)

Após a última aula separei cada livro que continha poema selecionado pelos alunos para mantê-los comigo (de comum acordo com a Cássia) a fim de poder levar para sala o exemplar quando da leitura do poema, entregando na ocasião uma cópia para cada aluno para colarem-no nos seus diários. Assim, hoje levei o poema “Às vezes”, de Ricardo Azevedo, selecionado por P. Distribuí as cópias e, enquanto as colavam, apresentei o livro (Ninguém sabe o que é um poema), fazendo-o circular por eles. Uma olhada para P, uma criatura extremamente tímida, me fez entender que seria melhor não informar que aluno escolheu o poema, mas deixá-lo e aos demais alunos à vontade para se manifestarem, nas outras ocasiões, se quisessem. Assim, fiz a leitura em voz alta, pedindo antes que observassem a sonoridade do poema, que quem quisesse poderia até fechar os olhos para só ouvir, e só iniciei a leitura quando obtive total silêncio.

Terminada a leitura, a turma permaneceu em silêncio até eu perguntar “E então?”. Fiquei desconcertada com isso até que Q disse “Que coisa deprimente!”. Perguntei por que achou deprimente e ela não sabia responder. Alguns alunos nesse ínterim concordavam, H e outra aluna disseram “triste/meio triste”; outros, uns poucos, diziam “achei legal” ou coisa assim, e então pedi que levantasse a mão quem tinha a mesma impressão de Q e H. Mais da metade da turma ergueu o braço e escrevi no quadro:

1ª impressão: tristeza, depressivo

Pergunta: por que a impressão de tristeza?

E repeti a pergunta em voz alta. Alguém falou em indecisão, outro completou que dava uma sensação de insegurança. Perguntei o porquê disso, tendo como resposta “sei lá”, dá a impressão”, não sei”, até que uma aluna respondeu que tem muito “às vezes”. Continuei anotando no quadro, enquanto E falou que o poema tem muito profundidade.

O “às vezes” – imprecisão, não é sempre.

Outra impressão: profundidade

Q comentou “o cara não se decide!” e questionei o que a fazia entender que a voz que fala no poema é masculina. Alguns disseram que podia ser uma garota, Q procurou no poema e encontrou (mais tarde) um verso que justificava sua impressão.

Pedi que relêssemos estrofe a estrofe, a fim analisar o que cada uma expressa, na esperança de que percebessem o jogo de oposições. H disse que fala de pensamento e emoções. Passando à estrofe seguinte outra aluna disse que era tristeza e alegria, e outro aluno complementou “e noite e dia” e daí foi fácil. Pus a palavra “oposições” no quadro, fiz uma linha e fui anotando-as conforme iam dizendo. Teve uma aluna que comentou que nem todas as estrofes tinham rimas, e nos debruçamos sobre elas para verificar. Elas variavam e na 9ª estrofe comentei que “velho” e “mistério” era exemplo de “rima toante”, que se dava pelos sons das vogais. Também anotei isso no quadro.

Como já estava se aproximando o final da aula, observei que o poema inteiro não tinha sinais de pontuação (exceto uma vírgula no meio de um dos versos) e pedi que observassem o tamanho do último verso de cada estrofe. Relemos o poema e propus que a quebra do ritmo nos últimos versos impunha um tom que encerrava a estrofe tal qual um ponto final. Enfim, pedi que fizessem o registro da aula aos 10 minutos do seu término, e me surpreendi que o fizessem em tão pouco tempo... Como “sobrou” tempo, após todos terem me entregado o diário, fiz com que se sentassem e comentei sobre a junção de imagens a ideias em poemas, que vão permitindo várias leituras, como em “camadas”, da superfície do que está dito no texto para outros sentidos mais profundos, que por isso geralmente há mais de uma possibilidade de leitura, de construção de sentidos (sempre ancorado no texto do poema).

(Acho que falei demais naquele momento, na verdade minha proposta era eu provocar a percepção deles, não manifestar a minha. Mas já estava preocupada com o que seria meu maior tormento na realização dessa pesquisa: o tempo)

10/10 – 5ª feira (1 h/a)

Atividade do Ciclo da diversidade, no auditório.

14/10 – 2ª feira (1 h/a)

Nessa segunda copiei no quadro o texto do poema VIII, de Sílvia Orthoff, do livro “Adolescente Poesia” (que fiz circular pela sala).

A leitura em voz alta foi feita por mim – de novo – e de novo não houve nenhum comentário posterior até que eu perguntasse “E então?” Uma aluna perguntou o que é “naufrágio” e, ante a resposta em tom de deboche por outro aluno, afirmei que era uma boa pergunta, porque nem todos sabem os significados de todas e das mesmas palavras, e que ao ler uma poesia (aliás, qualquer texto, mas principalmente poemas), o desconhecimento de apenas uma pode comprometer o entendimento do todo, e que era uma excelente medida procurar o significado das palavras que não se conhece antes de se debruçar sobre o poema para buscar entender o que diz. Em seguida A perguntou o que era “apoete”, e devolvi para a turma “O que pode ser? Essa palavra lembra alguma outra?” Alguém, depois de um tempinho, sugeriu: “Poeta?” Ao que respondi que parecia “não é mesmo? Vamos ver no poema se tem a ver.” E então relemos os dois versos em que se inseria o termo para deduzir-lhe o sentido. Falei que o verbo “apoetar-se” na verdade era um neologismo, uma palavra inventada, não existe (a não ser aqui, no poema) e que não era raro escritores inventarem palavras em busca de uma forma precisa de expressão poética. E retomei: “E então, esse poema fala do quê?” Não foi fácil. Chamei a atenção para o livro, o título do livro, então veio: a adolescência. Perguntei o que era a adolescência, e daí em diante a discussão versou sobre essa etapa da vida, de transformação de meninos e meninas em homens e mulheres maduros, e a aula virou quase uma de ciências. Os alunos iam comentando e perguntando e eu (pisando em ovos por conta desses tempos difíceis em que vivemos atualmente) fui respondendo, e falei de estrogênio e progesterona e das alterações corporais e emocionais decorrentes da descarga destes na corrente sanguínea, em caracteres sexuais secundários, em espinhas e angústias, na construção identitária e na insegurança, nem criança nem adulto, nem lembro exatamente de tudo o que se falou, e estavam todos muito curiosos e participantes quando tocou o sinal para o recreio e, enquanto iam saindo, recolhi os diários (bobei e não houve tempo para registro) pensando na importância e no valor que teria para essas crianças se houvesse aulas de educação sexual nas escolas, chegando a comentar com O, que me ajudava e que concordou comigo.

16/10 – 4ª feira (2 h/a)

Logo que entramos na sala coloquei o poema de novo no quadro enquanto os alunos se organizavam e dois ou três distribuíam os diários. Dei uns informes sobre a avaliação do bimestre enquanto uns faltantes copiavam o poema (sempre faltam muitos alunos na turma, raramente estão todos, acho que na real nunca estão todos.) e, antes de nos voltarmos para o texto, tentei fazer um resumo da conversa da aula anterior, sobre adolescência, mas mais uma vez o assunto rendeu (eu afliu em função do pouco tempo que tinha para todas as atividades planejadas, querendo abordar mais dois poemas selecionados sobre esse tema). Finalmente consegui retornar a atenção deles para o texto do poema que tínhamos no quadro, dizendo que conversamos bastante sobre a adolescência, que esse era o tema do poema, mas que agora a gente devia tentar entender o que estava sendo expresso ali, dizendo “ok, tá certo, é sobre a adolescência, mas o que está sendo dito aí sobre isso?” Relendo o texto N estranhou o artigo definido do primeiro verso dizendo “não é ‘todo mundo’, é ‘todo o mundo’”, ao que eu, maravilhada, acrescentei “dá ênfase, não?”, me arrependendo na hora de ter aberto a boca, mas felizmente ele prosseguiu no raciocínio dizendo que não eram só as pessoas que não entendiam, mas tudo, todas as coisas. Alguns concordaram, outros não entenderam e deixei-o tentar explicar. Uma aluna mencionou o naufrágio e M falou que era como se ele se afogasse, outra aluna disse que parecia meio deprimente, O concordou, assim como outros alunos. Alguém disse que ele estava sozinho e era triste. Chamei atenção para o masculino e

concordamos que poderia ser também uma voz feminina, uma vez que nada no texto indica definitivamente um ou outro. Outro aluno questionou sobre o termo “mocidade” e expliquei que vem de moço ou moça, e alguém acrescentou que seria o mesmo que juventude. “Isso, gente jovem”, eu disse. Preocupada com o tempo e querendo adiantar mais dois poemas com a mesma temática, pedi que fizessem o registro no diário de leitura. Enquanto isso escrevi no quadro os textos de “Diferenças” e “Intromissão”, de Elias José, do livro “Amor adolescente”, para copiarem em seguida, mas não houve tempo de lê-los.

17/10 – 5ª feira (1 h/a)

Assim que entrei copiei os textos do poema de novo no quadro, e daí não há o que eu possa dizer dessa aula senão que foi muito ruim. Mal conduzida por mim, tumultuada e com uma interrupção meio violenta, acho que já começou errada por não ter dado cópias, mas suposto que, sendo pequenos os poemas, os alunos poderiam copiar do quadro. Com sempre há muitas faltas, pus o livro de onde saíram os poemas para circular, tive de esperar que alguns alunos terminassem de copiá-los e enquanto isso aqueles que já o tinham feito na aula anterior tumultuaram a sala. Qualquer professor com um pouquinho de experiência sabe muito bem que não se deve jamais deixar uma turma à toa e mais da metade dela estava sem ter o que fazer. Quando começamos a lê-los (nem isso foi feito na aula anterior), depois de enfim conseguir silêncio e atenção, fomos interrompidos pela entrada de um aluno que tem o hábito de gazejar aulas pela escola, trazido pelo diretor, que ainda deu uma esbravejada, virou-se para mim e disse que, se ele causasse algum problema, mandasse o representante da turma avisá-lo. Voltamos à leitura e, em função do pouquíssimo tempo, não teve conversa: despejei eu mesma observações sobre os poemas, com raras contribuições dos alunos, pedindo em seguida para fazerem o registro. As únicas coisas boas que posso dizer são que o aluno gazeteiro ficou razoavelmente sossegado (tanto quanto conseguiu, pois é demasiado inquieto) e a aluna que selecionou um dos poemas pediu para pegar o livro emprestado.

(A escolha, pensando bem agora, também foi péssima pois, embora com a mesma temática – a adolescência – o tom, o teor e os recursos foi tudo de uma guinada tal e de tamanha mudança de perspectiva que eu não deveria me surpreender em ver os alunos aturdidos, atordoados, perdidos.)

21/10 – 2ª feira (1 h/a)

O poema de hoje foi “Cicatrizes na alma”, de Therezinha Cacilda Mann. Distribuí as cópias e fiz circular o livro onde o poema foi publicado (Flor de Lis). Poderia ter pedido para alguém da turma ler, mas fiz a leitura mais uma vez, e deixei falarem, só organizando os turnos de fala. Enfim, ficou praticamente por conta deles e a aula foi “morna”, como imaginei. Pedi que fizessem o registro, recolhi os diários e voltei para casa foi tudo.

(Acho que aqui eu “perdia a mão”, ou me perdi. Depois da última aula, que foi aquela lástima, resolvi trazer esse poeminha raso que só. A discussão ficou tão rasa quanto o poema e praticamente na mão deles, os alunos, porque estava esvaziada para as necessárias provocações e intervenções.)

23/10 – 4ª feira (2 h/a)

Escolhi trazer dessa vez dois poemas divertidos, com muitos jogos semânticos, lexicais, de sonoridades e coisas tais e entreguei as cópias de “O tempo escapou do relógio” e de “Um olho inquieto demais” para colarem nos diários, iniciando com o primeiro, cuja leitura teve finalmente a participação dos alunos, daqueles que em geral gostam de ler, que nesta turma não são tantos assim, de modos que, na distribuição das estrofes pelos leitores, algumas sobraram para mim. A oralização, de qualquer forma, era fácil, na medida em que cada estrofe tem estrutura similar às quadras populares e às das cantigas de roda, tão presentes na cultura portuguesa herdada por nós, brasileiros. Antes de começarmos ouvi H comentar com a colega ao lado que era o poema dele. Não sei quantos alunos ouviram e não repliquei a informação, respeitando minha decisão de deixar por conta deles revelar ou não suas escolhas.

Após a leitura uma aluna falou que não tinha entendido nada e que achou esquisito, e outro disse que não entendeu a morte guardar a foice e o que tinha a ver com o tempo, que “como assim” a lua e o sol, que também não tinha entendido nada e que o poema não tinha sentido. A aluna Q disse que parecia doideira e que também não tinha entendido nada. Fiquei bem aturdida ante esses comentários iniciais, pois não esperava de jeito nenhum que a ideia geral do poema, de uma suspensão do tempo, pudesse ser tão difícil de ser captada. Daí eu perguntei qual era a ideia posta ali no poema, e M disse que tinha a ver com o tempo e eu pedi que lêssemos de novo o poema. Antes chamei atenção para o título, e na releitura acabei por praticamente explicá-lo, para depois ressaltar as jogadas e brincadeiras do autor com a linguagem. Com relação a isso alguns pegaram a ideia, como a das “vinte e quatro senhoras”, e um aluno perguntou da ampulheta, e outro aluno explicou o que era. Tive de falar da graduação no poema de horas, minutos e segundos, em cada estrofe, tentando fazer com que vissem a maneira com que o autor as graduava nessa situação de suspensão temporal. Falei do tempo da pulsação, do passo a passo do compasso do coração, tentando fazê-los perceber o jogo sonoro passo/a/ passo/ compasso. Enfim, acho que falei demais, embora os alunos tenham participado bastante também. Pedi que fizessem o registro desse antes de passar para o próximo poema.

Passamos para o segundo poema dos que entreguei, “Um olho inquieto demais”, de um autor mexicano chamado Luigi Amara. Assim, avisei que se tratava de uma tradução do espanhol, o que é bem complexo em poemas por conta do modo como se explora as sonoridades e demais recursos da língua nesses textos, e é bem difícil “traduzir” isso. Apresentei o livro – As aventuras de Max e seu olho submarino – muito rico em ilustrações, com traços de HQ. A aluna M revelou que este foi o poema escolhido por ela, e que ele tinha continuação. De fato, o livro se divide em duas partes, sendo a primeira subdividida em “capítulos”, que apresentam toda a saga de Max e seu olho, sendo o escolhido por M o primeiro deles. Informei então que se tratava de um poema narrativo, já que conta uma história, e perguntei o que achariam se eu lesse toda ela e não só a primeira parte – o que pelos meus cálculos caberia exatamente no tempo restante de aula que tínhamos. Os alunos concordaram, uns com entusiasmo, outros com jeito de “tanto faz”; esperei fazerem silêncio e pus-me a ler. (Transcrevi apenas a parte escolhida e que foi entregue aos alunos.) Foi o tempo preciso, pois na penúltima estrofe o professor da aula seguinte já estava à porta da sala, de modo que ao terminar avisei que na próxima aula conversaríamos e pedi ajuda para recolher os diários.

24/10 – 5ª feira (1 h/a)

Depois de distribuídos os diários, reli a parte inicial (a escolhida por M) antes de começarmos a conversar sobre o poema e, embora tenham compreendido bem a ideia geral, acharam muitíssimo estranho. Um aluno perguntou “Como assim, que não sangrou nem doeu?”, e a reação do menino Max foi bastante questionada, assim como o olho enxergar fora do corpo. Foi o que disse N (que, embora sempre atento, quase nunca comenta nada): “Como é que o menino sabe o que o olho tá vendo se tá destacado do corpo?”. O aluno A falou que a história era muito “surreal”, outro concordou que era muito impossível, e comentei achar que era essa a ideia, que existem muitas histórias fantásticas com coisas tão surpreendentes quanto isso e que as aceitamos nas narrativas. Uma aluna lembrou de um filme em que um ser sai do olho de outro, mas ainda assim alguns alunos ainda protestavam contra o absurdo daquilo, até que uma aluna pediu a palavra e disse “Gente, é como em desenhos animados”, que todo mundo assiste “de boas” mesmo que seja “muito maluco”. Achei excelente o comentário dessa aluna (que em geral gazeia muito as aulas e é tida como muito indisciplinada) e concordei com ela. M disse que foi por isso que o poema chamou atenção dela, era “bem diferente e engraçado”. Concordei dizendo que o autor tinha sido muito criativo, trouxe para a poesia dele elementos de outras artes, de outros textos, que as ilustrações do livro complementavam o que o poema narrava e que eu gostei muito delas. A disse que podia ser, mas que tinha achado muito doentio, ao que outro concordou dizendo que parecia coisa de gente doida, coisa de maluco.

Como a aula já chegava ao fim, pedi que fizessem os registros.

28/10 – 2ª feira (1 h/a)

Reunião pedagógica

30/10 – 4ª feira (2 h/a)

Colegiado de classe dos 7ºs anos – 3º bimestre.

31/10 – 5ª feira (1 h/a)

Para essa aula escolhi trazer o poema “Cavalinho branco”, de Cecília Meireles. Como sempre, entreguei cópias do poema, fiz circular o livro de onde foi tirado e alguns alunos distribuíram os cadernos dos diários de leitura. Nesse meio tempo resolvi comentar sobre os registros nestes, que achava que eles estavam sucintos demais, muito breves, e pedi que fossem mais explícitos, se empenhassem em dizer mais ali além das opiniões sobre os poemas, que falassem sobre as aulas e o que tínhamos discutido e quaisquer outras ideias que lhes ocorresse por associação, mesmo que não tivesse sido discutida. Ninguém comentou ou questionou nada após minha fala e passei para a leitura do poema.

A aluna O, tão logo terminada a leitura do poema, olhou para mim surpresa e compungida dizendo “puxa, o cavalinho morreu” antes de qualquer outro comentário. Sinceramente não esperava que algum aluno percebesse tão rapidamente essa possibilidade de leitura e tinha me perguntado até se deveria fazer (e como faria) com que atentassem para isso. Quem estava perto dela e ouviu também se surpreendeu: G olhou para mim e olhou de novo para o poema, E retrucou “Como assim morreu?” e outra aluna próxima exclamou: “Morreu?”. Fiquei tão surpresa que minha reação foi de “Nossa! Que perspicaz!” ao invés de perguntar, como devia ter feito, o que a fez entender assim. Mas a celeuma estava instalada e tive de dizer “Calma, gente, vamos ver...”, ressaltando que muitos poemas têm várias leituras possíveis, às vezes em camadas, mas que de qualquer forma é necessário verificar se o texto do poema permite a interpretação. Daí fomos conferir e O disse que “descansa entre as flores” sugere um enterro, e que antes havia “atirar sua branca vida na relva”. Um aluno do outro lado da sala questionou sobre “um pedacinho de campo onde sempre é feriado”, “tipo o céu, o paraíso”. J, ao lado, me olhou desolada, dizendo que tinha achado o poema fofo (como se estivesse decepcionada). Alerttei de novo que essa era uma leitura e escrevi no quadro a palavra “descansar” com um risco vertical abaixo dela acrescentando de um lado “do dia de trabalho” e do outro “da vida de trabalho”. Um aluno disse que tinha uma coisa absurda no poema perguntando “Como assim ensinar aos ventos?” Respondi dizendo que era uma figura de linguagem, uma linguagem figurada criada pela autora à qual nós leitores associamos um sentido pela sugestão de uma imagem ou ideia. Disse que os versos seguintes eram a continuação deste. Perguntei “ensinava o que aos ventos?” Resisti a dar uma leitura minha, perguntando se alguém tinha uma sugestão para o que poderia significar. Uma aluna respondeu lendo os dois versos seguintes e G disse que o vento era amigo do cavalinho e eles poderiam estar brincando e esse aspecto parou aí. Outro aluno exclamou “Que poema deprimente!” e tive a impressão de que aqueles que não tinham feito a mesma leitura que O tinham agora dificuldade em sustentar qualquer outra. Como se aproximava o fim da aula, pedi que fizessem o registro no diário.

04/11 – 2ª feira (1 h/a)

Hoje decidi fazer uma pausa nas leituras e análises dos poemas escolhidos pelos alunos para nos debruçarmos sobre um poema que selecionai, que fala de poesia: “Lembrete”, de Carlos Drummond de Andrade. Escrevi-o no quadro, sem o título, avisando que depois eles iriam sugerir um.

Fiz a leitura e não houve nenhuma manifestação, sequer uma pergunta. Respirei fundo e disse “Vamos ver verso a verso”, perguntado em seguida: “O primeiro não lembra alguma coisa?” e o reli. Uma aluna rebateu: “Quem procura acha.” Outro disse “É verdade, minha mãe vive me dizendo isso.” Então, continuei: “Ok, se procurar bem, você acaba encontrando, certo, mas encontrando o que, aqui no poema?” Ninguém respondeu e pedi que lessem os versos seguintes. Deu para perceber a dificuldade que estabelecer as relações entre orações, principalmente, acredito, porque elas não estão na sequência prosaica de um período composto, mas estruturadas em versos. Acabei por conduzir a leitura, pedindo primeiro que reparassem na primeira palavra do 2º verso, e o que vinha a seguir, que então era uma negativa, então não o que vinha a seguir, não o que mesmo? Ah, não é isso que você acaba encontrando, e então é o quê? Acho que o “mas” confundiu, eles simplesmente não conseguiam prosseguir nas deduções sozinhos. Expliquei a conjunção, daí alguns começaram a entender um pouco. Finalmente uma aluna disse “Encontra poesia”. B questionou “E o

inexplicável entre parêntesis?” Pensando bem acho que o termo parecia negar, para ela, que fosse aquilo que se encontrava. Justifiquei os adjetivos entre parênteses como informações adicionais, que qualificavam explicação da vida e poesia da vida. Tentei ser bem didática mas acho que realmente foi muita informação linguística e que o poema foi de fato bem difícil para eles. Pedi que sugerissem um título, e quando depois pedi que os compartilhassem, ninguém quis dizer. Revelei o título original e discutimos sobre as razões possíveis para ele (algo que não se pode esquecer, por exemplo). Comentamos também sobre os conceitos de poema e poesia, que em geral se confundem, mas têm sentidos específicos. Pedi que fizessem os registros e fui recolhendo os diários conforme iam terminando, refletindo também sobre essa aula e as dificuldades na leitura desse poema pelos alunos.

06/11 – 4ª feira (2 h/a)

Saída de estudo com a professora de Educação Física.

07/11 – 5ª feira (1 h/a)

Essa aula seria cedida para uma programação que, em cima da hora, não ocorreu. Por outro lado, eu tinha um evento com minhas turmas dos 6ºs anos (visita do autor do livro lidos pelos alunos do Projeto de Leitura da escola). Como a turma seria então atendida por professora substituta, ela veio me perguntar se eu não teria alguma atividade para os alunos e, como eu estava aflita com relação ao tempo, decidi com ela – infelizmente muito improvisadamente – fazer a leitura de um poema selecionado por mim na elaboração das atividades do projeto, “Convite”, de José Paulo Paes, o qual consta na página 185 do livro didático (COSTA, L. C; MARCHETTI, G.; SOARES, J.J.B. Para viver juntos: Português. 7º ano. São Paulo: SM Editora, 2015) e que respondessem às questões 1, 2 e 3 das páginas 186-187, abaixo transcritas:

1. O poema de José Paulo Paes intitula-se “Convite”.

a) Qual convite é feito no poema?

b) A quem é dirigido esse convite?

2. No poema, há uma comparação entre a arte de fazer poesia e algumas brincadeiras de criança.

a) Quais brinquedos são citados no poema?

b) O que é dito desses objetos?

c) Segundo o poema, a poesia também é uma brincadeira. Com que elementos ela brinca?

d) Que vantagem levam os elementos com os quais a poesia brinca em relação aos brinquedos citados?

e) Como você explica o fato de que, ao brincar com as palavras, elas se renovam?

3) O eu lírico do poema “Convite” também compara as palavras com alguns elementos da natureza.

a) Quais são esses elementos?

b) Que características esses elementos da natureza têm em comum?

11/11 – 2ª feira (1 h/a)

Depois da última aula inesperada e improvisada, que os alunos não teriam, conduzida pela professora auxiliar, iniciei a de hoje retomando a leitura do poema de Paes. As questões do livro eram de fato meio tolinhas e esperava ficar só na discussão do poema, uma vez que por esta elas seriam indiretamente respondidas, mas alguns alunos pediram para conferir as deles, e acabei procedendo à correção, buscando que compartilhassem o que escreveram, de modo que a discussão sobre o poema foi conduzida pelas respostas dadas às questões. Procurei me deter mais na 2.e), ressaltando palavras-chave das respostas para alinhar uma discussão mais enriquecedora voltada para um dos aspectos linguísticos da criação poética, como *rimas*, *palavras novas/desconhecidas*, *novos sentidos*, *palavras em outros contextos*, *novos sentidos* e pedi exemplos. Foi difícil, mas finalmente uma aluna lembrou do “senhora” do poema de Bagnó (O tempo escapou do relógio), e ao final eu lembrei do neologismo “apoete”, do poema de Orthoff. Comentei também que esse poema e o anterior, Lembrete, eram poemas que falavam de poesia: esse, o de Paes, do brincar de poesia com as palavras; o de Drummond, da poesia que podemos encontrar na vida. Pedi então que fizessem os registros enquanto distribuía cópias do poema “Soneto”, de Álvares de Azevedo, para leitura na próxima aula. Também fiz circular o livro e, como sobrou um tempinho, explanei um pouco sobre o autor e a época em que viveu.

13/11 – 4ª feira (2 h/a)

Depois da leitura de “Soneto”, alguns alunos perguntaram o significado das palavras “embalsamada”, “escuma”, “resvalando” e “pálpebra”, que foram esclarecidas com ajuda de outros que sabiam ou deduziram o sentido (exceto “escuma”, que eu mesma expliquei). Perguntei, como sempre, “E então?” C murmurou “Sinistro”, outra aluna disse “Não entendi nada”. Um outro comentou “O cara tá apaixonado, mas parece meio estranho”. M perguntou “A mulher tá morta?” Devolvi a pergunta para a turma e uns foram buscar no texto do poema pistas para essa possibilidade, e H falou da 1ª estrofe e do leito de flores. O aluno E falou que parecia um delírio do cara, e uma menina achou também que fosse imaginação ou que talvez ele estivesse sonhando. C disse que não gostou, que era “muito cavernoso”. G, que selecionou este, disse que era um poema de amor, mas que “o cara tá sofrendo porque não pode ficar com ela”. Alguém mencionou “Muito meloso!” Fiz depois umas considerações sobre a forma fixa de sonetos, o apelo romântico de ideais inatingíveis, do desejo e da contenção, e acho de novo que falei demais.

Tentei levar a discussão mais uma vez para os conceitos de poema e poesia (o que, a essa altura, depreendem destes, o que são/significam, assim como conceitos como verso e estrofe, rimas, eu lírico).

Coloquei no quadro e fui preenchendo as definições conforme discutíamos:

Poema – texto

Poesia – efeito

Versos – cada linha do poema.

Estrofes – agrupamento de versos, uma estrofe separa-se da outra por um espaço.

Rima – efeito sonoro em que há coincidência dos sons finais de palavras.

Eu-lírico (ou “eu poético”) – é a quem pertence a voz que fala no poema. Não deve ser confundido com o autor ou autora, pois é uma criação/invenção (equivale ao narrador personagem de textos narrativos)

Ritmo – outro efeito sonoro, em que, tal como na música, equivale a “batida” em espaços de tempo. A métrica é importante fator para a percepção do ritmo.

Métrica – quantidade de sílabas poéticas dos versos.

Pedi que fizessem o registro no diário (enquanto entregava cópias do poema “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira, para colarem nele, já adiantando para a próxima aula).

14/11 – 5ª feira (1 h/a)

Fiz a leitura do poema de Bandeira e dessa vez os alunos ficaram encantados. Adoraram o Oê... que passaram a enfatizar repetindo-o comigo quando chegava nessa parte. Riram um monte e não se preocuparam em ter que entender o que significava Café com pão, adoraram repeti-lo também.

Na discussão sobre o poema, ressaltamos os efeitos sonoros, principalmente o ritmo. Ficou bem fácil percebê-lo mimetizado como o trem. Quando perguntei de quem era a voz que falava no poema ficaram quietos pensando, e repeti a pergunta “Quem é que está falando no poema?” Um aluno respondeu baixinho que era o trem. Perguntei o que o tinha feito perceber isso e ele respondeu que “ora, ele diz que precisa muita força! É o trem.” Outros alunos foram procurar e acharam outras passagens significativas em que estava presente o pronome de 1ª pessoa, identificando o trem como o eu lírico. Ressaltei isso – que o eu lírico se revela dessa forma, e pelos verbos conjugados em 1ª pessoa. Voltamos do começo e nem precisei dizer nada sobre o “café com pão” quase onomatopeico do som do trem em movimento. Perguntei o que achavam do 4º verso, o repeti, pedindo que prestassem atenção ao som. Perguntei que som predominava. Tive que ser quase explícita, repeti forçando um bocado os ii até que M percebeu. Daí disse que era uma pergunta para o maquinista, que algo tinha acontecido, “que foi isso” e na pergunta esse som dos ii. Quase explícita de novo: “quando é que se houve esse som nessa circunstância, quando o trem está andando?” Caiu a ficha e um aluno respondeu “Piuí”. Perguntei então para a turma se poderia ser o apito do trem, uns ficaram quietos, outros concordaram. Fomos lendo tudo de novo, até a parte em que há uma mudança no ritmo (e aí eu mostrei a métrica para esclarecer o que é e a relação com o ritmo) Também na linguagem. “Tá errado, professora?” Falei que não, que era uma variedade

linguística. Muitas pessoas usam, é muito popular, está presente na cultura popular e tal. Falei que me pareciam versinhos populares e H falou que “vai ver é pelos lugares por onde ele está passando”. Respondi que podia ser, sim, mas não me contive e acrescentei que podia ser que o trem estivesse cantando... Perguntei o que acharam do poema, uns adoraram, outras disseram “legalzinho”, poucos ficaram calados, e pedi então que fizessem o registro.

18/11 – 2ª feira (1 h/a)

Hoje trouxe uma proposta de atividade de criação para os alunos, tendo em vista que já aceitei que não vou ter tempo de ler todos os poemas selecionados e muito menos para a atividade, pensada na elaboração didática para este projeto, de produção pelos alunos de comentários para os poemas por eles selecionados a fim de compor uma antologia. Além disso está sendo doloroso ler no diário de boa parte deles o cansaço com a dinâmica das atividades do bimestre. Assim, propus que aceitassem o convite dado no poema de Paes e brincassem de poesia, a partir da palavra ARCO, explorando sonoridades (rimas, ritmo) e sentidos, brincando mesmo com a palavra, associando imagens/ideias, pelo som ou pelo sentido, e que ao final tivessem pelo menos uma estrofe de quatro versos (uma quadra) elaborada por eles. Claro que houve protestos do tipo “Eu não sei fazer”, “não tenho criatividade” e coisas tais, mas insisti afirmando que era uma experiência de brincar com algo inédito, comparando com andar de bicicleta ou patins: a gente tenta, vai aprendendo e se aperfeiçoando enquanto tenta e até pode ser que descubra que pegamos o jeito da coisa e é legal, prazeroso – ou não, mas jamais saberemos se não tentarmos. Ante algumas resistências ainda, afirmei que ninguém deveria ter como meta uma obra-prima pois – na mesma analogia – ninguém poderia esperar de alguém que nunca usou patins que fizesse manobras radicais ou uma apresentação olímpica. Ainda assim, fui atendendo um outro aluno ou aluna desanimado em tentar (mais alunos que alunas, aliás), estimulando-os a tentar. Outros já me traziam suas tentativas, seus rascunhos e suas ideias, que buscava estimular e orientar sugerindo que pensassem ou em imagens ou em sonoridades próximas, conforme o caso.

(É uma pena que não possa incluir aqui as criações dos demais alunos da turma. Há textos deliciosos resultantes da brincadeira...)

20/11 – 4ª feira (2 h/a)

Retomei a atividade da última aula para que pudessem finalizá-la (os que não terminaram suas criações) e também para dar oportunidade aos que faltaram. Além disso, queria que registrassem suas reflexões sobre essa “brincadeira”, sobre como foi essa tentativa de criar poesia, sobre o que foi fácil e o que foi difícil, se conseguiram contornar as dificuldades e como conseguiram. Assim, ficaram ocupados, cada qual conforme seu tempo quanto ao que faltava fazer, enquanto aos que tinha finalizado tudo entregava a cópia do poema “O arco”, de Drummond e fazia circular o livro. Assim que todos terminaram, passamos à leitura.

Poema sombrio, mórbido, trevosos, triste, foram as primeiras manifestações após a leitura. Q reclamou dizendo “Prof, só tem poema deprimente!” Ao que respondo que “ora, foram vocês que os escolheram.” Perguntei o porquê dessa impressão, mas os poucos

comentários foram muito vagos, e sugeri que analisássemos o texto do poema então para ver o que estava sendo dito ali, primeiro verificando o vocabulário: “Alguma palavra que não entendem, não sabem o que significa?” Várias, e fomos esclarecendo uma a uma, coletivamente; os que sabiam explicavam para os que não, uns tentavam deduzir e eu esclarecia outra que ninguém tinha ideia do que poderia ser: rude, guianas, embeber, blasfematórios, quedar, aturdido, solver-se, delir foram os termos discutidos. Resolvido o vocabulário, voltamos ao texto, estrofe a estrofe. Após reler a primeira perguntei a que poderia se referir o pronome, escrevendo no quadro “chamá-la” e circulando o “la”. Estava dando uma pista ante o silêncio observando que estava no feminino quando E arriscou: “A alma?”. Devolvi para a turma: “Que acham?” H disse que só podia ser, outros concordaram e relemos a estrofe. Observei que eram dois “quereres”. Pedi que lessem a próxima estrofe e que observassem regularidades. Assim não ficou tão difícil. Claro que o poema é bem complexo e a análise poderia ir longe, mas dessa vez consegui me conter e deixar que fossem sozinhos, só estimulando e instigando, e conseguiram (ou alguns conseguiram) perceber não exatamente uma oposição, mas uma divergência entre os “quereres”, até a última estrofe. Entenderam (E, H e outra aluna, com a concordância de mais alguns) o arco como uma ponte ou um salto sobre o abismo, e que este poderia ser a morte (opinião de M) e encerramos a leitura, passando para o registro no diário.

21/11 – 5ª feira (1 h/a)

Retornei à ideia de poesia como uma “brincadeira” com palavras, considerando associações imagéticas, sonoras e semânticas trazendo para os alunos os poemas “do leão, a juba” e “um gato preto”, de Sérgio de Castro Pinto, do livro *Zoo imaginário*, colocando ambos os poemas no quadro.

A aluna O revelou que foi ela quem escolheu esses poemas, dizendo que tinha gostado muito do primeiro, mas que escolheu o segundo também porque ela adora gatos e tem um pretinho, que se chama Gato, que é exatamente com o poema. Fizemos a leitura do primeiro e logo vários alunos perguntaram o que era “fulva”. Expliquei que era amarelo, ou amarelado, e outra aluna perguntou “E flameja?” e um menino arriscou “uma coisa que está queimando”. Confirmei, acrescentando que seria como se lançasse chamas cintilantes, que era essa a ideia. Pedi que observassem o primeiro verso e um aluno falou “é como se a juba fosse um sol”. E tive que perguntar se já tinham escutado que o sol era uma estrela de primeira grandeza. Alguns sim, e observei o superlativo. Não rendeu mais, embora muito ainda pudesse ser dito, porque E disse que gostou mais do segundo, e passamos para este. Após a leitura, a aluna O contou que na primeira vez que leu tinha lido pulgas em vez de plugas e achou que estivesse errado, depois leu de novo e compreendeu, e achou legal a jogada com as palavras. Uma aluna perguntou o que era plugar e E explicou. Chamei atenção para os termos tomadas e desencapados (que uma aluna logo associou a fio desencapado). Outro aluno disse que fio desencapado era como uma pessoa nervosa, e eu disse a ele que isso tinha a ver com a ideia do poema. M disse que os gatos quando ficam nervosos arrepiam os pelos. Então perguntei sobre os demais versos e G perguntou o que era aninhas. A aluna O disse “aninhado”, e expliquei que era como se estivesse num ninho, acomodadinho, e K fez “Ahhhh...” como se tivesse entendido. Daí passaram a falar mais dos gatos que do poema, sobre o ronronar, como são fofos etc., de modo que dei por encerrada a aula pedindo que fizessem os registros (enquanto entregava cópias do poema “O que é - simpatia”, de Casimiro de Abreu, para colarem no diário, já adiantando para a próxima aula).

25/11 – 2ª feira (1 h/a)

Antes de começar a registrar essa aula preciso colocar aqui que sei que isso tudo está frenético e que alguns alunos já manifestaram cansaço, mas já estamos no final do ano e queria ler o máximo que puder dos poemas que os alunos escolheram, e que devo isso principalmente para aqueles que participam ativamente nas discussões, como é o caso da aluna que escolheu esse poema, lamentavelmente não participante do projeto. Ela parece sempre na expectativa de que seja finalmente o dela, o que sua reação na última aula pareceu comprovar. Pôs a mão no peito e ficou olhando pra todos os lados feliz da vida como se dissesse “é o meu!”

Dividi o poema com os alunos que sempre gostam de ler, cada um com uma estrofe e, após a leitura, alguns alunos reclamaram dizendo achar o poema muito meloso. C disse que “o cara tá é apaixonado”, outra, que achou fofo, e a que o escolheu acrescentou “Eu também.” Chamei atenção para o título, e a mesma aluna disse que “ele escreveu para uma menina”, ao que anuí. Perguntei em seguida se havia algum termo que não entendiam e G quis saber o que era lira. A princípio ninguém sabia, até que alguém perguntou se era “de música”. Expliquei o que era, acrescentando que geralmente apareciam nas mãos de representações de anjos, e que muito antigamente os poemas eram declamados ao som desse instrumento, daí poesia lírica e eu lírico. Uma aluna questionou se mangueira era pé de manga, confirmei e contei que antigamente no Rio de Janeiro (de onde é o poeta e onde eu nasci) costumava ter muitas e ainda hoje se vê algumas enormes, decerto centenárias. M disse que não entendeu muito bem essa estrofe e nos detivemos nela. Pedi que a relessem e observassem os três primeiros versos. “É como uma comparação”, afirmei. E perguntei “Compara simpatia com o quê?” O aluno A respondeu “dois galhos”, e acrescentei “de mangueiras” e pedi que continuassem com os versos seguintes. Depois de relidos tive de explicar, pedindo que imaginassem duas árvores plantadas longe uma da outra, que vão crescendo e os galhos de uma vão se aproximando dos galhos da outra. E uma aluna concluiu “e se abraçam”. Por fim, chamei atenção para a evidência do eu lírico e aquela a quem o poema se destina pelo uso dos possessivos na última estrofe, dizendo que tinha também outro pronome “meio escondido”. Pedi que fizessem o registro no diário e nesse ínterim um aluno veio me perguntar se era o m de m’inspira, respondi que sim e ele perguntou porque estava daquele jeito, falei que era por causa da métrica, e tentei explicar para ele.

Distribuí o poema “Mal secreto”, de Raimundo Correia e, como tínhamos ainda um tempinho, pedi que fizessem uma leitura individual e silenciosa e registrassem no diário as primeiras impressões, o que entendeu, dúvidas, opiniões, etc. para a próxima aula.

27/11 – 4ª feira (2 h/a)

Já antecipava a dificuldade deste poema para os alunos, dada a construção complexa, sintaxe difícil, cheio de enjambements. Quase me arrependi de tê-lo trazido, ainda mais que A, que o selecionou, depois confessou que nem se lembrava mais dele. Enfim... Fiz a leitura do poema para a turma antes perguntar se alguém queria de compartilhar, entendimentos, dúvidas, opiniões e etc.

A maior parte dos alunos protestou dizendo que não tinha entendido nada, que era difícil, que tinha muitas palavras difíceis, que parecia sinistro, trevoso, e coisas assim. Eu disse que tudo bem, então vamos começar pelo vocabulário, como sempre. Choveram palavras de todo o lado e pedi que fôssemos na sequência, verso a verso, uma de cada vez. E lá fomos nós, começando já com cólera. Na mesma dinâmica, os que sabiam ou achavam que sabiam respondiam, assim como os que tentavam deduzir. Não precisei explicar essa, só mediar a discussão e distinguir o uso aqui do nome da doença (porque uma menina disse “não é uma doença?”), e passamos para a próxima, punge, e essa tive de explicar, mesmo depois de mencionar a palavra pungente, perguntando se alguém sabia dessa. Atroz ficou dedutível lá pelas tantas depois de mencionar atrocidade. Recôndito eu expliquei, assim como chaga. Um aluno perguntou “e cancerosa?”, alguns riram mas eu disse que não tinha graça. Por fim discutiram o sentido de ventura e venturosa (alguém sugeriu que tinha a ver com aventura), e nessa também tive de intervir. Depois de esclarecidos esses termos, voltamos ao poema e, antes de o relermos, pedi que atentassem que o sentido do primeiro verso não se encerrava nele mesmo, mas continuava no segundo, e assim acontecia por vezes (avançando por mais versos, inclusive). Li procurando encadear os versos da melhor forma possível para que entendessem. Pausei ao fim da primeira estrofe mencionando o ponto e vírgula para que percebessem que a ideia ainda não estava fechada, e continuei. Daí voltei para o começo mostrando a conjunção “se” no começo das duas primeiras estrofes. Uma condição: se isso, aquilo. Foi difícil e tive de ir praticamente desvelando para eles o sentido, mas sem ser muito explícita. O aluno E falou na máscara e outro aluno disse que tinha alguém com inveja de uma pessoa, e H que essa pessoa era infeliz; e E completou que a máscara era para esconder isso dos inimigos. Pedi para verificar no texto o que seria exatamente esse inimigo e ele se voltou para o texto em seu diário. Q disse que não gostou do poema, “muito peso”, no que C concordou. H falou que “ele” (perguntei se “ele” era o eu lírico, respondeu que sim e continuou), comparando seus problemas com os dos outros, vê que os dele são muito menores. Outro aluno concordou com H acrescentando que no final ele ficava até com pena porque o outro sofria mais que ele. Pedi que voltássemos para o texto e relêssemos as duas últimas estrofes. Fui no quadro, fiz uma linha e de um lado escrevi “o que vai por dentro” e do outro “o que mostra ao mundo”. Embaixo da linha coloquei “máscara”. Aí caiu a ficha para duas alunas, uma delas dizendo “é como a dona do pedaço!”, a outra dizendo um nome de mulher que agora não lembro. Começaram a conversar entre si, outros entraram na conversa e perguntei do que estavam falando. Soube então que era de uma novela em que uma personagem bem sucedida e feliz era muito invejada, mas que ela escondia uma situação horrível (e fiquei chocada pelo teor do que me diziam), sofrendo chantagem e abuso sexual. Com jeitinho conduzi a conversa de volta para a ideia do poema, falando do mundo das aparências, que nem sempre correspondiam às experiência e vivências “reais”. Que à época da escrita (fins do séc. XIX) geralmente as aparências (principalmente para as classes sociais mais altas) estavam acima de tudo. E que, pelo visto, isso não mudou muito de lá para os dias de hoje. Uma aluna falou que nas redes sociais tudo é perfeito e que ninguém posta nada feio. Outra concordou dizendo que a vida da pessoa nunca é o que está no Facebook e no Instagram, porque lá não aparece o lado ruim. A conversa começou a generalizar para o assunto de redes sociais e, como já estava próximo do fim da aula, pedi que fizessem as anotações no diário.

A fim de avaliação escolar, nesse dia os alunos fizeram uma prova individual com poemas lidos em sala, com consulta nos diários de leitura. Na prova incluí outro poema, “O relógio”, de Vinícius de Moraes, que não fazia parte dos selecionados pelos alunos e não lido em sala.

(A prova está anexa ao fim deste relato)

02/12 – 2ª feira (1 h/a)

Enquanto distribuía as cópias da letra “João e Maria”, de Chico Buarque (selecionada pela uma aluna Q, do livro Cinco estrelas), fazia circular o livro onde a aluna tinha encontrado o texto, e um aluno monitor da sala informatizada da escola instalava uma caixa de som para eu apresentar a música da qual o poema é a letra. Pus no meu pen-drive a versão que achei mais antiga e original da música, que é a com vocais de Chico e Nara Leão, cujo link segue após a referência do texto da letra.

Não fizemos a leitura, apenas ouvimos a música, acompanhando-a com o texto da letra. Três alunas cantarolaram baixinho enquanto ouvíamos. Finalizada a audição, mais alguns alunos disseram que já conheciam, e Q exultante informou para toda a turma que era o dela, que ela é que tinha escolhido esse. Então sugeri que observássemos a letra da música para verificar o que ela dizia. Um aluno perguntou o que era “bodoque” e H disse que era estilingue. Para que ainda não tinha entendido eu expliquei representando a forquilha com a mão e aí ficou claro. E então voltamos para o texto, uma aluna pediu para pôr de novo a música, no que foi apoiada e ouvimos mais uma vez. Perguntei em seguida se poderíamos identificar um eu lírico e responderam que era um menino, e K falou que eram duas crianças brincando. Repeti os 1ºs versos das duas primeiras estrofes, que pareciam confirmar uma brincadeira. Comentei sobre o “faz de conta”, que geralmente se propões com um “agora eu era...”, que podia ser a mamãe, a filhinha, ou qualquer coisa que se fazia de conta ser, e discorremos sobre o reo, o cowboy, os alemães (remetendo à guerra) e tudo o mais. Então nas duas primeiras estrofes temos um eu lírico num faz de conta, e perguntei: “Quem é esse ‘você’ a quem ele se dirige? Uma menina, que brincava com ele, foram respostas assim que boa parte deu, e pedi que verificassem nas demais estrofes. O que elas diziam? Uma aluna disse que a menina queria ir embora e ele queria que ela ficasse. Outro aluno disse que achava que ele gostava dela. O aluno A disse que a avó conversou com ele sobre a música uma vez que ouviram juntos e ela tinha dito que era triste porque ele estava apaixonado e que as primeiras estrofes eram como uma declaração, mas que ele tinha sido correspondido e ela saiu da vida dele e ele ficou sozinho sofrendo. Os alunos começaram a perceber então que o poema (no caso, a letra da música) que parecia mimoso e alegre na verdade era bem triste. Os alunos pediram para ouvir de novo, após o que avisei que era hora de fazer o Registro. B perguntou se eu não podia deixar a música tocando, e foi o que fiz, automaticamente tocou de novo, e de novo e de novo, deixei tocando enquanto faziam o registro e me impressionou o fato de ficarem tão quietos, tão serenos, ouvindo enquanto a música tocava, em todas as vezes.

04/12 – 4ª feira (2 h/a)

Iniciei a aula dando informes e fazendo os combinados para as últimas semanas do ano letivo (conforme o calendário da escola, a penúltima semana é de colegiados e a última de aulões de revisão do conteúdo do ano, com horário diferenciado). Avisei que estávamos finalizando e que na última aula antes dos aulões de revisão eles avaliariam todas as atividades e aulas do bimestre. Depois coloquei no quadro o poema “A um passarinho”, de Vinícius de Moraes (que será o último), para lermos.

Como estamos no final do ano a turma está bem inquieta e demorei um bocado para sossegar os alunos para lermos esse último poema. Finda a leitura, questionei-os com o meu “E então?”, e uns disseram que acharam bonitinho, fofo, que gostaram, outro disse que não entendeu nada e uma disse “Que bobo!” Perguntei se conseguiam identificar o eu lírico e M respondeu que era o escritor do poema. “Um poeta”, eu disse. “E esse eu lírico tem um interlocutor? Se dirige a alguém?” Vários responderam que era o passarinho, e mostrei que isso já evidencia no título. Questionei então o que dizia ao passarinho, e B disse que ele estava mandando o passarinho embora. Perguntei por que, e como ninguém respondeu de pronto falei para verificarmos voltando ao poema. M disse “Bem, primeiro ele pergunta o que o passarinho foi fazer ali. Consultei a turma se todos concordavam seguimos em frente: “E depois? E nos versos seguintes?” K perguntou “É por causa de um verso?” E outro aluno afirmou que era porque o passarinho queria que o escritor escrevesse um poema para ele. Ponderei que talvez o eu lírico estivesse supondo isso. Uma aluna perguntou o que era prosa e expliquei. Outra perguntou “E Anchieta?”, ao que respondi que talvez pudesse ser um outro escritor ou poeta, talvez Padre José de Anchieta, que além de missionário era escritor, e já adiantei que Assis era um nome de uma cidade italiana, que há uma de mesmo nome no estado de São Paulo e que também temos um escritor brasileiro muito conceituado com Assis no sobrenome, Machado de Assis. De Assis. Disse para eles que então (voltando) o eu lírico estava questionando por que o passarinho estava ali e levantando algumas opções, ou possibilidades, e que a primeira delas tinha um pressuposto curioso. Eles não entenderam e eu perguntei o que teria a ver ele dizer que anda tão feliz? Antes que tentassem responder pedi que voltassem ao poema para verificar esse trecho. E relemos “Se foi por um verso / Não sou mais poeta / Ando tão feliz!” Um aluno perguntou se “para ser poeta não pode ser feliz?” e acrescentei “Ou tem que ser triste? O que acham?” Q disse que então ele era um ex-poeta e riu. Falei que era possível, e dei por encerrada a aula pedindo que fizessem o registro no diário.

05/12 – 5ª feira (1 h/a)

Saída de estudos para a Ilha de Anhatomirim com a professora de História.

09/12 – 2ª feira (1 h/a)

Registro final nos diários de leitura – avaliação geral (das aulas, de mim, deles mesmos, dos poemas lidos, etc.). Como esta é a última semana antes dos aulões de revisão e a maioria dos professores praticamente dispensou os alunos, vieram pouquíssimos, de forma que me ferrei.

11/12 – 4ª feira (2 h/a)

Colegiado final dos 7ºs anos

12/12 – 5ª feira (1 h/a)

Confraternização – quem vem organizou-se com outros alunos para amigo-secreto e para compartilharem petiscos e doces entre si e com os professores das aulas do dia, como um encerramento antes dos aulões de revisão na semana seguinte, quando o número de alunos tem sido menor a cada ano desde que se instituiu essa prática.

Avaliando tudo agora, vejo que foi uma atividade frenética, em que acabei por ler eu mesma a maior parte dos poemas escolhidos pelos alunos, e em que almejava uma vivência em leitura de poemas, que gostaria que se entrelaçassem com experiências de vida, de conhecimento de mundo e conhecimento linguístico, buscando ampliá-los.

Tentei com afinco que tivessem liberdade na discussão sobre os poemas – de igual para igual, sem a imposição em qualquer momento de qualquer interpretação minha, sendo meu papel só e decididamente apenas de mediadora, o que nem sempre consegui.

Fiquei pensando que aqueles livros que reunimos para a seleção, a bibliotecária e eu, tinham sido destinados para a biblioteca de Ensino Fundamental mediante políticas públicas para literatura na escola (talvez com raras exceções, uma vez que incorporamos livros ao acervo por doações diversas), mesmo sendo o que eram (obras difíceis, objetos de análises hermenêuticas profundas por críticos literários e pessoas do gabarito de Candido e Arrigucci). Por que, para que estavam lá, em bibliotecas de escolas de Ensino Fundamental? Ora, para possibilitar experiência de leitura, vivência em leitura desses textos, desse gênero de texto. Mas acontece que há uma grande diferença no modo como se lê tais textos, que precisa ser ensinada – sim, ensinada! – e estimulada e desenvolvida por aqueles que sabem dessa diferença, que sabem como se lê esses textos.

É o que estou pensando agora, porque a princípio achei que foi tudo errado, que errei demais e foi muito ruim minha atuação como pesquisadora. Daí tive que procurar na minha mente como aproveitar a coisa toda e amear tudo em algo “defendível” para uma banca. Tenho que dar um jeito de validar minha experiência e torná-la útil.

E tem coisas ainda que são questões desconcertantes: primeiro, a da ética da/coisa toda. Tá no título do projeto e estou pensando que é muita presunção me meter nessa ainda por cima.

Outra coisa que passa pela minha cabeça é pensar letramento literário para textos poéticos: como assim, uma função social de textos poéticos? Prefiro, mas não tenho embasamento para a preferência, pensar em educação literária, tal como Celdon. Mas preciso que isso fique claro para mim.

ANEXO D - Os poemas selecionados**Às vezes**

Às vezes sou pensamento
Às vezes sou emoção
Às vezes misturo os dois
Às vezes não

Às vezes eu tenho pressa
Às vezes vou de mansinho
Não sei se sou avião
Ou passarinho

Às vezes eu vivo aqui
Às vezes vivo na lua
Às vezes abro o portão
E vou pra rua

Às vezes olho pra fora
Às vezes olho pra dentro
E quando não sei a hora
Eu pego e invento

Às vezes faço o que devo
Às vezes faço o que quero
Às vezes não sei o que quero
Ou se não quero

Às vezes sinto tristeza
Às vezes sinto alegria
Às vezes eu viro noite
Às vezes, dia

Às vezes ouço que sim
Às vezes ouço que não
Às vezes só ouço
Meu coração

Às vezes tenho o problema
Às vezes tenho a resposta
Às vezes tem solução
Às vezes não

Às vezes eu sou menino
 Às vezes me sinto velho
 Às vezes acho que o tempo
 É um mistério

Às vezes sinto esperança
 Às vezes quase desisto
 Às vezes nem sei por que
 Eu existo

Às vezes venho pra junto
 Às vezes ando sozinho
 E fico lá na distância
 Pertinho

*AZEVEDO, Ricardo. **Ninguém sabe o que é um poema.** São Paulo: Editora Abril, 2009. (p. 7-8)*

VIII

Todo o mundo não me entende,
 eu sofro na tempestade
 de um naufrágio adolescente!
 Procuro um confidente
 que se apoete comigo.
 É tão curta a mocidade...
 Não tarde!

*ORTHOFF, Sílvia. **Adolescente poesia.** Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2011.*

Intromissão

Minha amiga,
 deixa de choro,
 deixa de desespero,
 deixa de drama.

A mais eterna das paixões
 dura apenas uma semana.

Diferenças

Quando você passa por mim,
 sinto mares revoltos,
 vulcões em erupção,
 a terra toda treme,
 há chuva, relâmpagos e trovoadas,
 mil canhões disparam tiros
 e o sol dobra sua capacidade
 de emitir luz e calor.

Que ódio!
 Olho em sua cara calma
 e parece que nada acontece
 e que nem nervos você tem.

*JOSÉ, Elias. **Amor adolescente**. São Paulo: Atual, 2009.*

Cicatrizes na alma

Todos têm fardos a carregar
 Cicatrizes que trazem na alma
 Algumas são mais recentes,
 Outras antigas e profundas.
 Somos todos alterados pelo tempo
 E pelas circunstâncias:
 Às vezes, até alterados pela fé.
 Os sonhos não devem morrer
 Mesmo que queiramos alcançar a lua
 Como um grande desejo.
 Acredite se quiser!
 Só tem uma coisa certa:
 Que não há nada no mundo
 Que o amor não consiga perdoar;
 Mesmo o que estiver dentro da alma
 Bem escondido entre você e Deus.

*MANN, Therezinha Cacilda. **Flor de Lis: Primeira Antologia da AliFlor**. Florianópolis: ALiFlor, 2010 (p. 117)*

O tempo escapou do relógio

O tempo escapou do relógio,
foi rodopiar pelo infinito,
suas vinte e quatro senhoras,
tão sérias, sorriram bonito:

há muito que não descansavam
de trabalhar por este mundo,
agora, sim, já repousavam
num sono só, calmo e profundo.

Os mil minutos, miudinhos,
se esparramaram pelo ar,
batendo as asinhas de nada,
impossíveis de acompanhar.

E o que terão feito os segundos,
inumerável multidão,
que passo a passo nos marcavam
os compassos do coração?

Entraram em gotas de orvalho
para depois evaporar
e assim ver, do alto das nuvens,
o espelho do céu sobre o mar...

E os grãos de areia que sofriam,
prisioneiros das ampolhetas,
viraram pétalas de luz:
libertas, ultravioleta...

O tempo escapou do relógio
- é meia-noite ou meio dia? -,
foi passear pelo universo,
não avisou se voltaria...

(A morte guardou sua foice,
foi-se banhar em morna fonte,
e então sorriu quando avistou
o sol e a lua no horizonte...)

BAGNO, Marcos. *O tempo escapou do relógio e outros poemas*. Curitiba: Editora Piá, 2012
(p 5-7)

Um olho inquieto demais

Os olhos de Max doíam
de tanta névoa e fumaça,
ele esfregava as pupilas
como quem um verme caça.

Por erro, o olho direito
Max arrancou, o infeliz.
Não houve sangue nem dor,
mas gritou: “O que é que que fiz?”.

O olho rolou pelo chão
como uma bolinha estranha
e foi parar numa quina,
onde espantou uma aranha.

Também se assustou o olho
vendo a aranha assim de perto.
Quis gritar: “Consigo ver!”,
mas preferiu ficar quieto.

Logo em seguida voltou-se
para onde Max chorava.
“Era então nesse caolho
em que outrora eu me alojava?”

Tocando na cara o oco,
Max notou seu olho a vê-lo.
Que fenômeno mais louco!
Não poderia esquecê-lo!

O olho esquerdo em sua face
e o direito lá no chão,
olhando um para o outro
numa mágica atração...

Quando seu olho pegou,
já tinha pelo e poeira,
no aquário então o afundou
entre peixes e vieiras.

Queria dormir assim:
um olho sonhando mares
e o outro debaixo d'água,
afastado dos pesares.

Mas o sono nunca vinha,
não pregava um só olho!
Cobriu então a vista,
na outra passou ferrolho.

Assim dormiu nessa noite
duas pálpebras sem nada:
um olho dentro do cofre
e na boca uma risada.

LUIGI, Amara. As aventuras de Max e seu olho submarino. São Paulo: Editora UDP, 2011 (p. 9-13).

O Cavalinho Branco

À tarde, o cavalinho branco
está muito cansado:

mas há um pedacinho do campo
onde é sempre feriado.

O cavalo sacode a crina
loura e comprida

e nas verdes relvas atira
sua branca vida.

Seu relincho estremece as raízes
e ele ensina aos ventos

a alegria de sentir livres
seus movimentos,

Trabalhou todo o dia tanto!
desde a madrugada!

Descansa entre as flores, cavalinho branco,
de crina dourada!

*MEIRELES, Cecília. **Meus primeiros versos. Literatura em minha casa**, v. 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. (p. 12)*

Convite

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

*PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. 16 ed. São Paulo: Ática, 2000*

Soneto

Pálida, à luz da lâmpada sombria,
Sobre o leito de flores reclinada,
Como a lua por noite embalsamada,
Entre as nuvens do amor ela dormia!

Era a virgem do mar, na espuma fria

Pela maré das águas embalada!
 Era um anjo entre nuvens d'alvorada
 Que em sonhos se banhava e se esquecia!

Era mais bela! o seio palpitando...
 Negros olhos as pálpebras se abrindo...
 Formas nuas no leito resvalando...

Não te rias de mim, meu anjo lindo!
 Por ti – as noites eu velei chorando,
 Por ti – nos sonhos morrerei sorrindo!

*AZEVEDO, Álvares de. **Discursos de um Sonho e Outros Poemas**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (p. 23)*

Trem de ferro

Café com pão
 Café com pão
 Café com pão

Virge Maria que foi isso maquinista?

Agora sim
 Café com pão
 Agora sim
 Voa, fumaça
 Corre, cerca
 Ai seu foguista
 Bota fogo
 Na fornalha
 Que eu preciso
 Muita força
 Muita força
 Muita força

Oô...
 Foge, bicho
 Foge, povo
 Passa ponte
 Passa poste
 Passa pasto

Passa boi
 Passa boiada
 Passa galho
 Da ingazeira
 Debruçada
 No riacho
 Que vontade
 De cantar!

Oô...
 Quando me prendero
 No canaviá
 Cada pé de cana
 Era um oficiá
 Oô...
 Menina bonita
 Do vestido verde
 Me dá tua boca
 Pra matar minha sede
 Oô...
 Vou mimbora vou mimbora
 Não gosto daqui
 Nasci no sertão
 Sou de Ouricuri
 Oô...

Vou depressa
 Vou correndo
 Vou na toda
 Que só levo
 Pouca gente
 Pouca gente
 Pouca gente...

BANDEIRA, Manuel. Estrela da vida inteira. 9 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982. p. 132-133

O arco

Que quer o anjo? chamá-la.
 Que quer a alma? Perder-se.
 Perder-se em rudes guianas

para jamais encontrar-se.

Que quer a voz? encantá-lo.
 Quer quer o ouvido? embeber-se
 de gritos blasfematórios
 até quedar aturdido.

Que quer a nuvem? raptá-lo.
 Que quer o corpo? solver-se,
 delir memória de vida
 e quanto seja memória.

Que quer a paixão? detê-lo.
 Que quer o peito? fechar-se
 contra os poderes do mundo
 para na treva fundir-se.

Que quer a canção? erguer-se
 em arco sobre abismos.
 Que quer o homem? salvar-se,
 ao prêmio de uma canção.

*ANDRADE, Carlos Drummond de. **José & outros**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2006 (p. 41)*

do leão, a juba

sol de pelos
 ao redor
 da cabeça,

a fulva juba flameja

estrela
 de primeiríssima
 grandeza!

um gato preto

erizado, plugas
 em mil
 tomadas

os pelos desencapados

em repouso,
aninhas
os fios negros

e ronronas enrodilhado.

PINTO, Sérgio de Castro. Zoo imaginário. São Paulo: Escrituras Editora, 2005 (p. 23 e 33 respectivamente)

**O que é – simpatia
(A uma menina)**

Simpatia – é o sentimento
Que nasce num só momento,
Sincero, no coração;
São dois olhares acesos
Bem juntos, unidos, presos
Numa mágica atração.

Simpatia – são dois galhos
Banhados de bons orvalhos
Nas mangueiras do jardim;
Bem longe às vezes nascidos.
Mas que se juntam crescidos
E que se abraçam por fim.

São duas almas gêmeas
Que riem no mesmo riso
Que choram nos mesmos ais;
São vozes de dois amantes,
Duas líras semelhantes,
Ou dois poemas iguais.

Simpatia – meu anjinho,
É o canto do passarinho,
É o doce aroma da flor;
São nuvens dum céu d'Agosto,
É o que m'inspira teu rosto...
- Simpatia – é – quase amor!

ABREU, Casimiro de. Nossos Poetas Clássicos, v. 1. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2003.

Mal secreto

Se a cólera que espuma a dor que mora
N'alma e destrói cada ilusão que nasce;
Tudo o que punge, tudo o que devora
O coração, no rosto estampasse;

Se se pudesse o espírito que chora
Ver através da máscara da face,
Quanta gente talvez que inveja agora
Nos causa, então piedade nos causasse!

Quanta gente que ri, talvez consigo
Guarda um atroz, recôndito inimigo,
Como invisível chaga cancerosa!

Quanta gente que ri, talvez, existe,
Cuja ventura única consiste
Em parecer aos outros venturosa!

Correia, Raimundo. Nossos Poetas Clássicos, v. 1. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2003.

João e Maria

Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você
Além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava o rock
Para as matinês

Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa
Que eu fiz coroar

E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país

Não, não fuja não
Finja que agora eu era o seu brinquedo
Eu era o seu pião
O seu bicho preferido
Sim, me dê a mão
A gente agora já não tinha medo
No tempo da maldade
Acho que a gente nem tinha nascido

Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo
Sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim?

*Buarque, Chico. **Cinco Estrelas**. (Org. Ana Maria Machado) Rio de Janeiro: Objetiva, 2001
(p 17-18) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5tQdqepsLOs>).*

A um passarinho

Para que vieste
Na minha janela
Meter o nariz?
Se foi por verso
Não sou mais poeta
Ando tão feliz!
Se é para uma prosa
Não sou Anchieta
Nem venho de Assis.

Deixa-te de histórias
Some-te daqui!

*MORAES, Vinícius de. **Receita de poesia**. Col. Literatura em minha casa, v1. Poesia. São Paulo: Cia das Letras, 2003.*

