



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)**  
**INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO (ILC)**  
**FACULDADE DE LETRAS (FALE)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGL)**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**DINELSON SERRÃO DA SILVA**

**TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: O POEMA PEDE PASSAGEM**

**BELÉM**

**2016**

**DINELSON SERRÃO DA SILVA**

**TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: O POEMA PEDE PASSAGEM**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagens e Letramentos pelo programa PROFLETRAS.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marli Tereza Furtado

**BELÉM**

**2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFPA

---

Silva, Dinelson Serrão da, 1968-  
Texto literário em sala de aula : o poema pede  
passagem / Dinelson Serrão da Silva. - 2016.

Orientadora: Marli Tereza Furtado.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade  
Federal do Pará, Instituto de Letras e  
Comunicação, Programa de Pós-Graduação em  
Letras, Belém, 2016.

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Genêros  
literários. I. Título.

CDD 22. ed. 807

---

**FOLHA DE APROVAÇÃO****DINELSON SERRÃO DA SILVA****TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: O POEMA PEDE PASSAGEM**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagens e Letramentos pelo programa PROFLETRAS.

Aprovado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Conceito: \_\_\_\_\_

**Banca Examinadora**Professor(a): Dr<sup>a</sup> Marli Tereza Furtado

Instituição: UFPA – Assinatura: \_\_\_\_\_

Professor(a): Dr<sup>a</sup> Ana Maria Vieira da Silva

Instituição: UFOPA – Assinatura: \_\_\_\_\_

Professor(a): Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima do Nascimento

Instituição: UFPA – Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora(a): Dr<sup>a</sup> Germana Maria Araújo Sales

Instituição: UFPA – Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que nos fortalece na fé e nos dá sabedoria para vencermos nossos obstáculos diários.

Agradeço a minha esposa, Maria Izabel, que me foi grande incentivadora para a conclusão deste trabalho.

Agradeço as minhas filhas, Maysa e Fernanda, pelo incentivo e a vontade de ver seu pai progredindo nos estudos acadêmicos.

Meu imensurável agradecimento à orientadora, professora Dra. Marli Tereza Furtado, que me concedeu todas as oportunidades e condições possíveis para a realização deste trabalho.

Meus agradecimentos a CAPES por me ter oferecido a oportunidade e o patrocínio do Mestrado PROFLETRAS.

Agradeço a todos os professores do PROFLETRAS pela valorosa ampliação de conhecimento que me proporcionaram durante a realização do Mestrado. Meu especial agradecimento aos professores, doutores Alcides Fernandes de Lima e Maria de Fátima Nascimento, por serem exemplo de competência e dedicação na condução de suas disciplinas e no trato com seus alunos.

Agradeço aos meus amigos e colegas do PROFLETRAS 2013 pelo incentivo e pela união na composição dos grupos de estudos formados ao longo de nosso mestrado. Meu especial agradecimento ao amigo e colega de turma, Marcos Vinícius Souza, pelos telefonemas diários de encorajamento a fim de que eu não desistisse da conclusão deste trabalho.

## RESUMO

O presente trabalho tem como propósito maior o resgate do gênero poema em sala de aula. Resultou da necessidade de se dar a devida importância a esse gênero, relegado muitas vezes ao segundo plano em nossas escolas, local em que se privilegiam os textos narrativos em prosa. Por conta desse distanciamento das atividades com poesia em sala de aula, é que resolvemos elaborar este trabalho, a fim de aprimorar nossos conhecimentos sobre o gênero poema, além de proporcionar aos nossos alunos o ensino de uma literatura voltada para o letramento literário. A fim de que esse distanciamento fosse eliminado, propusemo-nos a elaborar um material baseado em sequências didáticas envolvendo o gênero poema. Foram elaboradas quatro sequências didáticas com o objetivo de serem desenvolvidas na Escola Estadual Dom Alberto Gaudêncio Ramos em turmas regulares do nono e oitavo anos. Essas sequências didáticas receberam as seguintes denominações temáticas; i. Canção do Exílio e suas intertextualidades; ii. Poemas de amor; iii. Poemas de reflexão social; iv. Poemas: imagens e sentidos. Como suporte teórico para a realização deste trabalho, seguimos os ensinamentos de alguns estudiosos, a exemplo de Cosson (2014), Gebara (2002), Candido (1995), Kleiman (2004), Koch (2012), entre outros. Pensamos em compor nosso trabalho subdividindo-o em três etapas. A primeira etapa ocupa-se da fundamentação teórica. Também é apresentado nessa etapa um levantamento sobre a presença do gênero poema nos livros didáticos, bem como se visualiza o tratamento que os manuais escolares dispensam a esse gênero literário. A segunda etapa aborda os aspectos relacionados ao poema como ritmo, metro, verso e seus níveis de significação, as unidades expressivas: linguagem direta e linguagem figurada, linguagem figurada espontânea e linguagem figurada elaborada, palavras figuradas e suas modalidades (os tipos de imagem), além de se trabalhar com outros níveis ou aspectos estruturais do poema como os níveis lexical, sintático e o semântico. Na terceira etapa apresentamos quatro sequências didáticas que trazem sugestões de atividades para trabalharmos com poemas em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Texto literário; gênero poema; sequências didáticas.

This project has as main purpose the rescue of the poem genre in the classroom. It resulted from the need to give importance to this genre, often relegated to the background in our schools, where they give privilege to narrative prose. Because of this detachment of activities with poetry in class, we decided to prepare this work in order to improve our knowledge of the poem genre, as well as provide our students a literature teaching focused on literary literacy. In order to eliminate this detachment, we set out to develop a material based on didactic sequences involving the poem genre. It was elaborated four didactic sequences in order to be developed in the State School Archbishop Gaudencio Alberto Ramos in regular classes of ninth and eighth year. These didactic sequences received the following thematic denominations; i. Song of the Exile and its intertextuality; ii. Love poems; iii. Poems of social reflection; iv. Poems: images and senses. As theoretical support for this work, we follow the teachings of some scholars, like Cosson (2014), Gebara (2002), Candido (1995), Kleiman (2004), Koch (2012), among others. We think of writing our work by sub-dividing it into three stages. The first stage deals with the theoretical basis. It is also presented in this step a survey of the poem genre presence in textbooks as well as the view of the treatment that textbooks dispense to this literary genre. The second stage covers the aspects related to the poem as rhythm, meter, verse and their significance levels, the expressive units: direct language and figurative language, spontaneous figurative language and elaborate figurative language, word pictures and its modalities (image types) in addition to working with other levels or structural aspects of the poem as the lexical level, syntactic and semantic. In the third stage it is presented four didactic sequences that bring suggestions of activities to work with poetry in class.

**KEYWORDS:** Literary text; poem genre; didactic sequences.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	7
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	10
<b>3 O POEMA E SEUS VÁRIOS ASPECTOS</b>	36
3.1 Ritmo	37
3.2 Metro	38
3.3 O verso	39
3.4 Níveis de significação: as unidades expressivas	40
3.4.1 Linguagem direta x linguagem figurada	41
3.4.2 Linguagem figurada espontânea x linguagem figurada elaborada	41
3.4.3 Palavras figuradas: modalidades	42
<b>4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS</b>	45
4.1 Canção do exílio e suas intertextualidades	45
4.2 Poemas de amor	60
4.3 Poemas de reflexão social	76
4.4 Poemas: Imagens e sentidos	93
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	102
<b>REFERÊNCIAS</b>	104

## INTRODUÇÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), para que o aluno se torne competente em Língua Portuguesa, é necessário o domínio de habilidades que o capacite a viver em sociedade, atuando de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação que vão da compreensão e participação em um diálogo ou conversa à produção de textos escritos, dos diferentes gêneros que circulam socialmente.

São inegavelmente importantes essas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, obviamente, devem ser seguidas. Porém, desses diferentes gêneros que circulam socialmente, um tem sido pouco aproveitado na sala de aula: o poema. Geralmente quando se trabalha esse gênero em sala de aula, incorre-se num velho erro: focar apenas em seus aspectos formais, ou seja, estudam-se conceitos de estrofe, verso, rima, ou detém-se tão somente aos estudos de questões gramaticais ou ortográficas.

Para Ana Elvira Gebara (2002), muitas vezes o poema tem sido marginalizado nas aulas de Língua Portuguesa. Ela também afirma que no ambiente escolar, em qualquer nível, é raro encontrar alguém que afirme não gostar de poemas. Então, como explicar isso? Gebara (2002, p.14) apresenta uma possibilidade de resposta: “Uma das razões para essa aparente empatia pode estar no caráter marginal que a ela se atribui. O desgaste típico de textos como contos, romances, crônicas e outros, causado pela obrigatoriedade da leitura, ainda não atingiu os poemas. As frustrações e os sucessos decorrentes das atividades com poesia em sala de aula permanecem virtuais, à espera do contato”. (GEBARA, 2002, p.14)

Por conta desse distanciamento das atividades com poesia em sala de aula, é que resolvemos elaborar este trabalho, a fim de aprimorar nossos conhecimentos sobre o gênero poema, além de proporcionar aos nossos alunos o ensino de uma literatura voltada para o letramento literário.

Rildo Cosson, em sua obra “Letramento literário” (2014, p.17), diz que a literatura possui uma função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras, cores, odores, sabores e formas intensamente humanas. Por conta disso a literatura precisa e deve manter um lugar especial nas escolas. “Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização (...) promovendo o letramento literário”. (COSSON, 2014, p.17)

Com base nessas palavras de Cosson (2014), como professores que somos, entendemos ser possível sim contribuir para que a literatura possa ocupar lugar especial nas

escolas. Pensando numa maneira de promovermos essa contribuição à literatura, elaboramos um trabalho de sequências didáticas contemplando o gênero poema.

Não queremos dar a entender, de forma alguma, que a literatura só possa ocupar esse lugar especial nas escolas com o trabalho exclusivo com o gênero poema. Compreendemos perfeitamente as orientações dos PCN (1998) ao definirem como objeto de ensino os diferentes textos que circulam socialmente. Todavia, nosso objetivo é tornar mais presente esse gênero nas aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental, procurando destituir da mentalidade da maioria dos alunos a ideia de que “poesia é um amontoado de palavras difíceis” (COSSON, 2014, p.11).

Trabalhar com o gênero poema em sala de aula será bastante desafiador, principalmente pelo momento difícil em que vivemos nas escolas quando a matéria é literatura. De acordo com Cosson (2014, p.10), muitos alunos, professores de outras disciplinas, dirigentes educacionais e a sociedade consideram a literatura um saber desnecessário. “Para esses, a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas. Eles não sabem, mas pensam que não precisam aprender literatura, porque já conhecem e dominam tudo o que lhes interessa”. (COSSON, 2014, p.10)

Este trabalho é apresentado em três etapas. A primeira etapa ocupa-se da fundamentação teórica. Nessa etapa são citados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Kleiman (2004), Koch (2012), Gebara (2002), Candido (1995), entre outros. Também se apresenta um levantamento sobre a presença do gênero poema nos livros didáticos, bem como se visualiza o tratamento que os manuais escolares dispensam a esse gênero literário.

A segunda etapa trata sobre aspectos relacionados ao poema como ritmo, metro, verso e seus níveis de significação, unidades expressivas: linguagem direta e linguagem figurada, linguagem figurada espontânea e linguagem figurada elaborada, palavras figuradas e suas modalidades (os tipos de imagem), além de se trabalhar com outros níveis ou aspectos estruturais do poema como os níveis lexical, sintático e o semântico.

Na terceira etapa, apresentamos quatro sequências didáticas que trazem sugestões de atividades para trabalharmos com poemas em sala de aula. Essas atividades estarão incorporadas à carga horária da disciplina Língua Portuguesa e deverão ser aplicadas semanalmente, durante todo o ano letivo, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Alberto Gaudêncio, localizada no município de Ananindeua e terão como sujeitos os alunos do oitavo e nono anos do ensino fundamental regular.

A primeira sequência didática é intitulada “Canção do exílio e suas intertextualidades” cujo objetivo, além de fazer com que os alunos conheçam um dos poemas mais famosos da literatura brasileira, “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, é desenvolver neles a habilidade de perceber na leitura de um texto o diálogo com outro texto ou vários outros textos. Para esse trabalho de intertexto com o poema de Gonçalves Dias, optamos pelos seguintes textos: “Canção do Exílio” de Murilo Mendes; “Uma canção” de Mário Quintana e a música “Sabiá” de Tom Jobim e Chico Buarque.

A segunda sequência didática recebe o título de “Poemas de amor”. Resolvemos trabalhar com poemas com temática sobre o amor por se tratar de um tema bastante recorrente na literatura. Embora saibamos que poema não fala só de amor, mas também fala de dor, ódio, de morte, de humor, entre outros temas, recorreremos a esse tema por considerarmos que nossos alunos se encantam com poemas de temática amorosa. Foram selecionados os seguintes textos para o desenvolvimento dessa sequência didática: o soneto de Camões, “Amor é fogo que arde sem se ver”; o poema, “Presságio”, de Fernando Pessoa; a música, “Quando o amor acontece”, do compositor e intérprete João Bosco e, fechando a sequência, apresentamos o soneto “Alma Minha Gentil que te partiste”, de Camões.

A terceira sequência didática é denominada de “Poemas de reflexão social”. Com essa sequência, objetivamos oportunizar aos alunos o conhecimento de poemas que tratem da temática social, de questões relacionadas à fome, à miséria e a problemas de ordem socioambiental. Conforme dissemos anteriormente, é preciso que os alunos não fixem em suas mentes que poemas tratam tão somente da temática amorosa. São trabalhados os seguintes textos nessa sequência: os poemas “Mãos dadas”, de Carlos Drummond de Andrade; “Meninos carvoeiros”, de Manuel Bandeira; poema, “O bicho”, também de Manuel Bandeira; “Paraíso”, de José Paulo Paes e a cantiga de roda, “Se essa rua fosse minha”, de domínio público.

A quarta sequência didática nomeia-se “Poemas: imagens e sentidos”. Com essa sequência, pretendemos que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre tipos de poemas, especificamente trabalhando com eles textos que fogem ao modelo tradicional dos escritos em versos. Escolhemos para essa sequência dois poemas de Augusto de Campos, “Pluvial”, “Luxo” e o poema “Epitáfio para um banqueiro” de José Paulo Paes.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), para que a escola obtenha êxito no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa, é primordial que ela trabalhe a diversidade de textos que circulam socialmente. Não se pode exigir do aluno a reflexão crítica e imaginativa, sem que o professor se utilize dessa prática em suas aulas. Para os PCN (1998) “Cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo de textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los”. (PCN, 1998, p.29).

Segundo ainda com os PCN (1998, p.29), no capítulo sobre a especificidade do texto literário, é importante que se incorpore nas práticas cotidianas da sala de aula o trabalho com o texto literário.

Visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento, essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de textos literários. (PCN, 1998, p.29)

Quando se diz que o texto literário é uma forma de conhecimento, não se pretende afirmar que a literatura seja uma cópia do real. Conforme afirmam os PCN (1998, p.29), ela não pode ser considerada também como puro exercício de linguagem.

Tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano de realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea) (PCN, 1998, p.29).

Ainda sobre a especificidade do texto literário, principalmente como este é tratado nas escolas brasileiras, os PCN (1998, p.30) são contundentes:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (PCN, 1998, p.30)

Para reforçar o que é dito nessa transcrição dos PCN (1998), é importante citar Koch (2012, p.7) quando diz que o texto é lugar de interação de sujeitos sociais. Esses sujeitos dialogam no texto e neste se constituem e são constituídos

[...] postula-se que a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem

linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como ‘estrategistas’ na interação pela linguagem. (KOCH, 2012, p.7)

Sobre o que diz Koch (2012, p.7) “preencher as lacunas que o texto apresenta”, Kleiman (2004), reconhece, em suas experiências resultantes das oficinas com professores, que o professor faz um trabalho adequado em relação aos conteúdos do texto, “justamente porque a sua formação privilegia a informação no texto, aquilo que é dito, porém poucas vezes abrindo espaços para trabalhar o não-dito, tudo o que implica a construção de uma unidade maior fundamentada no dito.” (KLEIMAN,2004,p.16)

Para Kleiman (2004. p16), a maioria dos alunos considera a leitura difícil demais, “justamente porque ela não faz sentido, daí a atividade de leitura não significar a mera decifração de palavras, o que tem se caracterizado pela tradição escolar”. De acordo com Kleiman (2004), os livros didáticos estão recheados de exemplos em que se utiliza o texto apenas com “o pretexto para o ensino de regras sintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas”. (KLEIMAN, 2004, p.16)

Kleiman (2004, p.15), sobre a concepção escolar da leitura, faz alguns questionamentos: “Por que meu aluno não lê”? “Por que a maioria dos professores afirmam que seus alunos não gostam de ler”? “De que forma a escola contribui para esse problema”?

Segundo Kleiman (2004, p.15), o que contribui para esse problema são alguns aspectos relativos ao funcionamento de sala de aula, que ambiente de leitura é apresentado para os alunos? Kleiman (idem, p.15) também aponta como explicação para o problema aspectos macroestruturais responsáveis pelo fracasso da escola quanto à formação de leitores.

Referimo-nos, por exemplo, ao lugar cada vez menor que a leitura tem no cotidiano do brasileiro, à pobreza no seu ambiente de letramento (o material escrito com o qual ele entra em contato, tanto dentro como fora da escola), ou ainda, à própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler. Para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura. (KLEIMAN, 2004, p.15)

É fundamental em sua prática docente que o professor não incorra em um grave erro sobre o trabalho de leitura, conforme descreve Kleiman (2004,p.16):

Devemos lembrar que, para a maioria, a leitura não é aquela no aconchego do lar, no canto preferido, que nos permite nos isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos, e que tem suas primeiras associações nas histórias que a nossa mãe nos lia antes de dormir. Pelo contrário, para a maioria, as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia maçante, até a mão doer, de palavras da família do da, “Dói o dedo do Didu”; a procura cansativa, até os olhos arderem, das palavras com o dígrafo que deverá ser sublinhado naquele dia; a correria desesperada até o dono do bar que compra o jornal aos domingos, para a família achar as palavras com a letra J. Letras, sílabas, dígrafos, encontros consonantais, encontros vocálicos, ”dificuldades”

imaginadas e reais substituem o aconchego e o amor para essas crianças, entravando assim o caminho até o prazer.

Após esse primeiro e desapontador contato com a palavra escrita, a desilusão continua, e o fracasso se instala como uma constante na relação com o livro. Muitas das práticas do professor nesse período após a alfabetização sedimentam as imagens negativas sobre o livro e a leitura desse aluno, que logo passa a ser mais um não-leitor em formação. (KLEIMAN, 2004, p.16)

Na elaboração deste trabalho, é preciso que se dê importante atenção às obras de Ezequiel Theodoro da Silva. Este autor apresenta ideias esclarecedoras sobre a leitura no contexto escolar.

No texto “A Leitura no Contexto Escolar” (palestra), Ezequiel Theodoro procura responder a três questões básicas que norteiam a condução da leitura escolarizada no Brasil: Por que ensinar leitura? O que ensinar na vertente curricular da leitura? Como ensinar leitura?

Ezequiel Theodoro apresenta dinâmicas pedagógicas a fim de que os leitores possam desenvolver habilidades para operar com os três movimentos de consciência no ato de ler: O CONSTATAR, o COTEJAR (REFLETIR) e o TRANSFORMAR.

De acordo com esse autor, quando se submete um texto à curiosidade dos leitores, devem-se criar situações que lhes permitam “constatar determinados significados. [...] A fenomenologia diz que o leitor, pelo processo da constatação, verifica o sentido primeiro do texto; no cotejo ou reflexão, ele conclui que há sentido no texto; e na transformação, ele gera mais sentidos para o texto. Daí dizermos que ao ler, o sujeito leitor cria, recria, reescreve ou produz um ‘outro’ texto, resultante da sua história, das suas experiências, de seu potencial linguístico etc”.

A elaboração deste trabalho apoia-se também nos ensinamentos de Candido (1995). Esse estudioso faz uma interessante relação entre literatura e direitos humanos. De acordo com o autor, a definição de literatura, em sentido amplo, corresponde a uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos.

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem algum momento de entrega ao universo fabulado.” (CANDIDO, 1995, p.242).

Para Candido (1995, p.242-243), sendo a literatura concebida como necessidade universal, então essa satisfação constitui um direito. Ele afirma que a literatura “é o sonho acordado das civilizações” e que talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Sendo esta, portanto, fator indispensável de humanização.

Segundo Candido (1995, p.256-257), a organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição do bem humanizador que é a literatura. Ele considera como um grande

agravante na sociedade brasileira o fato desta manter com a maior dureza a estratificação das possibilidades. De acordo com Candido (1995):

“Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, fica a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio [...]”. (CANDIDO, 1995, p.256-257)

Sobre essa estratificação que privilegia a literatura erudita, Candido (1995, p.257) afirma:

Para que a literatura a chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. Por isso, numa sociedade estratificada deste tipo a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante. (CANDIDO, 1995, p.257)

Recorremos ainda a Candido em sua obra “O estudo analítico do poema” (1996) na qual ele nos apresenta os elementos necessários para a análise de poemas: sonoridade, ritmo, metro, verso e unidades expressivas. De acordo com Candido, seu propósito não é ater-se na discussão sobre a diferença entre poesia e prosa, ou entre poema e poesia. Sua preocupação, portanto, nessa obra é tratar do poema e não abordar “o problema da criação poética em abstrato: o que é poesia, qual a natureza do ato criador no poeta”. (CANDIDO, 1996, p, 14)

O nosso curso visa, pois, basicamente, à poesia como se manifesta no poema, em versos metrificados ou livres. Em seguida, seremos levados a estudar o que o poema transmite, o que tradicionalmente se chama o seu conteúdo, e neste caso nos aproximaremos de um estudo da poesia. Assim, chegaremos a ela partindo empiricamente das suas manifestações concretas, e não fazendo o caminho inverso, mais filosófico. Por quê? Porque estamos interessados, sobretudo em formar estudiosos e professores de literatura, para os quais a tarefa mais premente é saber analisar os produtos concretos que são os poemas. (CANDIDO, 1996, p.14)

Como complementação aos estudos que fizemos em Candido (1996), também buscamos suporte na obra “Versos, Sons e Ritmos”, de Norma Goldstein (2002). Essa obra parte da análise do aspecto formal e rítmico do poema, a fim de que o leitor possa estabelecer relações entre o aspecto rítmico e os demais aspectos do poema, sejam eles de vocabulário, de categorias gramaticais predominantes, organização sintática e de presença de figuras de linguagem, por exemplo. De acordo com Goldstein, o poema, assim como toda obra de arte, tem uma unidade a qual apresenta características que lhe são próprias e que ao se fazer a análise de um poema “é possível isolar alguns de seus aspectos, num procedimento didático, artificial e provisório. Nunca se pode perder de vista a unidade do texto a ser recuperada no momento da interpretação, quando o poema terá sua unidade orgânica restabelecida”. (GOLDSTEIN, 2002, p.1).

Cabe ao leitor ler, reler, analisar e interpretar. Ao analisar, é mais simples começar pelos aspectos mais palpáveis do poema, aqueles que saltam aos olhos - ou aos ouvidos. A seguir, é preciso estabelecer relações entre os diversos aspectos do texto para tentar interpretá-lo. Não há "receitas" para analisar e interpretar textos, nem isto seria possível, dado o caráter particular e específico de cada criação de arte. O próprio texto deve sugerir ao estudioso quais as linhas de seu trabalho. Mas, de certo modo, é possível pensar-se em "técnicas" de análise que seriam uma espécie de auxiliar para o trabalho com texto. (GOLDSTEIN, 2002, p.1)

Segundo Goldstein (2002) o leitor deverá tentar perceber no texto como foi processada não só a escolha ou seleção, “mas também a combinação que aproximou certas palavras das outras, visando ao efeito poético”. (GOLDSTEIN, 2002, p.1-2)

Outra obra significativa como referencial teórico para a produção deste trabalho é “A formação do leitor: alternativas metodológicas”, de Bordini & Aguiar (1993). Esta obra apresenta orientações importantíssimas para o trabalho de literatura em sala de aula.

Considerando-se a natureza da literatura, pode-se afirmar que, se o professor está comprometido com uma proposta transformadora de educação, ele encontra no material literário o recurso mais favorável à consecução de seus objetivos. Neste caso, vale a pena investir na formação do leitor, o que significa incentivá-lo ao hábito, de modo a multiplicar a experiência literária (BORDINI & AGUIAR, 1993, p.18).

De acordo com Bordini & Aguiar (1993, p.18) o primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele. “A literatura brasileira e a literatura infanto-juvenil nacional vêm preencher estes requisitos ao fornecerem textos diante dos quais o aluno facilmente se situa, pela linguagem, pelo ambiente, pelos caracteres dos personagens, pelos problemas colocados. A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o consequente desencadeamento do ato de ler”.

Ainda sobre a relevância da determinação dos interesses literários e o prazer do texto, Bordini & Aguiar (1993, p.19) dizem:

Quando o professor realiza o trabalho com literatura em sala de aula a partir das expectativas dos estudantes, significa que ele está atendendo aos interesses dos mesmos. Por interesse entende-se uma atitude favorável, gerada por uma necessidade, que proporciona uma ação. O interesse pela leitura é, portanto, uma atitude favorável em relação ao texto, oriunda de uma necessidade que pode ser: tomar conhecimento genérico de ocorrências atuais, seguir uma instrução, recrear-se, estudar. O indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo, que é condicionada por uma série de fatores: os alunos são sujeitos diferenciados que têm, portanto, interesses de leitura variados. As pesquisas que se empenham em delinear um quadro dos interesses de leitura das crianças e jovens têm em conta, como elementos determinantes, a idade, a escolaridade, o sexo e o nível sócio-econômico. (BORDINI & AGUIAR, 1993, p.19)

Como a proposta deste trabalho diz respeito à poesia em sala de aula, não poderá deixar de focar sua fundamentação teórica também em Lajolo (2002). Significativas

abordagens a autora faz sobre literatura e a sala de aula, principalmente no capítulo “Poesia: uma frágil vítima da escola”. Lajolo (2002, p.50-51) diz que a poesia é uma frágil vítima da escola pelo fato de esta ao trabalhar, mesmo com bons textos, estes serem seguidos de maus exercícios. De acordo com a autora, esse tipo de postura da escola, presta, por assim dizer, “um desserviço à poesia”.

É fundamental que exercícios e atividades trabalhem elementos do texto que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto particular e que, como uma espécie de subproduto da atividade ou do exercício, fique inspiração e caminho para o inter-relacionamento daquele texto com todos os outros conhecidos daquele leitor e – lição maior! – a intuição da quase infinita interpretabilidade da linguagem de que os textos são constituídos. É exatamente no exercício dessa interpretabilidade que cada leitor, assenhorando-se do texto, torna-se sujeito de sua leitura, espécie de reescrita significativa daquilo que o autor, ao escrever, deixou como aquele silêncio ao qual Drummond sugere que se pergunte: *trouxeste a chave?*(LAJOLO, 2002, p.51)

Para a realização deste trabalho ,também buscamos suporte nos ensinamentos de Gebara (2002). De acordo com Gebara (2002, p.23), o poema é um tipo de texto muitas vezes marginalizado nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo a autora, essa marginalização se dá porque o texto poético circula primordialmente em sala de aula por meio do livro didático. “Nele, tanto professor como aluno encontram uma seleção feita para um público idealizado, homogêneo a partir de uma expectativa tanto do autor como do editor. Talvez esteja nesta circunstância a razão do desinteresse que os textos causam nos alunos” (GEBARA, 2002, p.24).

Gebara (2002, p.25) critica o fato de o texto literário ser veiculado nos livros didáticos com estereótipos dos questionários.

Ao se exigir que o aluno analise o texto literário, utilizando uma série de questões objetivas, com resposta única, em muitos casos, condiciona-se um comportamento com fins funcionais. O sujeito frente ao texto, em ambiente escolar, procurará elementos que conduzam à expectativa condicionada com resposta aos exercícios ou à conclusão de uma atividade. Nesse caso, deixa-se de aproveitar o repertório de cada um, pois a tarefa de leitura é estabelecida e direcionada por um agente externo, tornando-se, portanto, alheia ao leitor. Este se reduz, nesses casos, a uma peça do jogo em vez de ser um dos participantes. (GEBARA, 2002, p.25)

Gebara chama atenção para duas atividades desempenhadas pelo leitor no ato de ler: a leitura **eferente** e a leitura **estética**. Na primeira, o leitor dirige sua atenção para o resíduo da leitura. Já na segunda, focaliza-se a atenção na experiência vivida durante a leitura. Isso significa dizer que o leitor eferente preocupa-se com a busca do conteúdo, com a leitura estética o leitor volta sua atenção para uma série de elementos: sequência de palavras, contexto de uso dessas palavras, som, ritmo, etc., ou seja, a atitude estética dirige a atenção do leitor para aprender o que está ocorrendo durante o processo da leitura.

Com base nas afirmações de Kleiman (2004), Lajolo (2002) e Gebara (2002) sobre o tratamento que os livros didáticos dão ao texto literário, resolvemos consultar alguns manuais escolares, a fim de corroborar as declarações dessas estudiosas. Consulta essa que resultou nos seguintes levantamentos:

A primeira obra a ser destacada é a coleção “Linguagem e interação”, dos autores Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, editora Ática, obra de quatro volumes destinada a alunos do 6º ao 9ºano, do ensino fundamental. Dessa obra iremos destacar os volumes correspondentes ao 7º e 8º anos. Essa coleção foi adotada no biênio 2012/2013 na escola estadual Dom Alberto Gaudêncio Ramos, no município de Ananindeua.

O volume correspondente ao 7º ano apresenta as seguintes unidades com seus respectivos gêneros textuais trabalhados: Unidade 1: O testemunho; unidade 2: A crônica; unidade 3: A expressão da opinião; unidade 4: O diário íntimo; unidade 5: A carta pessoal; unidade 6: O bilhete e o convite; unidade 7: As cartas formais; unidade 8: Outras formas de carta; unidade 9: O texto de divulgação científica; unidade 10: O texto instrucional; unidade 11: Os folhetos explicativos e os pôsteres; unidade 12: O cartaz.

O volume destinado aos alunos do 8ºano traz as seguintes unidades: unidade 1: O perfil-descrição e caracterização; unidade 2: O prospecto turístico; unidade 3: Painel, cartaz, outdoor; unidade 4: A crônica; unidade 5: A reportagem; unidade 6: Variedades jornalísticas; unidade 7: A crítica; unidade 8: A entrevista; unidade 9: O artigo de opinião (I); unidade 10: A capa de revista; unidade 11: O artigo de opinião (II); unidade 12: O editorial.

Fica evidente na obra “Linguagem e interação”, tanto do volume destinado ao 7ºano, quanto ao destinado ao 8º. Ano, que são divididos em 12 unidades as quais tratam dos variados gêneros textuais, porém nenhuma dessas unidades aborda o gênero poema.

É importante ressaltar que no volume destinado ao 7ºano há apenas uma ocorrência de atividade envolvendo o gênero poema; trata-se do texto “Eu, etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade, que abre a unidade 3, intitulada “A expressão da opinião”. (p.48).

Na introdução da unidade 3, antes de se proceder à leitura do poema, é dito o seguinte:

O poema que você vai ler trata de uma questão que diz respeito a todos nós: o consumismo e a propaganda. Antes de ler o texto, faça um levantamento rápido da marca de tênis, calças, camisetas, mochilas que você usa ou gostaria de usar. Note que, mesmo sem querer, somos invadidos o tempo todo por uma avalanche de anúncios publicitários que influenciam nosso comportamento. Leia o poema silenciosamente, primeiro procurando entender o significado geral. Só depois faça o estudo do texto. (FARACO, 2009, p.48)

## EU, ETIQUETA

Em minha calça está grudado um nome  
que não é meu de batismo ou de cartório,  
um nome... estranho.

Meu blusão traz lembrete de bebida  
que jamais pus na boca, nesta vida.

Em minha camiseta, a marca de cigarro  
que não fumo, até hoje não fumei.

Minhas meias falam de produto  
que nunca experimentei  
mas são comunicados a meus pés.

Meu tênis é proclama colorido  
de alguma coisa não provada  
por este provador de longa idade.

Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,  
minha gravata e cinto e escova e pente,  
meu copo, minha xícara,

minha toalha de banho e sabonete,  
meu isso, meu aquilo,

desde a cabeça ao bico dos sapatos,  
são mensagens,

letras falantes,

gritos visuais,

ordens de uso, abuso, reincidência,

costume, hábito, premência,

indispensabilidade,

e fazem de mim homem-anúncio itinerante,  
escravo da matéria anunciada.

Estou, estou na moda.

É duro andar na moda, ainda que a moda

seja negar minha identidade,

trocá-la por mil, açambarcando

todas as marcas registradas,

todos os logotipos do mercado.  
Com que inocência demito-me de ser  
eu que antes era e me sabia  
tão diverso de outros, tão mim mesmo,  
ser pensante, sentinte e solidário  
com outros seres diversos e conscientes  
de sua humana, invencível condição.  
Agora sou anúncio,  
ora vulgar ora bizarro,  
em língua nacional ou em qualquer língua  
(qualquer, principalmente).  
E nisto me comparo, tiro glória  
de minha anulação.  
Não sou - vê lá - anúncio contratado.  
Eu é que mimosamente pago  
para anunciar, para vender  
em bares festas praias pérgulas piscinas,  
e bem à vista exhibo esta etiqueta  
global no corpo que desiste  
de ser veste e sandália de uma essência  
tão viva, independente,  
que moda ou suborno algum a compromete.  
Onde terei jogado fora  
meu gosto e capacidade de escolher,  
minhas idiossincrasias tão pessoais,  
tão minhas que no rosto se espelhavam  
e cada gesto, cada olhar  
cada vinco da roupa  
sou gravado de forma universal,  
saio da estamperia, não de casa,  
da vitrine me tiram, recolocam,  
objeto pulsante mas objeto  
que se oferece como signo de outros  
objetos estáticos, tarifados.

Por me ostentar assim, tão orgulhoso  
 de ser não eu, mas artigo industrial,  
 peço que meu nome retifiquem.  
 Já não me convém o título de homem.  
 Meu nome novo é coisa.  
 Eu sou a coisa, coisamente.

Entendemos ser desnecessária a orientação para que o aluno lesse o texto procurando entender o significado geral, se já fora dito que o poema diz respeito ao consumismo e à propaganda. Para que os alunos compreendessem o texto, necessário também seria que eles fizessem um levantamento prévio da marca de tênis, calças, camisetas, mochilas usadas por eles? Entendemos ser desnecessário tal procedimento.

Em “Linguagem e interação”, o procedimento para análise e estudo dos textos é feito por meio das seguintes seções: “Para entender o texto”; “As palavras no contexto”; “Gramática textual”; “Linguagem oral”, “Reflexão sobre a língua”.

A seção “Para entender o texto” é constituída por dez perguntas sobre o poema de Drummond, “Eu, etiqueta”. Das questões formuladas nessa seção, a segunda questão parece-nos destoar do objetivo pretendido, ou seja, entender o texto: “Verso corresponde a cada linha de um poema, e estrofe, a um conjunto de versos. Quantos versos e quantas estrofes tem esse poema?” (FARACO, 2009, p.51)

Na seção intitulada “Linguagem oral” é apresentada uma proposta de debate entre os alunos que configura bem o objetivo da unidade 3: “A expressão da opinião”. O debate é proposto com base na seguinte pergunta: “É possível manter nossa individualidade diante da enxurrada de anúncios publicitários a que somos submetidos diariamente? A classe deve ser dividida em dois grupos: os que acham que sim e os que acham que não.” (p.54).

Consideramos interessante essa proposta, pois o debate entre os alunos, visando à reflexão crítica do mundo que os circunda, pode ser gerado tendo por base a leitura de um poema e não a de um texto em prosa de cunho, por exemplo, argumentativo-dissertativo tão comum na maioria dos manuais escolares.

Na seção “Reflexão sobre a língua” está presente o velho problema com relação ao tratamento dado ao gênero poema nos livros didáticos: pretexto para o trabalho com a metalinguagem. A seção inicia-se da seguinte maneira: “Nesta seção, vamos retomar o estudo dos verbos e seus diferentes significados, assim como os conceitos de sujeito e predicado.” (FARACO, 2009, p.55). Reproduzimos a seguir a atividade 1 dessa seção (p.55):

1. Observe estes trechos do poema “Eu, etiqueta”:

Agora sou anúncio,  
 Ora vulgar, ora bizarro,  
 Em língua nacional ou em qualquer língua  
 (qualquer, principalmente).  
 E nisto me comprazo, tiro glória  
 De minha anulação.

- a) Localize os verbos desse trecho. Depois responda: todos eles indicam ação?
- b) **Comprazo** é uma das formas do verbo **comprazer**. Qual é o sujeito dessa forma verbal?
- c) Indique o sujeito de **sou** e de **tiro**.
- d) “Agora sou anúncio.” A forma **sou** pertence a que verbo?
- e) Esse verbo não é um verbo de ação. Na frase anterior, o que ele indica: estado, mudança de estado, fenômeno da natureza ou existência?
- f) quando um verbo indica estado, ou mudança de estado, ele transmite ao sujeito uma qualidade ou característica. Por isso, é chamado de **verbo de ligação**. No verso “Agora sou anúncio”, qual é a característica que o verbo transmite ao sujeito?
- g) Essa qualidade que o verbo de ligação transmite ao sujeito é chamada de **predicativo do sujeito**. No poema “Eu, etiqueta” localize os outros predicativos do sujeito.

Localizar no poema “Eu, etiqueta” todos os predicativos do sujeito é ou não é deixar de nos deleitarmos com a beleza do poema e nos preocuparmos com outros aspectos que não representam a essência da poesia?

Embora nosso foco de estudo seja o ensino fundamental, consideramos importante também mostrar que nos manuais escolares destinados ao Ensino Médio o tratamento equivocado ao gênero poema se repete. Na obra de volume único “Textos: Leituras e Escritas”, de Ulisses Infante, editora Scipione, 2ª. Edição, São Paulo, 2008, encontramos na unidade 12, capítulo referente à “gramática aplicada aos textos”, na seção “leitura e análise”, uma atividade envolvendo o seguinte poema de Lêdo Ivo:

***Ser e saber***

Vi o vento soprar  
 E a noite descer  
 Ouvi o grilo saltar  
 Na grama estremecida.

Pisei a água  
Mais bela que a terra.  
Vi a flor abrir-se  
Como se abrem as conchas.

O dia e a noite se uniram  
Para ungir-me.  
O enlace de luz e sombra  
Cingiu os meus sonhos.

Vi a formiga esconder-se  
Na ranhura da pedra.  
Assim se escondem os homens  
Entre as palavras.

A beleza do mundo me sustenta.  
É o formoso pão matinal  
Que a mão mais humilde deposita  
Na mesa que separa.

Jamais serei um estrangeiro.  
Não temo nenhum exílio.  
Cada palavra minha  
É uma pátria secreta.

Sou tudo o que é partilha  
O trovão a claridade  
Os lábios do mundo  
Todas as estrelas que passam.

Só conheço a origem:  
A água negra que lambe a terra  
E os goiamuns à espreita  
Entre as raízes do mangue.

Só sei o que não aprendi:

O vento que sopra

A chuva que cai

E o amor.

Após a apresentação do poema de Lêdo Ivo, na subseção intitulada “Leitura: interação” (p.235-236) são apresentadas as seguintes questões, carregadas de metalinguagem:

1- Os verbos que compõem o título do poema são regulares ou irregulares? Justifique sua resposta apresentando os diferentes radicais e temas desses verbos em seus tempos primitivos.

“**Vi** o vento soprar  
e a noite **descer**.”

a) O verbo **ver** é irregular? Justifique sua resposta apresentando os diferentes radicais e temas dos tempos primitivos desse verbo.

b) **Descer** é um verbo irregular: Explique.

2- **Ouvir** é irregular no tempo em que é usado no texto? Explique as possíveis irregularidades desse verbo.

3- **Ungir** é, segundo muitos gramáticos, um verbo defectivo, por não apresentar a primeira pessoa do singular do presente do indicativo. O que ocorre, então, com o presente do subjuntivo e o modo imperativo desse verbo?

4- **Cingir** é um verbo irregular? Explique.

5- “Jamais **serei** um estrangeiro”. Explique a formação da forma verbal destacada.

Somente a partir da oitava pergunta é que se pode vislumbrar a proposta do capítulo 12 “gramática aplicada ao texto” (no caso em questão o emprego de verbos)

8. É possível dividir o texto em partes com base nos tempos verbais utilizados? Comente.

9. Nas primeiras estrofes do poema, o sujeito lírico relata experiências sensoriais. Há algum elemento comum a essas experiências? Comente.

10. A partir da quinta estrofe do poema, o sujeito lírico passa a falar de seu modo de ser. Como esse modo de ser se relaciona com as experiências sensoriais anteriormente mencionadas? Comente.

11. Releia a última estrofe do poema. É possível saber somente o que não se aprendeu? Em que consiste a relação entre ser e saber?

O poema de Lêdo Ivo é de certa forma extenso, porém pouco explorado na sua camada significativa no manual didático de Ulisses Infantes. As questões de 1 a 7 só descredenciam o trabalho com o texto literário em sala de aula. Com esse tipo de procedimento qual aluno irá considerar prazerosa a leitura de um poema?

Retomando nossa amostragem sobre o tratamento do gênero poema nos livros didáticos destinados ao ensino Fundamental, deparamo-nos com o título PORTUGUÊS: UMA LÍNGUA BRASILEIRA, cujas autoras são Lígia Menna, Regina Figueiredo e Maria das Graças Vieira, Editora Leya, coleção destinada aos alunos do sexto ao nono anos. Trata-se de obra recente cuja primeira edição é 2013.

Apesar de verificarmos nessa obra alguns deslizes no tratamento com o gênero poema, consideramos muito positivo o fato de as autoras destinarem, tanto no volume do sétimo ano quanto no volume do nono ano, uma unidade ao citado gênero, o que não encontramos na maioria dos livros didáticos em uso no Brasil.

No volume destinado aos alunos do sétimo ano, o gênero poema é trabalhado na unidade 2. Nessa unidade são apresentados os seguintes itens para estudo: principais características do gênero poema; elementos de um poema: versos, estrofes, ritmo, sílabas poéticas, rima; linguagem poética, personificação, metáfora; quadras, sonetos e versos livres.

Após a apresentação desses itens que serão estudados ao longo da unidade, é apresentado na seção “leitura” o poema “A lua no cinema”, de Paulo Leminski. Antes de o aluno proceder à leitura do texto, é dito o seguinte: “O poema que você vai ler agora, de Paulo Leminski, fala da Lua que vai ao cinema assistir ao filme da estrela solitária”. Em seguida o poema é apresentado:

### **A lua no cinema**

A lua foi ao cinema,  
passava um filme engraçado,  
a história de uma estrela  
que não tinha namorado.

Não tinha porque era apenas  
uma estrela bem pequena,

dessas que, quando apagam,  
ninguém vai dizer, que pena!

Era uma estrela sozinha,  
ninguém olhava pra ela,  
e toda a luz que ela tinha  
cabia numa janela.

A lua ficou tão triste  
com aquela história de amor,  
que até hoje a lua insiste:  
- Amanheça, por favor!

Depois da leitura do poema, são apresentadas as seguintes perguntas na seção “Estudo do texto”:

1. Você gostou desse poema? Por quê? O que mais chamou sua atenção?
2. Você costuma ir ao cinema? De que tipo de filme mais gosta?
3. O texto que você acabou de ler é um poema. Nele existem duas histórias, uma dentro da outra. Que histórias são essas?
4. Releia a fala da lua: “Amanheça, por favor!”
  - a) O verbo “amanhecer” está em que modo verbal?
  - b) A quem a lua se dirige, isto é, com quem ela fala?
5. Por que a lua teria ficado tão triste?

Embora compreendamos que o volume em estudo seja destinado ao sétimo ano, cuja faixa etária é representada por alunos entre 10/12, consideramos um tanto quanto ingênuas e desnecessárias algumas perguntas feitas sobre o estudo do poema de Leminski. Primeiro ponto a ser levantado: seria mesmo necessário, antes da leitura do poema “A lua no cinema”, revelar ao aluno que o poema a ser lido por ele iria falar sobre a história da lua que foi ao cinema assistir ao filme da estrela solitária? Não acreditamos que o aluno apresente dificuldades para perceber de que história trata o poema em questão. Mesmo porque essa antecipação anula a pergunta número 3, uma vez que a resposta já foi dada.

Entendemos também desnecessária a pergunta “número 2” por se tratar, nitidamente, de extrapolação textual. O fato de o aluno ir ou não ao cinema, ou o fato de ele gostar de determinado gênero de filme, em nada contribuem para o entendimento do texto em questão.

Esse tipo de questão que habita muitos livros didáticos nos faz remeter a Marcuschi (1996, p.64). De acordo com o levantamento feito por ele sobre as atividades presentes nos manuais escolares, raramente são atividades de reflexão: “Perguntas essencialistas que tratam o texto como se fosse um repositório de informações evidentes. A escola parece ter um verdadeiro horror das questões ideológicas; julga-as intocáveis ou as ignora” (MARCUSCHI, 1996, p.69). Ainda de acordo com Marcuschi (1996, p.69), muito comuns são os exercícios de opiniões pessoais aleatórias, subjetivas e até imotivadas, que ignoram o texto: *Quais são as três músicas que você mais gosta de ouvir?* Questões formais também são muito comuns:

- *Quem é o autor do texto?*
- *Qual o título do texto?*
- *Quantos versos tem o poema?*
- *Em quantos parágrafos apareceu a fala das personagens?*
- *Quantos parágrafos tem o texto?*
- *Numere os parágrafos do texto.*

Ainda sobre o poema de Leminsk, atentemos agora para a questão número 4, mais precisamente para o item *a*. Esse item representa o velho problema já dito aqui sobre o trabalho com o gênero poema nos livros didáticos: questões envolvendo a metalinguagem. Entendemos que não haveria necessidade de o aluno saber o modo do verbo “amanhecer” para tentar compreender com quem a lua estava falando.

No volume destinado aos alunos do nono ano, há a retomada do estudo do gênero poema na unidade intitulada “Criações literárias”, capítulo 8, manual do professor. Nesse capítulo é dito que os alunos irão aprender o seguinte: principais características do gênero poema; poesia brasileira; verso rima estrofe, metalinguagem, neologismos; figuras sonoras: aliteração, anáfora e assonância; figuras de linguagem: metáfora, antítese, hipérbole, personificação.

Consideramos importante transcrever uma nota explicativa destinada ao professor a qual está presente na introdução do capítulo 8 sobre o estudo do gênero poema:

Retomamos o gênero poema com o intuito de abordar novos aspectos e introduzir os alunos nos estudos literários, preparando-os para o Ensino Médio. É importante que tomem contato com o maior número possível de poemas de diferentes épocas e

formas. Faça leituras expressivas dos poemas em voz alta, pensando na fruição do texto e na exploração dos recursos sonoros, no ritmo e na musicalidade. (p.221)

De acordo com a orientação das autoras, é preciso que se introduzam os alunos nos estudos literários, preparando-os para o Ensino Médio. O que se pode inferir com essa orientação é que os alunos só terão contato efetivo com a literatura no Ensino Médio. É como se ficasse dito pelas autoras que tudo o que os alunos leram na coleção PORTUGUÊS: UMA LÍNGUA BRASILEIRA, mesmo sendo texto literário, deixasse de ser literatura.

Na seção “Outras leituras” (p.232), as autoras ratificam a necessidade de introduzir os alunos nos estudos dos estilos literários dizendo que irão fazer “um rápido passeio pela história da poesia brasileira lendo exemplos de textos característicos de alguns estilos e épocas”.

Nessa seção são conceituados os seguintes estilos: Romantismo, Parnasianismo, Modernismo e Concretismo. Como bem disseram as autoras, iriam fazer um passeio breve sobre a história da poesia brasileira e o fazem de fato, tanto que, para exemplificar os estilos, elas apresentam apenas trechos de poemas (exceção para os textos concretistas, obviamente), comprometendo assim o entendimento geral do texto. Para comprovarmos o que dissemos, apresentamos o que é dito sobre o Romantismo na coleção (p.232):

No Romantismo (primeira metade do século XIX), houve uma busca de liberdade de criação, isto é, os poetas não queriam mais ficar tão presos a regras rígidas de rimas e métrica. Quanto aos temas, houve o predomínio da fantasia e da vida sentimental, como se observa na obra de Álvares de Azevedo, representante do ultrarromantismo brasileiro. Veja um exemplo:

#### **Saudades**

Foi por ti que num sonho de ventura  
A flor da mocidade consumi...  
E às primaveras disse adeus tão cedo  
E na idade do amor envelheci!

[...]

Além do trecho do poema “Saudades”, de Álvares de Azevedo, deparamo-nos com exemplos (também trechos) dos seguintes poemas românticos: “I-Juca Pirama”, de Gonçalves Dias e “O navio negreiro”, de Castro Alves. Sobre o Parnasianismo há o trecho de “Profissão de fé”, de Olavo Bilac e sobre o Modernismo os exemplos são trechos dos seguintes poemas: “Lira paulistana”, de Mário de Andrade, “Soidão”, de Oswald de Andrade, “Morte e vida Severina”, de Cabral de Melo Neto.

Notamos, claramente, que esse tipo de procedimento das autoras põe em evidência o estilo de época em detrimento do objeto maior: o poema. Se o objetivo é fazer com que o aluno entenda tal estilo de época, como fazê-lo compreender apenas lendo trechos de poemas?

Mais acentuado fica esse problema ao constatarmos, na página 238, atividades envolvendo esses trechos de poema. Apenas como exemplificação, reproduziremos a atividade número 2, correspondente ao trecho do poema “Saudades”, de Álvares de Azevedo: “Observe o trecho do poema “Saudades” (página 232) de Álvares de Azevedo. a) Qual é o assunto tratado no poema? b) O termo “primaveras” está no sentido figurado. Que sentidos esse termo pode ter nesse poema? A qual fase da vida o eu lírico parece se referir?”.

É, no mínimo, descabida a pergunta presente no item *a*. Como questionar o assunto tratado no poema se foi apenas apresentado um trecho do referido texto? Além disso, no conceito sobre o Romantismo, as autoras já revelam para os alunos o assunto do poema de Álvares de Azevedo, ou seja, a vida sentimental, o amor.

Outro aspecto negativo da coleção PORTUGUÊS: UMA LÍNGUA BRASILEIRA é associar o ensino de figuras de linguagem ao gênero poema. Bem verdade é que nos textos literários há grande preocupação com a expressividade e que o trabalho com as palavras é intenso, portanto, sendo característica desse gênero a frequente utilização de figuras de linguagem. Todavia, valer-se de um poema para a mera identificação e classificação de figuras de linguagem configura, em nosso entendimento, um estereótipo dos manuais didáticos no Brasil.

É importante ressaltarmos um aspecto bem positivo nessa coleção presente na seção “Atividade de ampliação” na qual é proposto um sarau. Os alunos são convidados a se reunirem em grupos e fazerem uma pesquisa em enciclopédias, livros de literatura brasileira ou na internet sobre os diferentes poetas estudados no capítulo sobre o gênero poema. Depois da pesquisa e seleção dos poemas, os alunos, em data marcada pelo professor, irão apresentar o material coletado e os poemas para procederem à declamação.

Para nossa grata surpresa, deparamos, nessa pesquisa sobre o poema no livro didático, com a coleção “Vontade de Saber Português”, das autoras Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, editora FTD, cuja edição é de 2012. Falamos em grata surpresa, pois, além de destinarem uma unidade ao gênero poema, também procuram estabelecer relação entre poesia e outras linguagens: música, pintura, escultura.

O gênero poema é trabalhado no volume destinado aos alunos do oitavo ano, na quarta unidade, intitulada “Arte de fazer poesia”, a qual é subdividida em dois capítulos: “A poesia e seus encantos” e “Há poesia em tudo que eu vejo”.

O capítulo 1 “A poesia e seus encantos” tem como primeira leitura o soneto de Camões *Amor é fogo que arde sem se ver* o qual é explorado na seção “Estudo do texto” de forma a evidenciar os níveis semântico, sintático e lexical sem fixar-se na preocupação maior com o

trabalho com a metalinguagem tão característico na maioria dos livros didáticos em circulação no Brasil. Porém, é necessário que se faça a seguinte ressalva: na seção intitulada “Explorando a linguagem” (p.140) é dito o seguinte na questão 1 sobre o poema de Camões: “Nas três primeiras estrofes, há uma palavra que se repete na maioria dos versos – a) Que palavra é essa? Classifique-a sintaticamente e morfologicamente.”

Amor é fogo que arde sem se ver;

É ferida que dói e não se sente;

É um contentamento descontente;

É dor que desatina sem doer;

É um não querer mais que bem querer;

É solitário andar por entre a gente;

É nunca contentar-se de contente;

É cuidar que se ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;

É servir a quem vence, o vencedor;

É ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor

Nos mortais corações conformidade,

Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

O que se pretendia com essa pergunta era que os alunos identificassem a forma verbal “é”. Portanto, em nosso entendimento, não haveria necessidade da classificação morfossintática para que os alunos percebessem o efeito de sentido da palavra no texto.

No mais, as questões sobre o estudo do soneto de Camões na coleção “Vontade de Saber Português” são (em comparação às questões formuladas em outros manuais escolares) bem elaboradas, como ditas anteriormente, tendo-se a preocupação de explorar os níveis

lexical, sintático e semântico, a exemplo da questão número 5 (p.140): “Observe a última estrofe do poema.

“Mas como causar pode seu favor  
 Nos mortais corações conformidade,  
 Se tão contrário a si é o mesmo Amor”?

- a) Algumas palavras desses versos estão escritas em ordem inversa. Reescreva aa estrofe, empregando-as na ordem direta.
- b) em sua opinião que efeito de sentido o emprego da ordem inversa causou no texto?
- c) Qual a conclusão a que chegou o eu lírico com relação ao amor?”

Na seção “Interação entre os textos” (p.141) é trabalhado um diálogo entre o poema de Camões e o seguinte soneto de Gregório de Matos:

Ardor em firme coração nascido!  
 Pranto por belos olhos derramado!  
 Incêndio em mares de água disfarçado!  
 Rio de neve em fogo convertido!

Tu, que um peito abrasas escondido,  
 Tu, que em um rosto corres desatado,  
 Quando fogo, em cristais aprisionado,  
 Quando cristal, em chamas derretido.

Se és fogo, como passas brandamente,  
 Se és neve, como queimas com porfia?  
 Mas ai! que andou Amor em ti prudente.

Pois para temperar a tirania,  
 Como quis que aqui fosse a neve ardente,  
 Permitiu parecesse a chama fria.

Seguem as perguntas para se estabelecer o diálogo entre os textos:

1. Que semelhança há entre o poema de Gregório de Matos e o de Camões quanto à forma e ao conteúdo?
2. Ao tratar o tema, ambos os textos empregam o mesmo recurso.
  - a) Que recurso é esse?
  - b) Por que esse recurso foi empregado?
3. Releia dois versos extraídos de cada um dos sonetos.

Como quis, que aqui fosse a neve ardente,  
Permitiu, parecesse a chama fria.

Gregório de Matos

É um contentamento  
descontente;  
É dor que desatina sem doer;

Luís Vaz de Camões

- a) Nesses versos há expressões que apresentam ideia de oposição. Identifique-as.
- b) Qual é o efeito de sentido dessas oposições nos poemas?

Queremos, todavia, chamar a atenção para o que consideramos um aspecto negativo da coleção “Vontade de Saber Português”. Na seção “Produção escrita” (p.145) retoma-se a definição de soneto. Em seguida é apresentado o soneto “Velho Tema”, de Vicente de Carvalho, cujo tema difere dos sonetos de Camões e Gregório de Matos apresentados anteriormente, a fim de que os alunos percebam que os sonetos são poema que tratam, basicamente, de sentimentos e emoções como temáticas principais.

A reprodução do soneto de Vicente de Carvalho servirá na verdade como embasamento para que os alunos produzam seu próprio soneto. Nossa crítica fixa-se exatamente nesse ponto, pois é dada aos alunos a tarefa de produção de um poema de modalidade complexa. Consideramos desnecessária essa tarefa por julgarmos suficiente o entendimento realizado pelos alunos sobre a estrutura e conteúdo de um soneto, sem necessidade, portanto, de quer transformar esses alunos em poetas.

Não iremos reproduzir aqui todas as orientações sobre essa atividade, mas, a título de ilustração da complexidade da tarefa, selecionamos o seguinte:

“Agora, com um colega, vocês também produzirão um soneto com o objetivo de expressar, de forma poética, suas ideias sobre um sentimento. O soneto de vocês será declamado a seus colegas de sala, amigos, familiares na roda de poesia, atividade que será realizada na seção **Produção oral**”.

“Vocês deverão organizar-se em duplas para trocar ideias e apresentar o soneto em forma de jogral.

Leia algumas orientações que vão auxiliá-los na produção.

a) Escolha uma das opções para servir de tema para o seu soneto.

**1ª. Opção:** Escrever sobre o amor, definindo-o de forma diversa da apresentada nos poemas de Camões e Gregório de Matos.

**2ª. Opção:** Escrever sobre outro sentimento, como: saudade, felicidade, medo, esperança ou tristeza.

b) Escolhida a opção, anotem, em uma folha, algumas palavras e ideias relacionadas ao sentimento. Usem o dicionário para procurar sinônimos e expandir o vocabulário.

c) Retomem as figuras de linguagem trabalhadas na seção **Ampliando a linguagem**, para usá-las em sua criação poética.

d) Lembrem-se de que para um texto ser poético ele pode ou não apresentar rimas, mas fundamentalmente é preciso que explore e desperte sensações por meio das palavras.

e) Sigam a estrutura do soneto: dois quartetos e dois tercetos.” (p.146).

Ficamos aqui imaginando a dificuldade enfrentada pelos alunos para executarem essa tarefa.

Excetuando-se esse aspecto negativo da coleção “Vontade de Saber Português”, é preciso ratificar o que dissemos inicialmente sobre a surpresa positiva que nos provocou no primeiro contato que tivemos com a referida coleção pela abordagem do gênero poema, além da obra fazer relação entre poesia e outras linguagens.

Um desses pontos positivos da coleção está presente também no capítulo 1, seção “Leitura” a qual apresenta como opção de segunda leitura o poema visual “Pêndulo”, de Léo Cunha e também o poema “Pluvial”, de Augusto de Campos, demonstrando a preocupação de levar aos alunos outras formas de construção de poemas e, com isso, já oportunizando aos discentes do fundamental o contato com a poesia concreta, contato esse mais comum de se observar nos manuais destinados ao Ensino Médio, quando os estudantes deste nível de ensino ampliam os conhecimentos sobre o Modernismo.

Outro ponto positivo da coleção encontra-se no capítulo 2 “Há poesia em tudo que eu vejo” cujo objetivo é mostrar aos alunos que a poesia pode estar presente na abordagem de diversos temas e em diferentes manifestações artísticas, seja na música, seja pintura, seja na escultura, bem como em outras formas de linguagem. A seção “Leitura” tem início com a seguinte canção de Chico Buarque. (p.153)

**Marcha para um dia de sol**

Eu quero ver um dia  
Nascer sorrindo  
E toda a gente  
Sorrir com o dia  
Com alegria  
Do sol do mar  
Criança brincando  
Mulher a cantar

Eu quero ver um dia  
Numa só canção  
O pobre e rico  
Andando mão e mão  
Que nada falte  
Que nada sobre  
O pão do rico  
E o pão do pobre

Eu quero ver um dia  
Todos trabalhar  
E ao fim do dia  
Ter onde voltar  
E ter amor  
Eu quero ver a paz

Tristeza nunca mais  
Eu quero tanto um dia  
O pobre ver sem frio  
E o rico com coração

Eu quero ver um dia  
Numa só canção  
O pobre e rico  
Andando mão e mão  
Que nada falte  
Que nada sobre  
O pão do rico  
E o pão do pobre

Eu quero ver um dia  
Todos trabalhar  
E ao fim do dia  
Ter onde voltar  
E ter amor  
Eu quero ver a paz  
Tristeza nunca mais  
Eu quero tanto um dia  
O pobre ver sem frio  
E o rico com coração

Sobre as questões referentes a essa canção de Chico Buarque contidas na seção “Estudo do texto” (optamos por não reproduzir as questões) procuram dar ênfase ao caráter social expresso na letra da música que levam os alunos a refletirem sobre os problemas sociais vivenciados por grande parte dos brasileiros: desemprego, a falta de moradia, a violência, a desigualdade social... Portanto, o leitor/ouvinte percebe facilmente que a composição de Chico faz uma crítica à sociedade.

Interessante também no capítulo 2 “Há poesia em tudo que eu vejo” a preocupação das autoras da coleção “Vontade de Saber Português” em demonstrar aos alunos que a poesia pode ser observada não só em textos verbais, mas também em textos visuais. Para atingirem tal finalidade, apresentam como texto 2 na seção “Leitura” a imagem da escultura “O Pensador”, de Auguste Rodin (p.160)

Na seção “Estudo do texto” os alunos são orientados a contemplarem a escultura e tentar explicar o caráter poético dessa obra, qual encantamento ela provocou, entre outras questões.

Na seção “Interação entre os textos”, para dialogar com a obra de Rodin, as autoras utilizaram uma charge produzida pelo desenhista Biratan, recurso esse bem criativo.



O Pensador, Auguste Rodin. <http://www.casadosino.com.br>

Charge “O Pensador”, de Biratan. [detalhesdestemundo.blogspot.com](http://detalhesdestemundo.blogspot.com)

Após a apresentação da charge de Biratan, são feitas as seguintes perguntas:

1. Ao dialogar com a obra de Rodin, Biratan criou uma obra que produz um efeito no público, diferente daquele causado pela escultura.

a) Que efeito é esse?

b) Explique como esse efeito é construído, comparando as duas imagens.

2. Que título você daria para a charge de Biratan?

Consideramos ainda importante para a fundamentação teórica deste trabalho, o estudo da obra de Rildo Cosson, “Letramento literário” (2014). De acordo com este autor, o letramento literário é primordial no processo educativo.

(...) se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizador da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência da simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (KOSSON, 2014, p.29-30)

Para atingir esse letramento literário, Cosson (2014, p.47) procura esclarecer que a literatura não pode ser reduzida ao sistema canônico. Na verdade, ela é um polissistema, constituindo as várias manifestações literárias. “Esses sistemas, em conjunto com o sistema canônico, precisam ser contemplados na escola, assim como as ligações que mantêm com outras artes e saberes. É essa visão mais ampla da literatura que deve guiar o professor na seleção da obra”. (COSSON, 2014, p.47)

### 3 O POEMA E SEUS VÁRIOS ASPECTOS

Candido (1996) diz que, independente de qualquer aspecto significativo mais profundo, “todo poema é basicamente uma estrutura sonora” (CANDIDO, 1996, p.23).

“A sonoridade do poema, ou seu "substrato fônico" como diz Roman Ingarden, pode ser altamente regular, muito perceptível, determinando uma melodia própria na ordenação dos sons, ou pode ser de tal maneira discreta que praticamente não se distingue da prosa. Mas também a prosa tem uma camada sonora constitutiva, que faz parte do seu valor expressivo total”. (CANDIDO, 1996, p.23)

Candido (1996) afirma ser característica de todo verso a presença de assonâncias e aliterações, constituindo assim a base de sua sonoridade e, conseqüentemente, contribuem poderosamente para o seu efeito. Porém, citando Grammond, Candido diz que o som por si só não produz efeitos se não estiver ligado ao sentido:

"Em resumo, todos os sons da linguagem, vogais ou consoantes, podem assumir valores precisos quando isto é possibilitado pelo sentido da palavra em que ocorrem; se o sentido não for suscetível de os realçar, permanecem inexpressivos. E evidente que, do mesmo modo, num verso, se há acúmulo de certos fonemas, estes fonemas se tornarão expressivos ou permanecerão inertes conforme a ideia expressa. O mesmo som pode servir ou concorrer para exprimir ideias bastante diversas umas das outras, embora não possa sair de um círculo a que é limitado pela sua própria natureza. Não há ideia, por mais simples, que não seja complexa, e os seus diversos elementos, os seus diversos matizes, podem ser expressos pela vizinhança e pelo concurso de sons diferentes. O mesmo ocorre evidentemente no verso, isto é, num verso expressivo há sempre vários elementos diversificados que entram em jogo na expressão. São estes elementos diferentes que tentaremos isolar, determinando o papel e o valor próprio de cada um deles" (CANDIDO, 1996, p.32)

O poeta, a fim de obter determinados efeitos especiais de sonoridade, além de utilizar-se de aliterações e assonâncias, pode valer-se de o principal recurso para se alcançar efeitos especiais de sonoridade: a rima. De acordo com Candido (1996):

“A rima apareceu nas literaturas latinas como consequência da decadência da métrica quantitativa, isto é, baseada na alternância e combinação de sílabas longas e sílabas breves. O afrouxamento da métrica quantitativa deu lugar ao aparecimento da métrica rítmica, baseada na sucessão das sílabas, com acentos tônicos distribuídos em algumas delas. Não é necessário buscar a sua origem em outros fatores, embora eles possam ter interferido, como a alegada influência da poesia árabe depois da conquista da Península Ibérica. O fato é que desde o século IV e V da nossa era já se nota a sua ocorrência no próprio latim. O fato vai-se acentuando à medida que decai a língua latina e se formam as neolatinas. Tanto numa quanto noutras, ela é usada na Idade Média. Já nos séculos XI e XII o seu uso era geral e desenvolvido nas românicas, e os trovadores provençais foram os que a aperfeiçoaram e de certo modo a estabeleceram como recurso sine quada poesia em idioma vulgar. Foram eles os mestres dos poetas doutras línguas românicas”.(CANDIDO, 1996, p.39)

A rima tem como principal função “criar a recorrência do som de modo marcante, estabelecendo uma sonoridade contínua e nitidamente perceptível no poema”. (CANDIDO, 1996, p.40). Candido (1996) afirma ainda que a poética sempre se ocupou dos tipos de rima e

do modo de combiná-la, estabelecendo regras específicas, sendo o Parnasianismo exemplo de exigência máxima dessas regras.

Todas visam a evitar a banalidade, de um lado, o preciosismo, de outro; a extrair o máximo da sonoridade da combinação; a determinar a distância e a posição das rimas. Mas todas estas regras são relativas, e o poeta pode fazer boa poesia, da mais convincente eficácia sonora, violando muitas delas. Inclusive usando sistematicamente as rimas banais *ÃO*, *MENTE*, etc, ou rimando palavras das mesmas categorias gramaticais.” (CANDIDO,1996,p.40)

Para Candido (1996), o que se torna relevante nos estudos sobre as rimas é a distinção destas em Consoantes e Toantes. As rimas consoantes são chamadas de perfeitas. Nelas, há concordância de todos os fonemas a partir da vogal tônica. Exemplo:

“Frescura das sereias e do orvalho *ALHO*

Graça dos brancos pés dos pequeninos *INOS*

Voz das manhãs cantando pelos sinos *INOS*

Rosa mais alta no mais alto galho. *ALHO*” (CANDIDO,1996,p.40)

Nas rimas toantes (assonância no fim do verso) a concordância se efetiva com “as vogais tônicas, ou das vogais tônicas e outra, ou outras vogais átonas que a seguem”. (CANDIDO, 1996, p.40). De acordo ainda com Candido (1996):

A rima toante foi largamente usada na poesia medieval. Depois conservou-se na poesia espanhola, e dela voltou para a nossa neste século. Ultimamente tem sido usada de novo com predileção por poetas modernos brasileiros, sobretudo João Cabral de Melo Neto, muito influenciado pelos espanhóis, e dele passou a toda e nova poesia brasileira. Eles a utilizam só, ou de mistura com as consoantes, conseguindo os melhores efeitos, inclusive a assonância mais fugidia, que apenas se pode chamar de homofonia, e que no entanto permite uma grande eficácia poética. Eis um exemplo de João Cabral:

*De um Avião*

Se vem por círculos na viagem Pernambuco - Todos os Foras. Se vem numa espiral da coisa à sua memória.

O primeiro círculo é quando O avião no campo do Ibura. Quando tenso na pista o salto ele calcula.

Está o Ibura onde coqueiros, onde cajueiros, Guararapes. Contudo já aparece em vitrine a paisagem. (CANDIDO, 1996, p.41).

### 3.1 Ritmo

De acordo com Candido (1996), “Os elementos sonoros propriamente ditos estão, no poema, intimamente ligados, e mesmo subordinados ao fenômeno dominante do ritmo, que é justamente uma forma de combinar as sonoridades, não dos fonemas, mas das combinações de fonemas que são as sílabas e os pés”. (CANDIDO, 1996, p.42). Ele afirma ainda que a ideia que se tem de ritmo, além de ser muito complexa, é também frequentemente muito vaga.

Podemos chamar de ritmo a cadência regular definida por um compasso e, noutro extremo, a disposição das linhas de uma paisagem. No primeiro caso, ritmo seria, restritamente, uma alternância de sons; no segundo, uma manifestação da simetria ou dá unidade criada pela combinação de formas. Em ambos os casos seria a

expressão de uma regularidade que fere e agrada os nossos sentidos. (CANDIDO 1996, p.43)

Diante dessa complexidade na definição de ritmo, Candido (1996) chama-nos a atenção para o fato de que só se pode falar do ritmo de um movimento, pois o encadeamento e sons, a sucessão de gestos possuem ritmos. “Por isso, nós só podemos usar este conceito com precisão nas artes que lhes corresponde; música, poesia, dança”. (CANDIDO, 1996, p.43).

Quando lemos um verso, e, sobretudo um poema completo, o que nos fere imediatamente a atenção não são as sonoridades específicas dos fonemas, que só aparecem quando de certo modo destruimos o verso pela análise fonética. O que aparece é o movimento ondulatório que caracteriza o verso e o distingue de outro: este movimento é o ritmo. (CANDIDO 1996, p.43)

A fim de que se amplie a noção sobre o conceito de ritmo, Candido (1996) diz que na leitura de versos de um determinado poema, basta observar que esses versos podem ser feitos por meio de uma alternância: de sílabas mais acentuadas e de sílabas menos acentuadas. Ou seja: “Algumas se destacam, mais fortes; outras são menos fortes, e se esbatem ante as primeiras; outras, finalmente, são fracas e se esbatem ante as primeiras e as segundas”.

Candido (1996) quer deixar claro com isso que os traçados observados nos versos de um determinado poema, por exemplo, mostram a variação das ondulações, as quais configuram as variações de intensidade sonora que compõe o ritmo. “Ritmo é, pois, uma alternância de sonoridades mais fracas e mais fortes, formando uma unidade configurada”. (CANDIDO, 1996, p.44).

Ele diz ainda:

Os elementos que compõem o verso são indissolúveis, e não podemos imaginar um sem o outro. Mas se tentássemos, por um esforço de abstração, imaginar quais os que funcionam com maior importância na caracterização de um verso, chegaríamos provavelmente à conclusão de que é o ritmo. Ele é a alma, a razão de ser do movimento sonoro, o esqueleto que ampara todo o significado. (CANDIDO, 1996, p. 44)

### 3.2 Metro

Candido (1996) trata também sobre a relação entre metro e ritmo. Metro corresponde ao número de sílabas poéticas de um verso. Já o ritmo diz respeito ao número de segmentos rítmicos do verso.

Já vimos que este não pode ser explicado à base das sílabas, - afirmação que convém sempre repetir. A alternância das sílabas em si nada significa, mas sim a alternância de tonicidade e atonicidade dentro de grupos silábicos que formam unidades rítmicas. A constatação importante que devemos fazer agora é que cada metro ou esquema silábico obtido pela reunião de sílabas poéticas pode ter vários correspondentes rítmicos. Assim, um verso de dez sílabas pode ter as suas sílabas tônicas distribuídas de modo diverso, resultando várias combinações de ritmo. Por outras palavras, a um esquema silábico ou métrico constante ES ou EM - correspondem esquemas rítmicos variáveis - ER - Exemplos:

- |   |                   |
|---|-------------------|
| 1. Quando eu te FUjo e me desVIo CAUto    | ES-10 ER-4,8,10   |
| 2. BElas, aiROsas, PÁlidas, alTIvas       | ES-10 ER-1,4,6,10 |
| 3. E a FLOR do sassaFRÁS se esTREle amiga | ES-10 ER-2,6,8,10 |
| 4. Quanto em CHAMas feCUNda BROta em OUro | ES-10 ER-3,6,8,10 |
- (CANDIDO 1996, p.51-52)

Com essa exemplificação, Candido (1996) quer mostrar a variação de acentos tônicos que cada metro pode apresentar, ou seja, o metro tem, portanto, várias mobilidades eventuais de ritmos.

É importante ressaltar que não há, na produção de poemas, norma rígida de metrificação a ser seguida por todos os poetas. Na verdade, cada período literário seguiu sua norma específica de metro. “Ora se preferia determinado esquema rítmico.” Ora se mesclavam diferentes tipos de metro. Ora surgia uma inovação. A mais marcante, historicamente, foi o verso livre modernista, que não segue nenhum tipo de esquema rítmico preestabelecido... (GOLDSTEIN, 2002, p. 5)”. De acordo ainda com Goldestein:

A métrica é, de certo modo, exterior ao poema. Ao compor, o poeta decide se vai, ou não, obedecer às leis métricas que seriam um suporte ou ponto de apoio. Nada mais que isso. Graças à criatividade do artista, depois de pronto, o poema tem um ritmo que lhe é próprio.

O ritmo pode decorrer da métrica, ou seja, do tipo de verso escolhido pelo poeta. Ele pode resultar ainda de uma série de efeitos sonoros ou jogo de repetições. O poema reúne o conjunto de recursos que o poeta escolhe e organiza dentro de seu texto. Cada combinação de recursos resulta em novo efeito. Por isso, cada poema cria um novo ritmo. (GOLDESTEIN, 2002, p. 5-6)

### 3.3 O verso

De acordo com as orientações de Candido (1996) a palavra é a unidade de trabalho do poeta e a peça que compõe o verso.

Palavra como conceito, como ligação, como matiz do conceito, como unidade sonora que desperta um prazer sensorial pela sua própria articulação: durezas de guturais, explosões de labiais, suavidades de linguais. O ritmo cria a unidade sonora do verso; as palavras criam a sua unidade conceitual; a unidade sonora e a unidade conceitual formam a integridade do verso, que é a unidade do poema. (CANDIDO, 1996, p.59)

Os versos que obedecem às regras estabelecidas pela métrica são denominados de regulares. Nestes, a metrificação é determinada pela posição das sílabas acentuadas em cada tipo de verso. Disso decorre que as rimas aparecem, portanto, de modo regular, ou seja, marcando a semelhança fônica no final de certos versos.

Além de os versos regulares, há também os versos brancos e os versos livres. Os versos brancos, contrário do que se observa nos regulares, não apresentam rimas, porém não há ausência da métrica, ou seja, obedecem às regras de versificação ou acentuação. Já os versos livres opõem-se tanto aos regulares quanto aos brancos, pois não seguem as regras

preestabelecidas pelo metro, tampouco em relação à presença ou regularidade de rimas. Sobre o verso livre de os Modernistas, diz Goldestein:

O verso livre modernista tem um ritmo irregular cujo efeito dá uma espécie de vertigem. Após a grande voga desse verso, os poetas retornaram ao verso tradicional. Inovando-o, reinventando-o, na medida em que passavam a utilizá-lo de modo nunca visto anteriormente. Por exemplo: agrupam-se versos de metro (tamanho) igual, com acentuação distribuída de tal modo que o leitor supõe estar diante de versos desiguais. Ou, inversamente, sucedem-se versos desiguais cuja acentuação inovada os faz parecerem semelhantes. (GOLDSTEIN, 2002, p.23)

Ainda que o verso livre não obedeça às regras de metrificação tal qual preconiza o metro tradicional, isso não anula sua importância poética. Como diz Candido:

... o ritmo do verso livre é esbatido em relação ao verso metrificado; e que ele tem as suas tônicas em parte distribuídas em função da estrutura gramatical, que ampara o conceito. Mas como o verso não é apenas uma unidade sonora e musical, mas unidade significativa, há outros elementos que concorrem para reforçar o seu caráter poético. Se tais elementos inexistem, ou não têm eficácia, então realmente há possibilidade de o verso livre se tornar convencional. A possibilidade será certeza se faltar a correlação entre ritmo e significado, isto é, se a ideia expressa não coincidir com uma quantidade adequada e variável de sílabas. (CANDIDO, 1996, p.62)

### 3.4. Níveis de significação: as unidades expressivas

O poeta, na criação de suas obras, vale-se de palavras e combinações de palavras a fim de conferir-lhes um sentido próprio. Essas palavras e combinações tornam-se, portanto, condutoras do significado do poema. De acordo com Candido (1996):

No trabalho criador, o poeta (1) usa palavras na acepção corrente; (2) usa palavras dotadas de acepção diversa da corrente, mas que é aceita por um grupo; (3) usa palavras dotadas de uma acepção que ele cria, e que pode ou não tornar-se convencional. Em qualquer dos casos, está efetuando uma operação semântica peculiar- que é arranjar as palavras de maneira que o seu significado apresente ao auditor, ou leitor, um super-significado, próprio ao conjunto do poema, e que constitui o seu significado geral. As palavras ou combinações de palavras usadas podem ser signos normais, figuras, imagens, metáforas, alegorias, símbolos...(CANDIDO, 1996, p. 63).

Segundo Candido (1996), o poeta não terá completado ainda seu equipamento caso fique apenas na camada de percepção sonora e rítmica.

É preciso possuir também um senso apurado dos significados que a palavra pode ter – desdobrando-a, aproximando-a de outras, extraindo significações insuspeitas – e já vimos que este é um dos elementos que orientam o primeiro, interagindo ambos na construção de uma unidade expressiva. (CANDIDO, 1996, p. 64)

Na construção da unidade expressiva, é preciso que se compreenda que toda imagem, metáfora, alegoria ou símbolo têm como base a analogia, ou seja, “a analogia está na base da linguagem poética, pela sua função de vincular os opostos, as coisas diferentes e refazer o mundo pela imagem.” (CANDIDO, 1996, p.65)

Com base na possibilidade de estabelecer analogias o poeta cria a sua linguagem, oscilando entre a afirmação direta e o símbolo hermético. Raramente o poema é feito apenas com um ou outro destes ingredientes polares, e na sequência dos versos somos capazes de notar a gradação que os separa. Muitas vezes, o elemento simbólico não está na peculiaridade das palavras, ou na sequência de imagens, mas no efeito final do poema tomado em bloco. E em tudo observamos a capacidade peculiar de sentir e manipular palavras. (CANDIDO, 1996, p.65)

### **3.4.1 Linguagem direta x linguagem figurada**

Candido (1996) diz que no poema as palavras não se comportam apenas com objetivo de se adaptarem às necessidades do ritmo, ou seja, elas se comportam de modo variável, adquirindo significados diversos; para isso, deve-se levar em consideração o tratamento que o poeta dá a essas palavras. Daí, de acordo com Candido (1996), a importância de se distinguir linguagem direta da linguagem figurada.

Antes de mais nada, é preciso distinguir, como na linguagem corrente, a linguagem direta da linguagem figurada. Aquela, indica em termos diretos, usados no seu exato sentido, o conceito a transmitir: o significado não sofre qualquer alteração. Por exemplo: "estávamos perto da montanha"; "o rio fluía lentamente"; "meu irmão é bom como meu pai". Se eu digo, porém: "Estávamos no dorso da montanha"; "o rio corria lentamente no seu leito"; "meu irmão é bom como o leite", - estou utilizando uma série de distorções de sentido, porque estou atribuindo a certos objetos de pensamento atributos que pertencem a outros. Com efeito, "dorso" é de animal, e não de montanha; "leito" é o móvel de repouso do homem e não do rio, que também não pode "correr", como se fosse animado; a "bondade" é característica de um ser racional, e não de uma substância como o leite. Em todos esses casos efetuei uma transposição de sentido; levei os atributos de uma palavra ou categoria de palavras para outras. Em resumo, efetuei metáforas, isto é, transferências de sentido. (CANDIDO, 1996, p.68).

### **3.4.2 Linguagem figurada espontânea x linguagem figurada elaborada**

A linguagem figurada espontânea representa um modo normal da expressão humana. De acordo com Candido (1996), é fácil perceber que o povo, "sobretudo no campo, tem inclinação acentuada para a linguagem metafórica, principalmente sob a forma de comparação". (CANDIDO, 1996, p.69). Candido (1996) diz ainda que é comum as pessoas usarem com menor frequência a comparação intencional, porém é característica marcante na fala dessas pessoas a comunicação por meio de transferências de sentidos, ainda que não se deem conta disso.

Vico, 1730, lançou a hipótese de que a linguagem figurada, ou poética, era primitiva; que os homens passaram dela à linguagem racional; que ambas não são duas realidades distintas, mas intimamente vinculadas; e que, portanto as imagens não eram "enfeites" do discurso, como pensavam os retóricos, mas elementos viscerais da expressão, que através delas se efetuava. Esta teoria ousada e brilhantíssima é precursora dos pontos de vista que hoje temos a respeito do assunto, mas ficou durante mais de um século no esquecimento. É com base nela que um discípulo distante de Vico, Benedetto Croce, utiliza a palavra "poesia" como indicativa de todas as formas de criação literária, independente de meios como o verso e a prosa, ou de gêneros, cuja existência não reconhece. (CANDIDO, 1996, p.70)

A linguagem figurada elaborada é a que se constrói com intenção definida, visando, portanto, a determinado efeito. “As palavras com sentido figurado são usadas com um senso de pesquisa expressional, de criação, de beleza, explorados sistematicamente, o que lhes confere uma dignidade e um alcance diversos dos que ocorrem na fala diária”. (CANDIDO, 1996, p. 69). Candido (1996) afirma ainda que na linguagem literária o poeta se vale das palavras tanto em sentido próprio quanto no figurado. “Mas, tanto num caso quanto noutro, de maneira diferente do que ocorre na linguagem cotidiana.” (CANDIDO, 1996, p.69)

### 3.4.3. Palavras figuradas: modalidades

Para obtenção do efeito poético, o poeta pode valer-se de modalidades de palavras figuradas. Isso significa dizer que em um poema o modo de se transferir o sentido das palavras, ou de grupos de palavras pode variar. Esse efeito poético obtém-se por meio de imagens. Essas imagens correspondem à figuração de sentido que faz as palavras dizerem algo diferente de seu estrito valor semântico.

Formam-se imagens por comparação quando a transferência de sentido é explícita, a comparação é lógica, pois há presença de elementos linguísticos comparativos: como, igual, parecer, lembrar, etc.

Também há ocorrência de imagens por metáfora: identificação de realidades diversas efetuada apenas pela proximidade. “Processo de fusões habituais de sentido na linguagem corrente sem que interfira qualquer elemento intencional: “fogo do olhar”, “arder em febre”, “pé de mesa”. (CANDIDO, 1996, p.78).

Candido (1996) procura deixar clara a distinção entre imagens por comparação e imagens por metáfora:

Quando faço interferir um elemento comparativo torno consciente o processo de transferência de sentido e denoto que ele depende de uma intenção explícita da minha parte: "este menino parece um demônio", "vinha correndo como um louco", "você está magro como um palito". No processo comparativo, há um controle maior, ou mais aparente, da lógica; no processo metafórico, é como se a transferência semântica se fizesse espontaneamente, sem a intervenção da minha vontade, e, portanto, é mais "poética", mais "visceral", mais ligada a uma necessidade profunda de expressão, parecendo "criar" uma realidade diversa, que se apresenta na sua integridade sem justificativa, sem desculpas, sem recurso a um elemento discursivo de prova que nos arraste para o universo prosaico da razão e da lógica. (CANDIDO, 1996, p.76)

Além das comparações e metáforas é preciso que não nos esqueçamos da alegoria, formada por sequências de palavras, figuradas ou não, que formam uma superfigura

A alegoria constitui, por conseguinte, uma espécie de discurso inicialmente apresentado com um sentido próprio e que apenas serve de comparação para tornar

inteligível um outro sentido que não é expresso, um discurso que faz entender outro ou alude a outro, que fala de uma coisa referindo-se a outras-uma linguagem que oculta outra, uma história que sugere outra. Empregando imagens, figuras, pessoas, animais, o primeiro discurso concretiza as ideias, qualidades ou entidades abstratas que compõem o outro”. (MOISÉS, 2013, p.14)

Também nesse processo de construção de imagens temos o símbolo, o qual trata do sentido possível que o poeta não quer deixar claro, ou quando a representação figurada é breve, sem caráter narrativo, afastando a ideia de fábula (CANDIDO, 1996, p.77).

De acordo com Candido (1996), há dois momentos importantíssimos para o estudo de um texto: análise e interpretação. Esta representaria “o momento da parte”; aquela, “o momento do todo”, “completando o círculo hermenêutico, ou interpretativo, que consiste em entender o todo pela parte e a parte pelo todo, a síntese pela análise e a análise pela síntese”. (CANDIDO, 1996, p.18)

Num texto literário há essencialmente um aspecto que é tradução de sentido e outro que é tradução do seu conteúdo humano, da mensagem através da qual um escritor se exprime, exprimindo uma visão do mundo e do homem.

O estudo do texto importa em considerá-lo da maneira mais íntegra possível, como comunicação, mas ao mesmo tempo, e, sobretudo, como expressão. O que o artista tem a comunicar, ele o faz na medida em que se exprime. A expressão é o aspecto fundamental da arte e, portanto, da literatura. (CANDIDO, 1996, p.17)

Seria o comentário o esclarecimento objetivo dos elementos necessários ao entendimento adequado do poema. “É uma atividade de erudição, que não pressupõe em si a sensibilidade estética, mas que sem ela se torna uma operação mecânica. O verdadeiro fomentador experimenta previamente todo o encanto do poema, para em seguida aplicar-lhe os instrumentos de análise”. (CANDIDO, 1996, p. 14).

Muito foi dito aqui sobre o aspecto rítmico do poema, todavia, além desse nível, é importante não perder de vista outros níveis ou aspectos estruturais do poema, sempre atentando para o fato de que não devemos isolar um aspecto do outro, mas correlacioná-los com o intuito de alcançar a interpretação do poema em sua unidade.

Dentre esses níveis temos o nível lexical. Neste nível estuda-se o léxico, ou seja, faz-se a verificação das palavras que compõem o texto. Pelo levantamento do vocabulário, no caso as categorias gramaticais presentes no poema – substantivos, adjetivos, verbos, etc. – procura-se observar com que intenção o autor faz uso dessas palavras, de forma a dimensionar como essas categorias gramaticais contribuem para a interpretação do texto. “O predomínio de verbos de ação, conforme o sentido do texto, pode indicar dinamismo; o de verbos de estado, também dependendo do sentido do poema, sugeriria estaticidade. Os substantivos abstratos indicariam generalização; os concretos, particularização”.(GOLDSTEIN,2002,p.39)

Outros níveis a se destacar é o sintático. Este nível trata da organização sintática do poema, ou seja, dos recursos sintáticos empregados na composição dos versos e como tais recursos concorrem para o efeito de sentido no texto.

Dentre esses recursos podemos citar: (1) paralelismo, que corresponde à mesma construção sintática como, por exemplo, emprego de verbo com mesmo tipo de complemento; (2) inversões sintáticas: do sujeito em relação ao predicado, do verbo em relação a seu complemento, ou de adjuntos adnominais e adverbiais; (3) encadeamento: construção sintática especial empregada para ligar um verso ao seguinte com o propósito de completar o seu sentido; (4) gradação, consiste em organizar uma sequência de palavras ou frases no sentido de intensificar progressivamente uma determinada ideia. (5) emprego de períodos simples ou composto, seja por coordenação, subordinação ou de formação mista.

Por fim temos o nível semântico. Nesse nível atenta-se fundamentalmente para o sentido geral do poema. Além disso, verifica-se como o poeta utiliza, em busca da construção de sentidos, os recursos expressivos de linguagem, figuras de linguagem: comparações, metáforas, antíteses, prosopopeias, eufemismos, metonímias, etc.

Ao tratar dos demais níveis do poema, o aspecto semântico nunca deixou de estar presente. As figuras sonoras, a organização sintática, o vocabulário, o emprego das categorias gramaticais só podem ser analisados tendo-se em vista o sentido global do texto. (GOLDSTEIN, 2002, p.42)

## 4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

### 4.1 Canção do exílio e suas intertextualidades.

#### Objetivos

- Relacionar o gênero poema à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente;
- Estabelecer ligações entre o texto e os conhecimentos prévios dos alunos.
- Inferir, dos elementos presentes no próprio poema, o significado de palavras e expressões de sentido figurado;
- Valorizar a leitura literária como experiência estética;
- Compartilhar impressões sobre as obras.
- Aprender a escutar; ler; compreender; interpretar; declamar poemas;
- Reconhecer e fazer uso do gênero bem como de recursos característicos do poema como verso, estrofe, rima, linguagem poética, sonoridade e linguagem figurada;
- Reconhecer os poemas em suas mais variadas formas;
- Perceber a relação do(s) poema(s) com outros textos lidos, inclusive com letras de músicas.

#### Conteúdos

- Leitura de poemas;
- Comunicação oral;
- Interpretação de texto;
- Análise de texto
- Intertextualidade;
- Recursos da linguagem poética, quanto à sonoridade: rima e ritmo e quanto ao significado das palavras: linguagem figurada.
- Escolha do vocabulário

#### Anos

8º e 9º.

#### Tempo estimado

Seis aulas de 45 minutos.

### **Material necessário**

- Quadro branco;
- Piloto para quadro branco;
- Aparelho de som;
- Notebook;
- Pen drive
- Datashow;
- Cópias dos poemas “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias; “Canção do Exílio”, de Murilo Mendes; “Uma canção”, de Mario Quintana;
- Cópias da letra da música “Sabiá”, de Tom Jobim e Chico Buarque.

### **O que o aluno poderá aprender com esta aula**

- Identificar os ideais simbólicos de patriotismo/ nacionalismo presentes na “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias;
- Identificar e analisar algumas intertextualidades poéticas feitas, tendo como ponto de partida o poema “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias;
- Ter noção de intertextualidade tendo por base o estudo dos poemas e da música apresentados nesta sequência didática.

### **Desenvolvimento**

#### 1º passo

O professor informará aos alunos que irá trabalhar com o poema “Canção do exílio”, do poeta Gonçalves Dias. Depois disso, perguntará aos alunos se, pelo título do poema mencionado, sabem de que texto se trata.

#### 2º passo

Após essa constatação inicial, o professor distribuirá aos alunos cópias impressas do poema “Canção do exílio”. Em seguida, ele irá proceder à leitura em voz alta do poema para a turma.

#### Canção do exílio

Minha terra tem palmeiras,  
 Onde canta o Sabiá;  
 As aves, que aqui gorjeiam,  
 Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,  
 Nossas várzeas têm mais flores,  
 Nossos bosques têm mais vida,  
 Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,  
 Mais prazer eu encontro lá;  
 Minha terra tem palmeiras,  
 Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,  
 Que tais não encontro eu cá;  
 Em cismar –sozinho, à noite–  
 Mais prazer eu encontro lá;  
 Minha terra tem palmeiras,  
 Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,  
 Sem que eu volte para lá;  
 Sem que disfrute os primores  
 Que não encontro por cá;  
 Sem qu'inda aviste as palmeiras,  
 Onde canta o Sabiá.

3º passo

O professor solicitará que todos os alunos façam a releitura do poema em voz alta, a fim de que eles percebam bem a musicalidade do texto.

4º passo

Caso o professor considere oportuno, poderá, após a releitura dos alunos, escrever no quadro branco o vocabulário do poema.

Vocabulário	
1. Gorjeiam:	cantam.
2. Cismar:	pensar, meditar.
3. Primores:	beleza, perfeição.

## 5º passo

Após essa releitura, o professor dirá aos alunos que canção é um tipo de poema de estrutura fixa, ou seja, constituído numa série de estrofes de número regular de versos que de maneira geral corresponde à composição poética destinada ao canto ou que encerra aliança com a música. O professor dirá também que a canção encerra um sentimento vibrante (que pulsa a alma do poeta) seja ele em relação ao amor, à paixão, ou mesmo ódio e vingança etc.

## 6º passo

Com base no que foi dito no passo anterior, o professor irá perguntar aos alunos qual sentimento vibrante se evidencia na Canção do Exílio de Gonçalves Dias, ou seja, o que se exalta nesse poema. Espera-se que os alunos identifiquem a exaltação à natureza brasileira e que o eu lírico evoca com saudade os aspectos genuínos do Brasil.

## 7º passo

O professor solicitará que os alunos apontem palavras ou expressões contidas no poema as quais possam confirmar a exaltação à natureza brasileira. É preciso que o professor não deixe escapar da identificação dos alunos as palavras “palmeiras” e “sabiá” recorrentes no texto.

## 8º passo

Com o objetivo de trabalhar os aspectos formais da canção de Gonçalves Dias, o professor mostrará aos alunos que o poema é composto por três quadras e dois sextetos e que as rimas presentes contribuem significativamente para o ritmo e a musicalidade do texto.

## 9º passo

O professor, para exemplificar o esquema de rimas do poema, transcreverá no quadro branco a primeira estrofe. Em seguida, mostrará aos alunos que as rimas ocorrem somente nos versos pares, seja nos quartetos, seja nos sextetos.

Minha terra tem palmeiras, (1)

Onde canta o **Sabiá**; (2)

As aves, que aqui gorjeiam, (3)

Não gorjeiam como **lá**”. (4)

## 10º passo

O professor irá pedir para os alunos fazerem uma leitura silenciosa do poema e identificarem, ao longo do texto, quais palavras se repetem nesse esquema de rimas. O objetivo é que eles identifiquem a reiteração das palavras “Sabiá”, “lá” e “cá” as quais possuem relevância para o entendimento geral da canção de Gonçalves Dias.

## 11º passo

Antes de o professor trabalhar a oposição (antítese) representada pelos advérbios “lá” e “cá”, ele perguntará à turma se alguém saberia dizer o que significa a palavra exílio. Independentemente da resposta, escreverá no quadro-branco a definição do vocábulo:

**Exílio:** S.m.1. Expatriação, forçada ou voluntária; degredo, desterro. 2. O lugar onde reside o exilado. 3. *Fig.* Lugar afastado, solitário, ou desagradável de habitar. (Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 1986. Ed. Nova Fronteira. S.A.)

## 12º passo

Depois de o professor apresentar o conceito da palavra exílio, fará a contextualização do poema. Ele dirá aos alunos que o texto foi escrito em 1843(em Coimbra, Portugal, onde o poeta estudava) e que a “Canção do exílio” foi publicada no Brasil em 1846, no livro Primeiro Cantos, de Gonçalves Dias, época que coincidiu com a independência de nosso país (1822), estando associada às grandes aspirações nacionalistas, preocupação com a definição da identidade nacional e exaltação da natureza brasileira, características da primeira geração do Romantismo brasileiro.

## 13º passo

O professor irá chamar a atenção dos alunos para a oposição entre os advérbios “lá” e “cá”, a fim de se confirmar a valorização idealizada da terra natal presente no poema de Gonçalves Dias. O professor, inicialmente, solicitará aos alunos que identifiquem, dentre os espaços representados por essas duas palavras, qual representa a terra do exílio. Espera-se que eles digam que “lá” representa a terra natal do eu lírico e “cá” (aqui) representa a terra do exílio.

## 14º passo

O professor dirá aos alunos que na “Canção” de Gonçalves Dias são estabelecidas comparações entre a terra natal do eu lírico e a terra do exílio como forma de o eu lírico exaltar sua terra. O professor, então, mostrará para os alunos que a comparação já se

estabelece na primeira estrofe por meio do elemento comparativo “como”: “As aves que aqui gorjeiam / Não gorjeiam como lá”.

#### 15º passo

O professor orientará os alunos para mais uma leitura silenciosa do poema a fim de que observem que o processo comparativo no texto não ocorre somente pela presença do elemento “como”. Ele, então, solicitará que os alunos identifiquem outros recursos comparativos presentes no texto.

#### 16º passo

É bem possível que os alunos encontrem certa dificuldade em atingir o propósito do passo anterior, porém, independente dessa dificuldade, é importante que o professor mostre, após a tentativa dos alunos, que a presença do elemento “mais” também opera a comparação entre o Brasil e a terra do exílio, ou seja: tudo no Brasil é sempre “mais”.

#### 17º passo

O professor, para ressaltar o que se disse no passo anterior, poderá falar sobre a utilização dos possessivos “minha” “nosso(s)”, “nossa(s)” que estabelecem a ligação com a terra natal, supervalorizando os elementos que compõem este lugar.

#### 18º passo

O professor irá trabalhar as intertextualidades envolvendo a Canção do Exílio, de Gonçalves Dias. Para esse trabalho, ele utilizará, além do poema de Gonçalves Dias, os poemas “Canção do Exílio”, de Murilo Mendes, “Canção”, de Mário Quintana, e a música “Sabiá”, de Antônio Carlos Jobim e Chico Buarque, os quais serão apresentados nos passos seguintes desta sequência didática. Como ponto de partida, ele destacará da segunda estrofe da Canção do Exílio os seguintes versos: “Nossos bosques têm mais vida,/ Nossa vida mais amores”. Em seguida, o professor perguntará aos alunos se eles conseguem associar esses versos com a letra de uma música que lhes é bem familiar. Espera-se que os alunos respondam que esses versos encontram-se também no Hino Nacional Brasileiro.

#### 19º passo

Depois de o professor ouvir dos alunos que os versos citados no passo anterior encontram-se no Hino Nacional, dirá aos alunos, embora o faça de maneira sucinta, que um texto, quando dialoga com outro texto, configura-se no que se chama de intertextualidade. Ele dirá também que vários textos da literatura brasileira mantêm diálogo com a “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias.

20º passo

Depois da breve explanação sobre intertextualidade, o professor entregará para a turma uma cópia impressa do poema “Canção do Exílio”, de Murilo Mendes. Depois solicitará que um (a) aluno (a) faça a leitura em voz alta desse texto. Após essa primeira leitura, ele perguntará se os alunos notaram alguma diferença com relação ao ritmo e a sonoridade entre a leitura que fizeram da canção de Gonçalves Dias em comparação a essa leitura da canção de Murilo Mendes. É possível que os alunos identifiquem que no poema de Murilo Mendes o esquema de rimas é diferente do que se apresenta na Canção de Gonçalves Dias. Caso eles não cheguem a essa resposta, seria importante que o professor fizesse essa constatação.

### Canção do Exílio

Minha terra tem macieiras da Califórnia  
onde cantam gaturamos de Veneza.

Os poetas da minha terra  
são pretos que vivem em torres de ametista,  
os sargentos do exército são monistas, cubistas,  
os filósofos são polacos vendendo a prestações.

A gente não pode dormir  
com os oradores e os pernilongos.  
Os sururus em família têm por testemunha

[Gioconda].

Eu morro sufocado  
em terra estrangeira.  
Nossas flores são mais bonitas  
nossas frutas mais gostosas  
mas custam cem mil réis a dúzia.

Ai quem me dera chupar uma carambola de

[verdade]

e ouvir um sabiá com certidão de

[idade].

## 21º passo

O professor poderá fazer essa constatação para os alunos com base no que foi dito no “9º passo” aqui apresentado. Com isso ele pode fazer com que a turma perceba também que o poema de Murilo Mendes não se estrutura em quartetos e sextetos, o que contribui para a diferença rítmica entre as duas canções.

## 22º passo

O professor orientará os alunos para que façam nova leitura atenta do poema de Murilo Mendes e em seguida pedirá que eles localizem nesse texto alguma estrutura de verso ou seleção de palavras que mantenham, de certa forma, diálogo coma canção de Gonçalves Dias. Espera-se que os alunos identifiquem esse diálogo logo nos versos iniciais da canção de Murilo Mendes: “Minha terra tem macieiras da Califórnia/onde cantam gaturamos de Veneza”. Também é esperado que os alunos exemplificassem como intertextualidade os seguintes versos: “Nossas flores são mais bonitas /nossas frutas mais gostosas”.

## 23º passo

Após os alunos constatarem o diálogo ente as duas Canções, o professor orientará os alunos para nova leitura atenta do poema de Murilo Mendes. Depois dessa leitura, o professor perguntará à turma se o texto desse poeta mantém diálogo intenso com a canção de Gonçalves Dias ou se a intertextualidade se processa de maneira breve. Espera-se que eles observem que a canção de Murilo Mendes faz uma breve menção ao texto de Gonçalves Dias.

## 24º passo

O professor lembrará aos alunos que a “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, representa verdadeira exaltação à natureza brasileira, ou seja, presença no texto de um nacionalismo exaltado. Após esse comentário, ele irá indagar se é possível identificar no poema e Murilo Mendes a glorificação à pátria brasileira tal qual se observa no poema de Gonçalves Dias.

## 25º passo:

O professor escreverá no quadro branco os versos iniciais dos dois poemas.

<p>“Minha terra tem palmeiras Onde canta o sabiá”.</p>
--

<p>“Minha terra tem macieiras da Califórnia onde cantam gaturamos de Veneza”.</p>
---

## 26º passo

O professor pedirá que os alunos observem semelhanças e diferenças na estrutura dos versos da canção de Murilo Mendes em comparação aos versos iniciais da canção de Gonçalves Dias. O professor fará com que os alunos observem que, enquanto na canção de Gonçalves Dias o eu lírico diz que em sua terra tem “palmeiras” e “sabiá”, na terra do poema de Murilo Mendes tem “macieiras da Califórnia” e quem canta já não é o sabiá, mas sim “gaturamos de Veneza”. Por meio da constatação de elementos estrangeiros no poema de Murilo Mendes, o professor perguntará aos alunos, com base na leitura geral do texto, qual efeito de sentido possuem esses termos no texto.

## 27º passo

Caso a turma apresente dificuldade em responder à pergunta, ele fará outra pergunta: “Vocês identificariam que a presença desses elementos no poema é uma forma de o poeta expressar uma crítica à mistura de elementos estrangeiros na cultura e na natureza brasileira?” O professor poderá, então, orientar os alunos para que localizem no texto elementos, expressões, palavras ou trechos que confirmam a existência dessa crítica.

## 28º passo

O professor mostrará aos alunos que na “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, o jogo com os advérbios “aqui / lá” remete à distância espacial eu lírico / terra natal; dirá ainda que, no poema de Murilo Mendes, não há presença desse jogo de advérbios que configuram o exílio. O professor, então, irá indagar aos alunos como justificar a configuração do exílio nesse poema.

## 29º passo

Para ajudar na reflexão da turma sobre a pergunta anterior feita pelo professor, ele pedirá que os alunos leiam atentamente a estrofe iniciada pelos versos: “Eu morro sufocado/em terra estrangeira”. Espera-se que os alunos percebam que no poema de Murilo Mendes, o poeta sente-se no exílio em sua própria terra natal.

## 30º passo

O professor dirá aos alunos que o poema de Murilo Mendes representa uma paródia da Canção do Exílio de Gonçalves Dias. Dirá que a intertextualidade na canção de Murilo Mendes é marcada pela ironia e que o poeta critica, de certa forma, o nacionalismo exaltado presente na canção de Gonçalves Dias, além de usar essa intertextualidade com o objetivo de mostrar todo o seu descontentamento com sua pátria.

## 31º passo

Para reforçar o que foi explicado no passo anterior, o professor poderia fazer a contextualização da canção de Murilo Mendes. Ou seja, falar para os alunos sobre os quadros político, econômico e social do Brasil de 1930, a fim de que possam compreender melhor a referência a palavras estrangeiras nesse poema bem como a crítica e a ironia presentes no texto..

## 32º passo

Como prosseguimento ao trabalho de verificação das intertextualidades envolvendo a Canção do Exílio de Gonçalves Dias, o professor apresentará aos alunos cópias impressas do poema “Uma Canção”, de Mário Quintana. Após a distribuição das cópias do poema de Quintana, o professor pedirá que um dos alunos leia em voz alta o referido texto.

Uma canção

Minha terra não tem palmeiras...

E em vez de um mero sabiá,

Cantam aves invisíveis

Nas palmeiras que não há.

Minha terra tem relógios,

Cada qual com sua hora

Nos mais diversos instantes...

Mas onde o instante de agora?

Mas onde a palavra “onde”?

Terra ingrata, ingrato filho,

Sob os céus da minha terra

Eu canto a Canção do Exílio!

## 33º passo

O professor pedirá para os alunos fazerem a leitura silenciosa da canção de Quintana.

## 34º passo

Após essa leitura silenciosa, o professor solicitará aos alunos que façam a comparação entre a estrutura da canção do texto de Murilo Mendes e o poema de Quintana, “Uma canção”,

e perguntará à turma qual desses dois textos dialoga mais estreitamente com a “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias.

35º passo

Como possivelmente os alunos irão dizer que o poema de Mário Quintana dialoga mais com a “Canção do exílio” de Gonçalves Dias, o professor pedirá que eles tentem mostrar como se processa esse diálogo entre os dois poemas. É bem provável que falem sobre as palavras ou expressões presentes no poema de Quintana que também se encontram no poema de Gonçalves Dias: “palmeiras”, “sabiá”, “Minha terra”.

36º passo

A fim de que os alunos não fiquem somente na identificação dessas palavras e expressões comuns aos dois textos, o professor orientará os alunos para verificarem como se compõem as estrofes na canção de Quintana. É preciso que os alunos observem que o poema é composto por três estrofes em forma de quartetos.

37º passo

O professor, então, chamará a atenção dos alunos para o fato de a “Canção do exílio” de Gonçalves Dias também apresentar quartetos, o que aproxima os dois textos em termo de estrutura.

38º passo

Para reforçar o diálogo entre o poema de Gonçalves Dias e o de Quintana, o professor escreverá no quadro branco a primeira estrofe dos dois poemas.

“Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá;  
As aves, que aqui gorjeiam,  
Não gorjeiam como lá”.

Gonçalves Dias

Minha terra não tem palmeiras...  
E em vez de um mero sabiá,  
Cantam aves invisíveis  
Nas palmeiras que não há.

Mário Quintana

39º passo

O professor irá pedir que a turma toda leia em voz alta a primeira estrofe do poema de Gonçalves Dias e em seguida a primeira estrofe do poema de Quintana.

40º passo

Após essa leitura, o professor o perguntará aos alunos se eles identificam, em termos de sonoridade e ritmo, semelhanças entre a “Canção do exílio” e “Uma canção”.

41º passo:

O professor chamará a atenção dos alunos para a semelhança entre o esquema de rimas entre os dois textos e mostrará para os alunos que, tanto na canção de Gonçalves Dias quanto na canção de Quintana, a rima se processa nos versos pares.

42º passo

O professor solicitará aos alunos a leitura do verso inicial de cada um dos poemas “Canção do Exílio” e “Uma Canção” em seguida escreverá no quadro branco cada um desses versos:

*“Minha terra tem palmeiras” / “Minha terra não tem palmeiras”*

43º passo

Após anotar esses versos, o professor fará a seguinte pergunta à turma Qual a diferença na construção desses dois versos. Certamente, o professor espera que os alunos apresentem como resposta a presença do advérbio de negação “não” no poema de Quintana. Diante dessa constatação, ele perguntará aos alunos o que representa o emprego do advérbio de negação no poema “Uma canção” de Mário Quintana.

44º passo

Tendo como base a segunda estrofe do poema de Quintana, o professor fará as seguintes perguntas aos alunos: “Como vocês entendem os seguintes versos: ”Minha terra tem relógios/Cada qual com sua hora? O que significaria cada relógio com sua hora?”

45º passo

O professor chamará a atenção dos alunos para o fato de no poema “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias o emprego do termo “onde” revela bem a localização espacial no texto, mostrando o local concreto em que canta o sabiá, ou seja, nas palmeiras.

46º passo

Após essa explanação, o professor irá solicitar que os alunos tentem explicar o que significariam os seguintes versos presentes em “Uma canção”, de Quintana: “Mas onde o instante de agora?” /Mas onde a palavra “onde”?

47º passo

Como talvez os alunos possam apresentar dificuldades para chegar a uma resposta à pergunta anterior, seria importante o professor falar para os alunos que o eu lírico faz um autoquestionamento e mostra-se inquieto, deslocado diante da situação vivenciada por ele.

48º passo

O professor, então, perguntará aos alunos sobre o que inquieta o eu lírico, o que o faz ficar deslocado.

49º passo

O professor fará com que os alunos percebam que no poema de Quintana o eu lírico preocupa-se com a nova realidade de sua terra, sua cidade por conta da modernidade, da urbanização, pois, como é dito no poema: “Cantam aves invisíveis/Nas palmeiras que não há”. A cidade, moderna e civilizada perdeu seus símbolos: a natureza, as palmeiras, o sabiá... Por conta dessa transformação, o eu lírico sente-se exilado em sua própria terra.

50º passo

Como fechamento das atividades sobre intertextualidade envolvendo a “Canção do exílio” de Gonçalves Dias, o professor irá introduzir na atividade a letra e a música de Sabiá, de Chico Buarque e Antônio Carlos Jobim.

Sabiá

Vou voltar

Sei que ainda vou voltar

Para o meu lugar

Foi lá e é ainda lá

Que eu hei de ouvir cantar uma sabiá,

Cantar uma sabiá

Vou voltar

Sei que ainda vou voltar

Vou deitar à sombra de uma palmeira que já não há

Colher a flor que já não dá

E algum amor talvez possa espantar

As noites que eu não queria

E anunciar o dia

Vou voltar

Sei que ainda vou voltar

Não vai ser em vão

Que fiz tantos planos de me entregar  
 Como fiz enganos de me encontrar  
 Como fiz estradas de me perder  
 Fiz de tudo e nada de te esquecer.

Vou voltar  
 Sei que ainda vou voltar  
 E é pra ficar  
 Sei que o amor existe  
 Não sou mais triste  
 E a nova vida já vai chegar  
 E a solidão vai se acabar  
 E a solidão vai se acabar

#### 51º passo

Inicialmente, o professor irá promover a audição da música “Sabiá”, de Chico e Jobim e pedirá que os alunos a escutem atenciosamente. Após audição da referida música, o professor perguntará à turma se ela identifica alguma palavra ou expressão contidas na canção de Chico e Jobim que também estejam presentes na “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias. O professor poderá fazer também a seguinte pergunta: “Vocês poderiam arriscar qual seria o título dessa música?”.

#### 52º passo

Depois desse processo inicial de audição da música Sabiá, de Chico Buarque e Tom Jobim, o professor distribuirá para toda a turma cópia impressa da letra da música.

#### 53º passo

O professor, então, novamente põe para tocar a música “Sabiá” e solicita que os alunos acompanhem atentamente a letra e a melodia da canção.

#### 54º passo

O professor, retomando o título da canção de Chico e Jobim, chamará a atenção dos alunos para o fato de que a referência ao “sabiá” e à “palmeira” remete à Canção do Exílio, de Gonçalves Dias. O professor também reforçará que o termo “sabiá” serve como representação da nacionalidade, daí a importância da afirmação contida já nos versos iniciais da música: “Vou voltar/Sei que ainda vou voltar/Para o meu lugar/Foi lá e é ainda lá/Que hei de ouvir cantar/Uma sabiá.”

### 55º passo

O professor irá indagar aos alunos se eles identificam na canção “Sabiá” a ideia do exílio. Possivelmente, eles darão uma resposta afirmativa por conta dos versos: “Vou voltar!/Sei que ainda vou voltar/Para o meu lugar”.

### 56º passo

O professor dirá, então, aos alunos que o exílio presente na canção “Sabiá” tem significado político. Dirá ainda que, nessa música, Chico e Jobim acentuam os valores de sua terra que foram destruídos, evidenciados pelos versos: “Vou deitar à sombra/de uma palmeira que já não há/Colher a flor que já não há”. A partir disso, o professor fará a contextualização dessa música, dizendo aos alunos que essa canção foi produzida na década de 1960, época marcada pela ditadura militar no Brasil, na qual se utilizava a música como instrumento de crítica à ordem social, política e econômica do país.

### 57º passo

Como auxílio para a contextualização da música “Sabiá”, o professor, caso seja necessário, poderá exibir para a turma um pequeno vídeo ou documentário referente ao período da ditadura no Brasil. Como sugestão, apresentamos: 1. Ditadura Militar /[www.youtube.com/watch?v=J5T9wj\\_IRMo](http://www.youtube.com/watch?v=J5T9wj_IRMo). 2. [www.youtube.com/watch?v=LPmHHH1rBh4](http://www.youtube.com/watch?v=LPmHHH1rBh4)

### **Avaliação**

O professor deverá acompanhar as aprendizagens obtidas pela turma, observando se cada um dos alunos:

- Participa das conversas e ratifica suas impressões com base em trechos dos poemas;
- Estabelece conexões entre as leituras propostas e outros textos conhecidos;
- Assimilou a noção básica de intertextualidade.

## 4.2 Poemas de amor

### Objetivos

- Realizar leitura compartilhada dos poemas;
- Ensinar os alunos a ler poemas em voz alta ou declamar;
- Interpretar poemas, levando em consideração os efeitos gerados pelas palavras;
- Compreender o papel das rimas e jogos de palavras na construção dos sentidos dos poemas.
- Levar os alunos a perceberem o diálogo entre os textos;
- Aprofundar o estudo do gênero poema e de seus temas;
- Estimular os alunos a comparar a leitura dos poemas desses autores com os de outros autores, além de estimular nos alunos a percepção das características textuais, atentando para os recursos linguísticos e expressivos.

### Conteúdo

- Leitura de poemas;
- Comunicação oral;
- Interpretação de texto;
- Análise de texto
- Intertextualidade
- Recursos linguísticos;
- Recursos expressivos: antítese, metáfora.

### Anos

8º e 9º.

### Tempo estimado

Seis aulas de 45 minutos

### Material necessário

- Quadro branco;
- Piloto para quadro branco;
- Aparelho de som;
- Notebook;
- Pen drive

- Data show;
- Cópias dos poemas “Amor é fogo que arde sem se ver”, de Luiz Vaz de Camões; “Presságio”, de Fernando Pessoa; “As sem-razões do amor”, de Carlos Drummond de Andrade; “Alma Minha Gentil que te partiste”, de Luiz Vaz de Camões;
- Cópias da letra da música “Quando o amor acontece”, de João Bosco.

### **Desenvolvimento**

1º passo

O professor irá apresentar, para cada um dos alunos, uma cópia do soneto “Amor é fogo que arde sem se ver” de Camões. Em seguida, ele fará a leitura do poema em voz alta.

Amor é fogo que arde sem se ver;

É ferida que dói e não se sente;

É um contentamento descontente;

É dor que desatina sem doer;

É um não querer mais que bem querer;

É solitário andar por entre a gente;

É nunca contentar-se de contente;

É cuidar que se ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;

É servir a quem vence, o vencedor;

É ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor

Nos mortais corações conformidade,

Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

## 2º passo

O professor chamará a atenção dos alunos para a composição do poema, levando-os a perceberem que o texto é formado por 14 versos divididos em dois quartetos e dois tercetos, representando um tipo de poema denominado soneto.

## 3º passo

Em seguida, o professor irá reproduzir no quadro branco o primeiro quarteto do soneto a fim de mostrar para os alunos como se apresenta o esquema de rimas no soneto de Camões.

“Amor é fogo que arde sem se ver; (1) A

É ferida que dói e não se sente; (2) B

É um contentamento descontente; (3) B

É dor que desatina sem doer;” (4) A

## 4º passo

O professor fará com que os alunos percebam que no quarteto o primeiro verso rima com o quarto, e que o segundo verso rima com o terceiro, formando o seguinte esquema: ABBA que se repete no segundo quarteto. Em relação aos tercetos, o professor mostrará que o primeiro verso rima com o terceiro e que o segundo verso rima com o primeiro verso do segundo terceto, formando o seguinte esquema: CDCDCD.

## 5º passo

O professor irá solicitar que os alunos façam uma leitura silenciosa do soneto de Camões. Em seguida perguntará aos alunos sobre a temática desse poema. Espera-se que eles digam tratar-se da definição do amor.

## 6º passo

O professor, para confirmar que o soneto procura definir o amor, ele chamará a atenção dos alunos para a reiteração da forma verbal “é” (verbo ser) que se inicia no segundo até o décimo verso. Além de mostrar para os alunos que o poema se inicia e termina com a palavra amor.

## 7º passo

O professor irá perguntar aos alunos como o eu lírico define o amor no soneto de Camões. O objetivo é que os alunos identifiquem que o amor é definido de forma contraditória. Caso os alunos apresentem dificuldades para alcançar a resposta, o professor

poderia, a fim de se comprovar essa contradição, reproduzir no quadro branco o segundo verso da primeira estrofe.

“É ferida que dói e não se sente”

8º passo

Após a reprodução desse verso, o professor irá questionar com os alunos como compreender uma ferida que dói e não se sente.

9º passo

A partir desse questionamento, o professor confirmará para os alunos que no soneto de Camões o amor é visto como sentimento contraditório. Então, ele pedirá para os alunos identificarem outros versos no soneto que também configurem a contradição no conceito de amor.

10º passo

Após a identificação de alguns desses versos, o professor irá dizer para os alunos que essa imagem de contradição evidente no soneto de Camões é marcada pelo uso de um recurso de linguagem chamado paradoxo, que consiste na fusão, num só enunciado, de dois pensamentos que se excluem mutuamente, ou seja, combinação de duas combinações antagônicas (sentidos contrários) numa unidade sintática.

11º passo

Como comprovação da presença marcante de paradoxo no soneto de Camões, poderia escrever no quadro branco os seguintes exemplos:

Arder sem se ver  
Doer e não sentir  
Desatinar sem doer  
Andar solitário entre a gente  
Estar preso por vontade  
Ter lealdade com quem nos mata

12º passo

O professor dirá ainda aos alunos que a interrogação final do soneto de Camões só confirma o amor como sentimento contraditório, ou seja, na verdade fica a ideia da impossibilidade de se definir esse sentimento.

13º passo

Na sequência de poemas com temática sobre o amor, o professor irá trabalhar com o poema “Presságio” de Fernando Pessoa.

Presságio

O amor, quando se revela,  
Não se sabe revelar.  
Sabe bem olhar pra ela,  
Mas não lhe sabe falar.

Quem quer dizer o que sente  
Não sabe o que há de dizer.  
Fala: parece que mente...  
Cala: parece esquecer...

Ah, mas se ela adivinhasse,  
Se pudesse ouvir o olhar,  
E se um olhar lhe bastasse  
Pra saber que a estão a amar!

Mas quem sente muito, cala;  
Quem quer dizer quanto sente  
Fica sem alma nem fala,  
Fica só, inteiramente!

Mas se isto puder contar-lhe  
O que não lhe ousou contar,  
Já não terei que falar-lhe  
Porque lhe estou a falar...

14º passo

O professor irá convidar toda a turma para fazer a leitura em voz alta do poema.

## 15º passo

Após a leitura oral, o professor orientará os alunos para uma leitura silenciosa do texto. Em seguida, falará sobre a estrutura do poema, mostrando que este se compõe por cinco estrofes em forma de quartetos, com esquema de rimas ABAB.

## 16º passo

O professor pedirá que os alunos façam a releitura silenciosa do poema. Em seguida, ele dirá aos alunos que o eu lírico parece ficar perturbado pela maneira como o amor se revela. O professor perguntará, então, se os alunos conseguiriam identificar, pela leitura geral do poema, o que mais perturba o eu lírico. O objetivo é que eles percebam o quanto é difícil para eu lírico conseguir falar desse amor à pessoa amada, transmitir, portanto, o seu sentimento.

## 17º passo

Para reforçar o que foi dito no passo anterior, o professor irá orientar os alunos para a leitura atenta da segunda e quarta quadras do poema.

## 18º passo

Depois dessa leitura, ele dirá aos alunos que há nessas estrofes presença de antíteses que evidenciam a oposição entre sentir o amor e conseguir expressá-lo à pessoa amada. Dito isso, o professor pedirá que eles procurem identificar essas antíteses.

## 19º passo

Para alcançar o que se pretende no passo anterior, os alunos precisam identificar a oposição marcada pelo uso das formas verbais “fala” e “cala” presentes nas duas estrofes, além de perceberem o antagonismo entre querer dizer o que sente e não saber o que há de dizer.

## 20º passo

O professor dirá aos alunos que a palavra presságio significa prognóstico (suposição), pressentimento. Como base nesse conceito e no entendimento geral do texto, o professor pedirá que a turma explique o título do poema.

## 21º passo

O professor irá pedir aos alunos que tentem explicar o sentido dos seguintes versos presentes na 3ª estrofe: “Ah, mas se ela adivinhasse/Se pudesse ouvir o olhar...” O professor chamará a atenção dos alunos para tentarem explicar o jogo (troca de funções) entre as formas verbais ouvir / o olhar. É importante para essa atividade os alunos perceberem que o desejo do eu lírico seria que a pessoa amada ouvisse esse poema, mas sem o ouvir, que pudesse adivinhar no seu olhar todo o sentimento que ele alimenta por ela.

## 22º passo

O professor irá perguntar aos alunos se o poema em si já representa uma declaração de amor e como isso pode ser comprovado ou não por meio de elementos textuais. Espera-se que os alunos possam comprovar essa declaração de amor baseando-se no que o eu lírico diz na última estrofe.

## 23º passo

Após ter trabalhado com o soneto de Camões “O amor é fogo que arde sem se ver” e com o poema “Presságio” de Fernando Pessoa, o professor provocará uma discussão com a turma sobre o amor. Para estimular os alunos a falarem sobre o assunto, ele irá fazer as seguintes perguntas: a) “Vocês consideram que amor é sinônimo de sofrimento”? b) O amor exige muitos sacrifícios? Amor levaria os apaixonados a perderem o controle sobre a realidade?

## 24º passo

Após esses questionamentos, o professor irá apresentar para a turma o vídeo do cantor e compositor João Bosco interpretando a canção “Quando o amor acontece”. O vídeo pode ser encontrado em [www.youtube.com/watch?v=In9ObckBGEI](http://www.youtube.com/watch?v=In9ObckBGEI)

## 25º Passo

Após a apresentação do vídeo da canção de João Bosco, o professor irá distribuir para a turma a letra da referida composição.

Quando o amor acontece

Coração

Sem perdão,

Diga fale por mim

Quem roubou toda a minha alegria

O amor me pegou,

Me pegou pra valer

Aí que a dor do querer,

Muda o tempo e a maré

Vendaval sobre o mar azul

Tantas vezes chorei,

Quase desesperei

E jurei nunca mais seus carinhos

Ninguém tira do amor,  
 Ninguém tira, pois é  
 Nem doutor nem pajé,  
 O que queima e seduz, enlouquece  
 O veneno da mulher

O amor quando acontece  
 A gente esquece logo  
 Que sofreu um dia,  
 Ilusão  
 O meu coração marcado  
 Tinha um nome tatuado  
 Que ainda doía,  
 Pulsava só a solidão

O amor quando acontece  
 A gente esquece logo  
 Que sofreu um dia,  
 Esquece sim  
 Quem mandou chegar tão perto  
 Se era certo um outro engano  
 Coração cigano  
 Agora eu choro assim

#### 26º passo

O professor, com base na canção de João Bosco, poderá retomar a leitura do poema “Presságio”, de Fernando Pessoa e do soneto de Camões, “Amor é fogo que arde sem se ver”, e fazer algumas relações ou comparações entre esses textos. Por exemplo, o professor poderia indagar à turma se há diferença na revelação do amor considerando-se, respectivamente, os seguintes versos do poema de Fernando Pessoa e da canção de João Bosco:

“O amor, quando se revela,  
 Não se sabe revelar”  
 Fernando Pessoa

“O amor quando acontece  
 A gente esquece logo  
 Que sofreu um dia”  
 João Bosco

## 27º passo

O professor irá escrever no quadro branco os seguintes versos da música de João Bosco: “*Aí que a dor do querer, / Muda o tempo e a maré / Vendaval sobre o mar azul*”.

## 28º passo

Após escrever esses versos no quadro branco, o professor perguntará à turma que imagem vem à mente quando eles leem esses versos?

## 29º passo

Caso os alunos apresentem dificuldades em expressar uma possível imagem, o professor poderá chamar a atenção da turma para as seguintes palavras contidas nos versos em questão: TEMPO/MARÉ/MAR/VENDAVAL. Espera-se que os alunos cheguem à imagem de um naufrágio ou a uma ventania em alto mar, por exemplo.

## 30º passo

Retomando a imagem sugerida no passo anterior, o professor dirá aos alunos que esse “*Vendaval sobre o mar azul*” é o sentimento do amor o qual provoca dor e sofrimento ao sujeito poético. Então, o professor pedirá que os alunos identifiquem versos que comprovem essa afirmativa. Espera-se que algum (a) aluno (a) exemplifique com a seguinte passagem: “*Tantas vezes chorei, / Quase desesperei / E jurei nunca mais teus carinhos*”.

## 31º passo

O professor irá reproduzir no quadro branco o primeiro terceto de o soneto de Camões (Amor é fogo...) e a penúltima estrofe da música de João Bosco.

“É querer estar preso por vontade;  
É servir a quem vence, o vencedor;  
É ter com quem nos mata, lealdade”.  
(Camões)

“O amor quando acontece  
A gente esquece logo  
Que sofreu um dia,  
Ilusão  
O meu coração marcado  
Tinha um nome tatuado  
Que ainda doía,  
Pulsava só a solidão”  
(João Bosco)

## 32º passo

O professor, então, orientará os alunos para que façam uma comparação entre as partes desses textos. Ele poderá perguntar, por exemplo, se alguém percebe alguma semelhança de

sentido entre o seguinte trecho da música de João Bosco com o terceto de o soneto de Camões:

“O meu coração marcado  
Tinha um nome tatuado  
Que ainda doía”.

Espera-se que os alunos identifiquem a semelhança de sentido com base no início do primeiro terceto do soneto de Camões: “*É querer estar preso por vontade*”. Ou seja, ter o nome tatuado no coração configura o estar preso por vontade, “é servir a quem vence, o vencedor”.

33º passo

O professor irá fazer as seguintes perguntas aos alunos: a) “Será verdade mesmo que o amor quando acontece a gente esquece logo que sofreu um dia?” b) “É possível fugir a esse sentimento, o amor?” c) “Sendo o amor um sentimento tão contraditório, como diz o poema de Camões, Por que será, então, que as pessoas buscam esse sentimento?” Por que amar se é certo um outro engano tal qual afirma a música de João Bosco?

34º passo

Essas perguntas servirão de pretexto para o professor introduzir a leitura do poema “As sem-razões do amor”, de Carlos Drummond de Andrade.

35º passo

Antes de proceder à leitura oral completa do poema, o professor irá ler o título do texto; em seguida, pedirá que a turma anote em um papel esse título, sem revelar aos alunos, obviamente, a forma escrita da palavra *sem*.

36º passo

O professor inicia a leitura em voz do poema de Drummond.

As sem-razões do amor

Eu te amo porque te amo,  
Não precisas ser amante,  
e nem sempre sabes sê-lo.  
Eu te amo porque te amo.

Amor é estado de graça  
e com amor não se paga.

Amor é dado de graça,  
é semeado no vento,  
na cachoeira, no eclipse.  
Amor foge a dicionários  
e a regulamentos vários.

Eu te amo porque não amo  
bastante ou demais a mim.  
Porque amor não se troca,  
não se conjuga nem se ama.  
Porque amor é amor a nada,  
feliz e forte em si mesmo.

Amor é primo da morte,  
e da morte vencedor,  
por mais que o matem (e matam)  
a cada instante de amor.

#### 37º passo

Depois de o professor realizar a leitura em voz alta do poema, irá distribuir uma cópia do texto aos alunos. Em seguida, ele solicitará dois alunos e duas alunas para precederem à leitura oral do poema. A leitura das estrofes será feita, alternadamente, por um homem e uma mulher até a leitura completa do texto. Além de incentivar a participação efetiva dos alunos no processo da leitura oral, objetiva-se pela leitura alternada das estrofes, que os alunos percebam as definições sobre o amor (ou as sem-razões do amor).

#### 38º passo

Após a leitura realizada pelo professor, ele pedirá que os alunos observem como o poema se estrutura levando- os a perceberem que o texto é formado por dois sextetos (primeira e terceira estrofes), uma quintilha (segunda estrofe) e um quarteto (última estrofe). O professor dirá também que as rimas são mistas e que ocorrem basicamente nos versos: “Amor foge a dicionários/ e a regulamentos vários” / “... da morte vencedor/ a cada instante de amor”.

39º passo:

O professor irá indagar aos alunos como escreveram o título do poema. Ele, então, escreverá no quadro branco duas possibilidades de escrita do título do texto e verificará perante seus alunos os que escreveram de acordo com a primeira ou a segunda forma escrita no quadro. Em outro momento, o professor irá falar sobre essas duas formas de escrita do título.

1. As sem-razões do amor.	2. As cem-razões do amor.
---------------------------	---------------------------

40º passo

O professor irá solicitar que todos os alunos façam a leitura silenciosa do poema de Drummond.

41º passo

Após a leitura silenciosa, o professor irá proceder à leitura em voz alta da primeira estrofe:

Eu te amo porque te amo,  
 Não precisas ser amante,  
 e nem sempre sabes sê-lo.  
 Eu te amo porque te amo.  
 Amor é estado de graça  
 e com amor não se paga.

42º passo

Após a leitura da primeira estrofe, o professor fará as seguintes perguntas aos alunos: a) “O amor tem uma razão de acontecer? ”b) ”Existe uma forma, uma maneira de se sentir o amor?”. Para ajudar nas respostas dos alunos, caso os alunos apresentem dificuldades para o entendimento dessa estrofe, o professor pode chamar a atenção para a repetição afirmativa do verso como forma de o eu lírico fortalecer, intensificar o seu pensamento em relação ao amor: “Eu te amo porque te amo”. Também chamará atenção para os versos: “Amor é estado de graça/e com amor não se paga”, fazendo com que os alunos percebam que o amor nada exige em troca.

43º passo

O professor irá proceder à leitura da segunda estrofe:

“Amor é dado de graça,  
 é semeado no vento,

na cachoeira, no eclipse.  
 Amor foge a dicionários  
 e a regulamentos vários”.

44º passo

Após a leitura da segunda estrofe, o professor irá indagar aos alunos se existe um local específico para o amor acontecer e como eles entenderiam a afirmação de que o amor foge a dicionários. É importante que os alunos compreendam que não há porquês para o amor, ou seja, não há regras a serem seguidas.

45º passo:

O professor fará a leitura da terceira estrofe:

“Eu te amo porque não amo  
 bastante ou demais a mim.  
 Porque amor não se troca,  
 não se conjuga nem se ama”.

46º passo

Após a leitura da terceira estrofe o professor perguntará aos alunos por que o amor não se troca não se conjuga, nem se ama. Também indagará se o amor só acontece quando necessariamente é correspondido pela pessoa amada. O professor fará com que os alunos percebam que a intenção do eu lírico é deixar claro que o verdadeiro amor não necessita de retribuição e cada amante, cada amado segue suas próprias regras, sua própria maneira de amar. Nesse caso, o professor poderia reforçar nessa estrofe o uso da antítese presente no primeiro verso: “Eu te amo porque não amo/bastante ou demais a mim”.

47º passo

O professor fará a leitura da última estrofe:

“Amor é primo da morte,  
 e da morte vencedor,  
 por mais que o matem (e matam)  
 a cada instante de amor”.

48º passo

Depois da leitura da última estrofe, o professor questionará com os alunos se é possível dizer que o amor resiste a tudo. Também pedirá que eles tentem explicar a comparação entre amor e morte e se o amor seria um sentimento tão intenso que se vive e morre por ele. O professor dirá aos alunos que o amor possui tamanha importância a ponto de ser personificado

como primo da morte e dela vencedor. Por mais que as pessoas deixem de amar, acabem um relacionamento amoroso, o sentimento amor jamais deixará de existir, mesmo que haja a morte física dos amantes. Portanto, vive-se e morre-se por amor.

49º passo

Após o breve estudo de cada uma das estrofes do poema de Drummond, o professor irá retomar as duas retomadas da escrita do título do poema contidas no 38º. Passo. Ele explicará aos alunos que, na verdade, o título do poema “As sem-razões do amor”, pela aproximação sonora, provoca uma ambiguidade, ou seja: podem-se compreender as palavras SEM (sem algum motivo) ou CEM (várias razões). Reforçará ainda que o poema trata sobre as várias concepções e definições para o amor, além do que esse sentimento causa nas pessoas, podendo até dizer que nesse poema o sentimento amor é inexplicável, que seria tentativa em não tentar explicá-lo.

50º passo:

Para encerrar as sequências didáticas envolvendo poema sobre o amor, O professor irá introduzir a leitura de o soneto de Camões “Alma minha Gentil que te partiste”.

51º passo

O professor distribuirá aos alunos uma cópia impressa do soneto de Camões “Alma minha Gentil que te Partiste” e pede para que a turma acompanhe a leitura feita por ele.

Alma Minha Gentil, que te Partiste

Alma Minha Gentil, que te partiste,  
Tão cedo desta vida descontente,  
Repousa lá no Céu eternamente,  
E viva eu cá na terra sempre triste.

Se lá no assento Etéreo, onde subiste,  
Memória desta vida se consente,  
Não te esqueças daquele amor ardente,  
Que já nos olhos meus tão puro viste.

E se vires que pode merecer-te  
Algũa cousa a dor que me ficou  
Da mágoa, sem remédio, de perder-te,

Roga a Deus, que teus anos encurtou,  
Que tão cedo de cá me leve a ver-te,  
Quão cedo de meus olhos te levou.

52º passo

Após essa primeira leitura, o professor orienta os alunos para perceberem que o poema de Camões também se trata de um soneto, portanto seguindo o seguinte esquema de rimas, tal qual observado no soneto “Amor é fogo que arde sem se ver”: ABBA ABBA CDC DCD.

53º passo

O professor irá anotar no quadro branco o vocabulário do soneto de Camões.

<i>Vocabulário</i>	
1. Gentil:	nobre, perfeito em virtudes.
2. Etéreo:	elevado, sublime.
3. Assento:	lugar
4. Memória:	lembrança

54º passo

O professor irá perguntar aos alunos se todos concordam que nesse poema de Camões o eu lírico dirige sua fala à amada que já morreu.

55º passo:

O professor pedirá aos alunos que identifiquem no soneto versos os quais comprovem o que foi dito no passo anterior.

56º passo

O professor, então, escreverá no quadro os exemplos identificados pelos alunos. Espera-se que eles identifiquem exemplos como:

1. “Alma Minha Gentil que te partiste/Tão triste desta vida descontente”	3. “Se lá no assento Etéreo, onde subiste”.
2. “Repousa lá no céu eternamente”	4. “Roga a Deus que teus anos encurtou”.

57º passo

O professor pedirá aos alunos que identifiquem em qual das estrofes do poema de Camões o eu lírico ressalta o sofrimento causado pelo afastamento (perda) de sua amada. A resposta esperada será a o primeiro terceto:

“E se vires que pode merecer-te  
Algũa cousa a dor que me ficou  
Da mágoa, sem remédio, de perder-te”

58º passo:

O professor chamará a atenção dos alunos para o uso no poema dos advérbios “lá” e “cá”, representando, respectivamente, o céu e a terra. Então, o professor, perguntará aos alunos: “Como o eu lírico define sua existência na terra após a morte da amada”? É importante que os alunos compreendam “lá” e “cá” se configuram em antítese.

59º passo:

O professor dirá aos alunos que o eu lírico enfatiza no poema o desejo da morte. Em seguida, ele fará ir perguntar de que forma o eu lírico faz isso.

60º passo:

O professor perguntará aos alunos se a morte da amada impede a consumação do amor. Também pedirá que os alunos tentem explicar de que maneira esses amor poderia se consumir de acordo com o entendimento do texto.

### **Avaliação**

O professor deverá observar se as atividades provocam na turma o prazer de ler, analisando a participação oral de cada aluno ao longo da leitura. É importante também que o professor verifique se o aluno absorveu as ideias debatidas ou discutidas, se entendeu o sentido geral do texto e como os recursos estilísticos ajudam a compô-lo, além de verificar se a turma assimilou o diálogo entre os textos sobre a temática amorosa.

### 4.3 Poemas de reflexão social

#### Objetivos

- Realizar leitura compartilhada dos poemas;
- Promover a leitura de poemas em voz alta;
- Interpretar poemas, considerando-se os efeitos produzidos pelas palavras;
- Compreender o papel das rimas e jogos de palavras na construção dos sentidos dos poemas.
- Levar os alunos a perceberem a intertextualidade;
- Fazer com que os alunos percebam o caráter social dos poemas estudados;
- Estimular os alunos a perceberem as características de cada um dos poemas, observando os recursos expressivos e linguísticos utilizados em cada texto.

#### Conteúdo

- Leitura de poemas;
- Comunicação oral;
- Interpretação de texto;
- Análise de texto
- Intertextualidade
- Recursos linguísticos;
- Recursos expressivos: antítese, metáfora.

#### Anos

8º e 9º.

#### Tempo estimado

Sete aulas de 45 minutos.

#### Material necessário

- Quadro branco;
- Piloto para quadro branco;
- Aparelho de som;
- Notebook;

- Pen drive
- Data show;
- Cópias dos poemas “Mãos dadas”, de Carlos Drummond de Andrade; “Meninos carvoeiros”, de Manuel Bandeira; “O bicho”, de Manuel Bandeira; “Paraíso”, de Jose Paulo Paes;
- Cópias da letra da cantiga de roda “Se essa rua fosse minha”;
- Reprodução do vídeo da música “Bola de meia, bola de Gude”, de Milton Nascimento e Fernando Brant, disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=My\\_OsqkDSjs](https://www.youtube.com/watch?v=My_OsqkDSjs).

### **Desenvolvimento**

#### 1º passo

O Professor distribuirá aos alunos cópias do poema “Mãos dadas” de Drummond. Em seguida, irá propor que a turma inteira leia em voz alta o poema, mas utilizando a seguinte estratégia: dividirá a turma em dois blocos. O primeiro bloco fará a leitura da primeira estrofe, conseqüentemente, o segundo bloco ficará encarregado de ler a segunda estrofe.

#### Mãos dadas

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

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

## 2º passo

Após esse procedimento, o professor perguntará aos alunos se eles notaram alguma diferença na leitura do poema com relação ao ritmo, à sonoridade em comparação à leitura de outros poemas anteriormente lidos por eles, principalmente em relação à presença ou ausência de rimas.

## 3º passo

O professor, então, mostrará aos alunos que nesse poema, composto por versos livres, as rimas não são consoantes, mas toantes (vogais) externas e internas, como nos exemplos seguintes: Versos 1, 2 e 4: mUndo; cadUco; futUro; tacitUrnos. Versos 3 e 6: companhEiros; afastEmos. O professor também chamará a atenção dos alunos para a composição do poema em duas estrofes, sendo uma com sete versos e a segunda com seis versos.

## 4º passo

O professor escreverá no quadro branco as seguintes palavras:

Individualismo	Coletividade
----------------	--------------

## 5º passo

O professor irá perguntar aos alunos qual das duas palavras está relacionada à mensagem transmitida pelo sentido geral do poema. O professor, então, solicitará que os alunos justifiquem a resposta com passagens do texto. O objetivo é que os alunos percebam que nesse poema o eu lírico tem o compromisso com o outro, com o homem de sua época, com os seus companheiros, ou seja, fala da união, da solidariedade entre os homens.

## 6º passo:

O professor irá indagar aos alunos o que seria esse mundo “caduco” a que o eu lírico se recusa a cantar?

## 7º passo

O professor falará para os alunos que esse mundo caduco é um mundo ultrapassado. Porém, o professor chamará a atenção dos alunos para o fato de o eu lírico afirmar que também não cantará o mundo futuro. Ele, então, irá pedir que eles façam um comentário sobre essa observação. O objetivo é que os alunos cheguem à conclusão de que o único tempo que interessa ao eu lírico é o presente. Importante o professor chamar a atenção dos alunos para o emprego, a oposição temporal no uso das formas verbais “serei” / “cantarei”, indicando o futuro, e as formas verbais no presente: “estou”, “olho”, “estão”, “considero”, “é”.

## 8º passo

Depois que os alunos compreenderem basicamente do que trata esse poema de Drummond, para que eles ampliem essa compreensão do texto, seria importante o professor falar sobre o contexto de produção desse poema. Poderia ser dito o seguinte a eles: o poema foi publicado em 1940 em pleno andamento da Segunda Guerra Mundial e também numa época em que o Brasil vivia um clima de opressão e medo por conta do Estado Novo de Getúlio Vargas (1937), bem como representa um momento histórico que registra a consciência de classes, consolidação do Capitalismo, presença do Comunismo, Socialismo, ente outras ideologias, o que acaba, de certa forma, tendo influência na produção da obra literária. O professor dirá ainda que Drummond pertence à Geração de 30 do Modernismo brasileiro, cujos poetas adotam geralmente nas suas obras postura temática a qual questiona o poder da fé, as relações humanas e o estar no mundo, e “Mãos dadas” revela, portanto, sua preocupação com o homem.

## 9º passo

A fim de comprovar a contextualização que fica evidente em “Mãos dadas”, fará a análise de cada uma das estrofes do poema. O professor mostrará aos alunos que a primeira estrofe revela o desejo do eu lírico de se aproximar, de se unir aos homens com o objetivo de transformar a vida presente, por isso recusa-se a fugir da realidade que o circunda e voltar-se ao passado (cantar o mundo caduco) sem sentido e sem perspectivas e também se recusa em sonhar com o futuro (“também não cantarei o mundo futuro”). O que interessa ao eu lírico e ver, olhar seus companheiros e solidarizar-se com eles no tempo presente para uma possível transformação da realidade (“Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”)

## 10º passo

O professor agora irá fazer a análise da segunda estrofe. Ele inicia fazendo com que os alunos percebam que os quatro primeiros versos são pontuados pela negação. Ele dirá que a contextualização presente nessa estrofe diz respeito ao fazer poético em que se faz uma crítica à poesia alienada, recusando-se a fazê-la. Os versos oito e nove fazem referência à recusa em relação ao lirismo amoroso, à poesia de circunstância, à melancolia (frequente na poesia romântica) e à poesia descritiva (frequente na poesia parnasiana). O professor reforçará aos alunos que esse recurso é usado no poema como forma de mostrar que tais temas se distanciam do mundo presente. Além disso, o professor dirá que os versos 10 e 11 revelam a recusa de utilizar a morte (suicídio) como solução para os tempos difíceis, além de revelarem a

rejeição da fuga pelo imaginário (ser raptado por serafins). Portanto, só o que interessa ao eu lírico é a realidade, o tempo presente, seja ele duro ou não, mas passivo de mudanças.

11º passo

Para reforçar o que foi dito no passo anterior, o professor pede que os alunos observem no final do poema a reiteração do adjetivo “presente”, o que configura no texto a reafirmação do eu lírico de estar preso à realidade.

12º passo

O professor irá trabalhar com o poema “Meninos carvoeiros”, de Manuel Bandeira.

13º passo

Com o propósito de motivação inicial, o professor irá reproduzir para a turma o vídeo da música “Bola de meia, boal de gude”, de Milton Nascimento e Fernando Brant.

14º passo

O professor irá distribuir aos alunos cópias do poema “Meninos carvoeiros”

Meninos Carvoeiros

Os meninos carvoeiros

Passam a caminho da cidade.

— Eh, carvoero!

E vão tocando os animais com um relho enorme.

Os burros são magrinhos e velhos.

Cada um leva seis sacos de carvão de lenha.

A aniagem é toda remendada.

Os carvões caem.

(Pela boca da noite vem uma velhinha que os recolhe, dobrando-se com um gemido.)

— Eh, carvoero!

Só mesmo estas crianças raquíticas

Vão bem com estes burrinhos descadeirados.

A madrugada ingênua parece feita para eles. . .

Pequenina, ingênua miséria!

Adoráveis carvoeirinhos que trabalhais como se brincásseis!

— Eh, carvoero!

Quando voltam, vêm mordendo num pão encarvoado,

Encarapitados nas alimárias,

Apostando corrida,

Dançando, bamboleando nas cangalhas como espantalhos desamparados.

15º passo

O professor fará a leitura oral do poema com a participação dos alunos. Ele orientará a turma para que leia em voz alta quando chegar a parte correspondente ao jargão: “Eh, carvoeiro!” Objetiva-se com essa participação dos alunos dar ênfase à sonoridade do jargão.

16º passo

O professor dirá aos alunos que esse poema de Manuel Bandeira apresenta-se em forma de narração cujos personagens são os “meninos”, “os burrinhos” e a “velhinha”. Para confirmar o caráter narrativo do poema, o professor chamará a atenção dos alunos para as ações representadas pelas formas verbais no texto: “*Passam* a caminho da cidade”; “*Vão tocando* os animais”; “*Apostando* corrida...” “*Dançando, bamboleando...*”

17º passo

O professor irá reproduzir no quadro branco o vocabulário do texto.

<i>Vocabulário</i>	
1. Alimária:	animal bruto, irracional .
2. Aniagem:	tecido grosso.
3. Cangalhas:	peça de madeira forrada de couro em cujas hastes se dependuram sacos
4. Encarapitado:	posto no alto, em cima; empoleirado.
5. Relho:	chicote de cabo de madeira.

## 18º passo

Após a apresentação do vocabulário, o professor irá pedir que os alunos procedam à leitura silenciosa do texto.

## 19º passo

Depois dessa leitura, o professor pedirá que os alunos atentem para o título do poema. Em seguida, perguntará a eles se haveria mudança no sentido do título, caso fosse suprimido o adjetivo “carvoeiros”.

## 20º passo

Após ouvir os comentários dos alunos, o professor irá reforçar que o uso do adjetivo “carvoeiros” no poema serve para caracterizar a simplicidade e a classe social a que pertencem “os meninos”, ou seja, suas condições de trabalhadores e pobres.

## 21º passo

Depois dessa constatação, o professor pedirá aos alunos que verifiquem como são qualificados, caracterizados ou descritos os personagens no poema. Ele fará um esquema no quadro branco para anotar as respostas da turma. No final, espera-se chegar às seguintes anotações:

<i>Meninos</i>	<i>Burros/burrinhos</i>	<i>Velhinha</i>
Carvoeiros/carvoeirinhos	Magrinhos	Dobra-se em gemidos
Raquíticos	Velhos	
	Descadeirados	

## 22º passo

O professor perguntará aos alunos o que eles conseguem perceber com as características descritas desses personagens. Caso os alunos não cheguem a uma resposta desejada, seria importante o professor ratificar que a descrição desses personagens configura suas fragilidades, ou seja, confirma o ambiente e a condição de miséria vivenciada por eles. Ele dirá também que intenção da escolha desses adjetivos é evidenciar a intensificação da pobreza, pobreza essa que vai além dos “meninos”, estendendo-se, portanto, aos animais: “Burrinhos magrinhos e velhos” / “Aniagem remendada” / “Carvões que caem”.

## 23º passo

Após essa explanação, o professor pedirá aos alunos que tentem explicar como se assemelham as condições de exploração sofridas pelos “meninos” e pelos “burrinhos”. Espera-se, entre outros comentários, que os alunos identifique que os “burros”, mesmo sendo

“magrinhos e velhos”, cada um levava seis sacos de carvão de lenha, revelando-se, dessa forma, a dura realidade enfrentada tanto pelos “meninos” quanto pelos animais.

24º passo

O professor irá perguntar aos alunos sobre a importância do aparecimento da “velhinha” no poema e qual seria a função dessa personagem. Os alunos deverão perceber que os “meninos carvoeiros” trabalham para a “velhinha” e por ela são explorados.

25º passo

O professor dirá aos alunos que a condição social da “velhinha” também é de pobreza e miséria. Portanto, ficando evidente no poema uma infância e uma velhice de miséria. Com base nisso, ele perguntará à turma é possível supor que os “meninos carvoeiros” também se tornarão velhos vivendo ainda na pobreza e na miséria, se o destino dessas crianças seria esse.

26º passo

Após ouvir as respostas dos alunos e, caso nenhum deles levantem a hipótese de que a “velhinha” também tenha sido explorada na infância, seria importante o professor fazer essa inferência com os alunos.

27º passo

O professor fará a seguinte pergunta aos alunos: “Como vocês entenderiam o seguinte verso: “Pequenina, ingênua miséria”?”

28º passo

O professor chamará a atenção dos alunos para o fato de que a intenção do emprego de “Pequenina, ingênua miséria” representa, na verdade, uma ironia à condição de miséria dos “carvoeirinhos”, ou seja, os “meninos” não entendiam bem ao certo a gravidade do que ocorria com eles: a exploração e a miséria.

29º passo

O professor irá pedir aos alunos que tentem explicar o paradoxo presente no seguinte verso: “Adoráveis carvoeirinhos que trabalhais como se brincásseis”

30º passo

Após ouvir os alunos, o professor dirá a eles que para os “meninos carvoeiros” a compreensão de vida girava em torno do trabalho o qual acabou se tornando inclusive em brincadeira, o que se evidencia, portanto, a infância perdida nesse ofício, ou seja, a imposição desse trabalho extinguiu a essência do brincar.

## 31º passo

O professor dirá também que a expressão “adoráveis carvoeirinhos” está relacionada à imagem de “felicidade” dos meninos ao executarem o seu trabalho. (“apostando corrida” / “dançando e bamboleando”). Importante também o professor chamar a atenção dos alunos nesse exemplo sobre o emprego do diminutivo “carvoeirinhos”, que pode ser entendido com valor normal do diminutivo (referindo-se ao tamanho dos meninos) ou indicando afeto, carinho expresso pelo eu lírico às crianças como a desejar-lhes um destino diferente ao da exploração e miséria.

## 32º passo

O professor irá solicitar que os alunos comentem o seguinte verso contido na parte final do poema: “Quando voltam, vêm mordendo num pão encarvoado”. Espera-se que os alunos percebam que os “meninos”, após carga extenuante de trabalho, não possuem sequer o direito a uma alimentação decente. O pão também é encarvoado, configurando-se assim a miséria vivenciada por essas crianças.

## 33º passo

Importante o professor reforçar aos alunos que o poema de Manuel Bandeira revela, além da condição de miséria dos personagens, outra problemática social brasileira: o trabalho infantil. O professor dirá ainda que “Meninos carvoeiros” foi produzido em 1921, todavia mantém-se atual, pois a exploração do trabalho infantil ainda é bem presente em nosso país.

## 34º passo

Como forma de debate e reflexão sobre o trabalho infantil no Brasil, sugerimos que o professor trabalhe a exibição de um documentário ou reportagem sobre esse tema. Deixamos como sugestão a seguinte reportagem: Trabalho infantil Parte1-Profissão Repórter–Rede Globo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z5PIBj5-cYs>

## 35º passo

O professor dará continuidade à sequência didática por meio do estudo do poema “O bicho”, de Manuel Bandeira.

## 36º passo

O professor distribuirá cópias do poema para os alunos.

## O bicho

Vi ontem um bicho

Na imundície do pátio

Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,  
 Não examinava nem cheirava:  
 Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,  
 Não era um gato,  
 Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

37º passo

Com o objetivo de verificar a reação inicial dos alunos ao ler esse poema, o professor pedirá que a turma faça uma leitura silenciosa do texto.

38º passo

Após essa leitura, o professor perguntará aos alunos se eles tiveram alguma surpresa ao ler o poema “O bicho”, de Manuel Bandeira. Espera-se que os alunos apresentem como uma das possíveis respostas o fato de o bicho descrito no poema ser um homem e não um animal.

39º passo

O professor irá fazer a seguinte pergunta aos alunos: “Haveria algum estranhamento a vocês, caso o poema iniciasse da seguinte maneira: “Vi ontem um homem / Na imundície do pátio / Catando comida entre os detritos?” Possivelmente os alunos responderiam que a imagem para eles passaria ser comum, pois cotidianamente se vê muito isso nas ruas das cidades.

40º passo

O professor pedirá que os alunos comparem a situação social evidenciada nos poemas “Os meninos carvoeiros” e “O bicho”, ambos de Manuel Bandeira, e perguntará se eles identificam alguma diferença na problemática social apresentada nos dois textos. Espera-se que os alunos digam que no poema “O bicho” a miséria é evidenciada pela fome. Importante que os alunos sejam lembrados pelo professor que ambos os poemas retratam o cotidiano e revelam a indignação com a realidade humana, ficando bem evidente do poema “O bicho” a denúncia social sobre as condições subumanas em que vive o homem em nossa sociedade.

41º passo

Sobre a questão de o poema “O bicho” revelar problemas do cotidiano, abordar a problemática social, o professor chamará a atenção dos alunos para o fato de essa

preocupação refletir na própria estrutura, na composição do poema, dotando-o de uma linguagem mais simples.

#### 42º passo

Para comprovar o que foi dito no passo anterior, o professor solicitará que os alunos verifiquem se há no poema, como um todo, preocupação com o verso rimado e com a estrutura fixa considerando-se o número de versos e composição das estrofes. Como os alunos já apresentam uma base de leitura de poemas, espera-se que eles percebam facilmente que esse poema de Manuel Bandeira não se enquadra como forma fixa de rimas.

#### 43º passo

Após a resposta dos alunos, o professor fará alguns comentários sobre a estrutura rítmica do poema “O bicho”. Ele dirá, por exemplo, que as rimas presentes são ocasionais: “examinaVA” e “cheiraVA” (rimas internas contidas no quinto verso); “gaTO” e “raTO” (oitavo e nono versos) representando rimas emparelhadas, mas sem configuração, portanto, de forma fixa, ou seja, são utilizados versos livres, sem obediência à métrica.

#### 44º passo

O professor dirá ainda para os alunos que, a exemplo do poema “Meninos carvoeiros”, “O bicho” também apresenta estrutura narrativa. Ele, então, destacará para a turma elementos temporais presentes no poema: “ontem”; “quando” e as formas verbais indicativas de ações: “vi”; “catando”; “achava”; “examinava”; “engolia”.

#### 45º passo

Sobre as formas verbais indicativas das ações do personagem “o bicho”, o professor chamará a atenção dos alunos para o fato de elas se encontrarem no pretérito imperfeito: “achava”, “examinava”, “engolia”. Em seguida, ele fará a reescrita da segunda estrofe no quadro branco, substituindo as formas do pretérito imperfeito para as respectivas formas do pretérito perfeito.

Quando **achou** alguma coisa,

Não **examinou** nem cheirou:

**Engoliu** com voracidade.

#### 46º passo

Após a reescrita da segunda estrofe, o professor perguntará se a turma considera haver alguma alteração de sentido ao substituir as formas verbais do pretérito imperfeito para o pretérito perfeito.

## 47º passo

Depois de ouvir os alunos, o professor explicará que o efeito de sentido provocado pelo uso das formas verbais no pretérito imperfeito justifica-se pela intenção de se transportar o leitor para a imagem descrita no poema, ou seja, para o leitor visualizar a cena descrita como se ainda estivesse em andamento.

## 48º passo

O professor irá pedir aos alunos que leiam em voz alta a terceira estrofe. Em seguida, ele solicitará que a turma fixe o olhar para essa estrofe e observem a presença, ou melhor, a reiteração do advérbio de negação “não”, cuja intenção é mostrar que o eu lírico nega que o “bicho” se trata de um animal. Em seguida, procederá à seguinte indagação: “Seria possível dizer que, pela maneira como o homem devorava o que encontrava para comer, isso o fazia mais animal do que o cão, o gato e o rato?”.

## 49º passo

Após a resposta dos alunos, o professor confirmará que a condição humana do homem no texto é inferior à dos animais citados. Ele dirá aos alunos que é característica inerente ao cão e ao gato observar com todos os seus sentidos o prato antes de comê-lo e, caso a comida não agrade a esses animais, naturalmente o alimento será rejeitado por eles, o que não acontece com o personagem do poema, pois ele engolia vorazmente o que encontrava para comer, inferiorizando-se, portanto, ao rato, que é um animal repugnante.

## 50º passo

O professor irá indagar aos alunos sobre o efeito de sentido criado pelo eu lírico no final do poema ao evocar Deus. Nesse caso, o professor poderia conduzir a turma à discussão sobre a possibilidade da intervenção divina para resolver o problema social enfrentado pela personagem “bicho/homem”.

## 51º passo

O professor dirá aos alunos que o poema “O bicho” foi produzido por Manuel Bandeira em 1947, mais precisamente em 27 de dezembro, dois dias após o Natal. Ou seja, há mais de sessenta anos. Ele dirá, ainda, que esse período corresponde ao pós-guerra, marcado por graves problemas sociais, herança da Segunda Guerra Mundial. Por fim, acrescentará que, mesmo depois de tanto tempo após sua produção, o poema continua atual.

## 52º passo

Será feito agora o trabalho envolvendo o poema “Paraíso” de José Paulo Paes. O professor irá distribuir cópias desse poema para turma.

53º passo

O professor irá indicar quatro alunos para fazerem a leitura oral do poema. Cada um desses alunos fará a leitura de uma estrofe.

Paraíso

Se esta rua fosse minha,  
eu mandava ladrilhar,  
não para automóvel matar gente,  
mas para criança brincar.

Se esta mata fosse minha  
eu não deixava derrubar.  
Se cortarem todas as árvores,  
onde é que os pássaros vão morar?

Se este rio fosse meu,  
eu não deixava poluir.  
Joguem esgotos noutra parte,  
que os peixes moram aqui.

Se este mundo fosse meu,  
eu fazia tantas mudanças  
que ele seria um paraíso  
de bichos, plantas e crianças.

54º passo

Após a leitura do poema, o professor irá perguntar à turma se “Paraíso” estabelece diálogo com algum outro texto que eles conheçam. Espera-se que alguém identifique semelhança com a cantiga de roda “Se essa rua fosse minha”.

55º passo

Diante dessa constatação, o professor apresentará aos alunos o texto da citada cantiga de roda.

Se essa rua fosse minha

Se essa rua

Se essa rua fosse minha

Eu mandava

Eu mandava ladrilhar

Com pedrinhas

Com pedrinhas de brilhante

Para o meu

Para o meu amor passar.

Nessa rua

Nessa rua tem um bosque

Que se chama

Que se chama solidão

Dentro dele

Dentro dele mora um anjo

Que roubou

Que roubou meu coração

Se eu roubei

Se eu roubei teu coração

Tu roubaste

Tu roubaste o meu também

Se eu roubei

Se eu roubei teu coração

É porque

É porque te quero bem

56º passo

Após distribuir cópias do texto, o professor pedirá que os alunos cantem a cantiga de roda, a fim de que eles assimilem o ritmo do texto.

57º passo

O professor irá orientar os alunos para a leitura comparada entre a cantiga de roda e o poema “Paraíso”.

58º passo

O professor perguntará aos alunos se eles identificam diferença temática entre a cantiga de roda e o poema de José Paulo Paes.

59º passo

Caso os alunos apresentem dificuldades para responder à pergunta anterior, o professor poderá dizer que na cantiga de roda fica explícita uma declaração de amor. Então, ele fará a seguinte pergunta aos alunos: “O poema ‘Paraíso’ é marcado pelo clima de paixão?”. Espere-se que os alunos não identifiquem esse clima no texto de José Paulo Paes.

60º passo

Caso os alunos não identifiquem no poema “Paraíso” uma preocupação social, o professor irá fazer a seguinte pergunta: “Vocês identificam alguma preocupação social nesse poema de José Paulo Paes”? O objetivo é que os alunos percebam que no poema “Paraíso” sobressai uma crítica, uma denúncia pela falta de cuidado e atenção com o meio ambiente, ou seja, problemáticas do espaço urbano contemporâneo, que afetam tanto o homem quanto a natureza.

61º passo

Para que os alunos fiquem situados com o que foi dito no passo anterior, o professor irá transcrever no quadro branco alguns versos desses textos.

Se essa rua fosse minha

(...)

Eu mandava ladrilhar

(...)

Para o meu amor passar.

Cantiga de roda

“Se esta rua fosse minha,

eu mandava ladrilhar,

não para automóvel matar gente,

mas para criança brincar”

Paraíso

62º passo

O professor dirá aos alunos que, tanto na cantiga de roda quanto no poema “Paraíso”, o eu lírico expressa o desejo de “ladrilhar” a rua. Em seguida, ele perguntará à turma se o

objetivo com essa ação é o mesmo nos dois textos. Deseja-se que os alunos digam que no poema de José Paulo Paes o propósito do eu lírico seria “ladrilha” a rua para “criança brincar” e não “para automóvel matar gente”, configurando-se, portanto, a problemática do progresso que prejudica a vida do homem.

63º passo

Ainda sobre a leitura da primeira estrofe do poema “Paraíso”, o professor chamará a atenção dos alunos para o fato de o eu lírico manifestar certa nostalgia (saudade) em relação ao espaço “rua”. Ele irá pedir que a turma tente identificar esse saudosismo. Importante que os alunos compreendam que essa “rua” antigamente era lugar de brincar e de caminhar de maneira tranquila. Com a modernidade, essa rua passou a ser espaço dos automóveis, os quais podem provocar a destruição do homem e do meio.

64º passo

O professor orientará os alunos para uma leitura silenciosa da “cantiga de roda” e do poema “Paraíso”, com o intuito de observarem o espaço físico nos dois textos. Após essa leitura, ele irá indagar à turma se nesses dois textos o espaço limita-se à “rua”. Espera-se que os alunos se deem conta de que em “Paraíso”, diferente do que ocorre na “cantiga”, o espaço físico ultrapassa os limites da “rua”. Para se comprovar a afirmação, basta que eles observem a presença dos seguintes substantivos: “rua”, “mata”, “rio” e “mundo”.

65º passo

Para ratificar que no poema “Paraíso” o espaço físico transpassa os limites da rua, ou seja, que há nesse texto vários desdobramentos de ações, o professor irá transcrever no quadro branco, as ações expressas nos dois textos por meio do uso das formas verbais no infinitivo.

Se essa rua fosse minha	Paraíso
“ladrilhar”	“ladrilhar”
“passar”	“matar”
	“brincar”
	“derrubar”
	“morar”
	“poluir”

66º passo

O professor dirá aos alunos que, tanto na cantiga “Se essa rua fosse minha” quanto no poema “Paraíso”, configura-se um mundo imaginário, um mundo das hipóteses, das

possibilidades. Em seguida, irá proceder às seguintes perguntas : a)“ Em “Paraíso”, o mundo imaginário do eu lírico é um e o seu mundo real é outro. Como seria esse mundo real para o sujeito lírico?” b) “Qual seria o paraíso imaginado pelo eu lírico do poema de José Paulo Paes”? Espera-se que os alunos identifiquem que o mundo real do eu lírico é representado pela modernidade que traz consigo os percalços do progresso como violência no trânsito, devastação da natureza, poluição das cidades e dos rios e as más condições de vida das crianças, dos animais e das plantas. O grande desejo, a esperança, o sonho do eu lírico é por um mundo melhor, que as pessoas se coloquem no lugar do outro e que, mesmo diante dos fatos desfavoráveis em nome do progresso, é possível sonhar com uma vida melhor.

67º passo

O professor chamará a atenção dos alunos para o fato de que no poema “Paraíso” o recurso linguístico utilizado para configurar a possibilidade hipotética do sonhar e do desejar é marcado pela reiteração da forma verbal no subjuntivo “fosse” antecedida pela conjunção condicional “se”, mantendo, portanto, um paralelismo sintático com a construção inicial da cantiga de roda “Se essa rua fosse minha”

### **Avaliação**

O professor deverá avaliar se os alunos comentam sobre os poemas lidos, se conseguem expressar os sentimentos após a leitura. Também deve ser avaliado por meio da leitura desses poemas, se os alunos passam a fazer reflexões sobre a temática presente nos poemas trabalhados com o que acontece a seu redor, no mundo em que vivem.

#### **4.4 Poemas: imagens e sentidos**

##### **Objetivos**

- Conhecer outras formas de elaboração de poemas;
  - Introduzir o conceito de poesia concreta;
  - Levar os alunos a conhecer/reconhecer poemas concretos;
  - Interpretar poemas concretos;
- Levar os alunos a observarem e atentarem para o fato de que a poema concreto, além de se utilizar da imagem para construir a imagem, podem também conter, por exemplo, humor, crítica social, uma vez que sua estrutura foge ao convencional.
- Estimular os alunos a perceberem as características de cada um dos poemas, atentando para a seleção e disposição das palavras, ou seja, compreender o uso de estratégias textuais nos poemas concretos.

##### **Conteúdo**

- Leitura de poemas;
- Comunicação oral;
- Poema concreto
- Interpretação de texto;
- Análise de texto

##### **Anos**

8º e 9º.

##### **Tempo estimado**

Quatro aulas de 45 minutos

##### **Material necessário**

- Quadro branco;
- Piloto para quadro branco;
- Aparelho de som;
- Notebook com acesso à Internet
- Pen drive
- Data show;

- Cópias dos poemas “Pluvial”, de Augusto de Campos; “Luxo”, de Augusto de Campos e “Epitáfio para um banqueiro”, de José Paulo Paes;
- Reprodução do vídeo da música “Planeta Água”, de Guilherme Arantes, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=j7CzrqfIHgk>.

### Desenvolvimento

1º passo

Para a motivação inicial, o professor irá exibir para a turma o vídeo da canção “Planeta Água”, de Guilherme Arantes.

2º passo

Após a motivação inicial, o professor irá distribuir aos alunos cópia do poema “Pluvial”, de Augusto de Campos, sem revelar o título.

p  
 p l  
 p l u  
 p l u v  
 p l u v i  
 p l u v i a  
 f l u v i a l  
 f l u v i a l  
 f l u v i a l  
 f l u v i a l  
 f l u v i a l  
 f l u v i a l

3º passo

O professor irá solicitar que os alunos visualizem atentamente o texto que receberam. Em seguida, perguntará aos alunos se esse texto apresenta, por exemplo, rimas, se é dividido em estrofes, se apresenta versos.

## 4º passo

Como se espera que os alunos percebam a diferença na composição desse poema em relação aos outros lidos pelos eles nas sequências didáticas anteriores, o professor perguntará, então, se o texto que lhes foi entregue pode ser considerado como um poema.

## 5º passo

Antes de comentar a resposta da turma, O professor irá pedir para que os alunos tentem ler o texto em voz alta. Nesse momento, é importante que ele observe como os alunos procederam à leitura, ou seja, se eles optaram apenas pela leitura cíclica do texto, se deram preferência, por exemplo, pela leitura vertical (de cima para baixo).

## 6º passo

Após essa leitura em voz alta, o professor dirá a eles que o texto lido é exemplo de poema concreto. Dito isso, seria importante ele falar um pouco para os alunos sobre o Concretismo: a poesia concreta, vertente do Concretismo pode ser caracterizada como poesia nada convencional, por não adotar estruturas como versos, rimas, estrofes, abolindo ainda a pontuação. É uma fase literária voltada para a valorização e incorporação dos aspectos geométricos à arte, música, poesia e artes plásticas. Essa poesia iniciou-se no Brasil com a publicação da Revista “Noigandres”, fundada pela tríade concretista: Décio Pignatari, Augusto e Haroldo de Campos em 1952. Todavia, solidifica-se em 1956, com a Exposição Nacional de Arte Concreta em São Paulo, como uma insólita forma de se fazer poesia. O poema concreto é, em sua maioria, visual e verbal em que se pode ocupar todo o espaço em branco da página, além de se observar a exploração dos aspectos sonoros, visuais e semânticos das palavras. Também é com o uso dos neologismos e termos estrangeiros, e uma característica muito interessante que é a decomposição das palavras, possibilitando múltiplas leituras.

## 7º passo:

Após essa explanação, o professor irá pedir que os alunos façam nova visualização do poema. Em seguida, perguntará se eles conseguem vislumbrar alguma imagem observando a disposição das palavras no texto, ou seja, qual a impressão que lhes fica com a organização das letras no papel. Talvez os alunos não façam ainda correlação com os pingos de água que caem, por exemplo, mesmo identificando as duas palavras que compõem esse poema: “pluvial” e “fluvial”.

## 8º passo

O professor orientará os alunos para a leitura do poema em dois movimentos: da esquerda para a direita (partindo de baixo) e da direita para a esquerda (começando em cima).

## 9º passo

Por esses movimentos de leitura, os alunos certamente já perceberam que o texto é composto pelas palavras “pluvial” e “fluvial”. Então, o professor pedirá que a turma tente ler a palavra “pluvial” de forma diferente do que ela se apresenta no poema, ou seja, tentar ler essa palavra como se ela estivesse na posição horizontal, e a palavra “fluvial” na posição vertical. Os alunos irão perceber que, ao fazer esse procedimento, as palavras passam a ser decompostas.

## 10º passo

O professor irá escrever no quadro branco o significado das palavras “pluvial” e “fluvial”.

Pluvial	Fluvial
Relativo à chuva.	Relativo a rio.

## 11º passo

Com base no conceito de cada uma dessas palavras, o professor irá perguntar aos alunos qual ideia pode lembrar a forma como elas estão dispostas no texto. Espera-se que eles respondam que “pluvial” corresponde à água da chuva caindo até formar um rio (fluvial).

## 12º passo

O professor dirá aos alunos que em determinados poemas, a exemplo do que ocorre em “Pluvial/fluvial”, a disposição das palavras sobre o papel serve como elemento de significação textual. Ele ratificará, portanto, que essas duas palavras que compõem o poema de Augusto de Campos correspondem ao próprio comportamento da água, que completa os eternos ciclos da nuvem ao rio e do rio à nuvem.

## 13º passo

O professor irá trabalhar com os alunos o poema “Luxo”, de Augusto de Campos.

## 14º passo

Antes de distribuir cópias desse poema à turma, o professor dirá aos alunos que irá trabalhar com eles outro poema de Augusto de Campos, intitulado “Luxo”.

## 15º passo

O professor distribuirá aos alunos cópias do poema. Antes de proceder a qualquer comentário em relação a esse texto, o professor irá aguardar alguns segundos, na expectativa da manifestação espontânea de algum aluno sobre o título que foi anunciado e sobre o que é visualizado na folha de papel.

<b>LUXO</b>	<b>LUXO</b>	<b>LUXO</b>	<b>LUXO</b>	<b>LUXOLUXOLUXO</b>
<b>LUXO</b>	<b>LUXO</b>	<b>LUXO</b>	<b>LUXO</b>	<b>LUXOLUXOLUXO</b>
<b>LUXO</b>	<b>LUXO</b>	<b>LUXO</b>	<b>LUXO LUXO</b>	<b>LUXOLUXOLUXO</b>
<b>LUXO</b>	<b>LUXO</b>	<b>LUXO</b>	<b>LUXOLUXO</b>	<b>LUXO LUXO</b>
<b>LUXO</b>	<b>LUXO</b>	<b>LUXO</b>	<b>LUXO</b>	<b>LUXO LUXO</b>
<b>LUXO</b>	<b>LUXO</b>	<b>LUXO</b>	<b>LUXOLUXO</b>	<b>LUXO LUXO</b>
<b>LUXOLUXO</b>	<b>LUXO</b>	<b>LUXO</b>	<b>LUXO LUXO</b>	<b>LUXOLUXOLUXO</b>
<b>LUXOLUXO</b>	<b>LUXO</b>	<b>LUXO</b>	<b>LUXO LUXO</b>	<b>LUXOLUXOLUXO</b>
<b>LUXOLUXO</b>	<b>LUXO</b>	<b>LUXO</b>	<b>LUXO LUXO</b>	<b>LUXOLUXOLUXO</b>

## 16º passo

Caso não haja manifestação espontânea por parte dos alunos em relação ao que eles visualizam no poema, o professor pedirá que eles falem sobre suas impressões ao tomar contato com esse texto. Espera-se que os alunos comentem que, embora o título sendo “luxo”, visualiza-se também a palavra “lixo”.

## 17º passo

O professor perguntará aos alunos se possível dizer que as palavras “luxo” e “lixo” estão intimamente ligadas, se há algum aspecto que aproxima um vocábulo ao outro e se ao mesmo tempo revela distinção entre eles.

## 18º passo

O professor dirá aos alunos que as palavras “luxo” e “lixo” aproximam-se no aspecto sonoro, cuja distinção sonora é marcada pelos fonemas [u] e [i]. Dirá ainda que tal aproximação apresenta oposição entre os dois vocábulos que pode ainda sugerir a interpretação de “luxo” como extensão do “lixo”, ou o lixo como essência do luxo.

## 19º passo

O professor irá falar aos alunos que, embora nesse poema de Augusto de Campos se dê mais atenção aos aspectos formais (visuais), o texto oferece a possibilidade de crítica social. Em seguida, ele pedirá que os alunos comentem sobre essa crítica. Espera-se que os alunos identifiquem que se critica a sociedade de consumo.

## 20º passo

A fim de que os alunos ampliem os comentários sobre o que foi exposto no passo anterior, o professor irá proceder às seguintes perguntas: a) “É possível dizer que o luxo cria o lixo?” b) “Será que o luxo nada mais é do que lixo?” c) “É possível dizer que onde não há luxo, não há lixo?” d) “É possível transformar o lixo em luxo”?

## 21º passo

O professor dirá aos alunos que geralmente as pessoas associam a palavra luxo ao sinônimo de riqueza; já a palavra lixo, à pobreza. Então, ele fará a seguinte pergunta: “De que forma, hoje, o lixo pode gerar riqueza, ou seja, transformar-se em luxo?” Possivelmente os alunos irão responder que isso pode ser feito por meio da reciclagem ou reaproveitamento do lixo.

## 22º passo

Para ampliar as discussões em torno do assunto “luxo/lixo”, o professor poderia reproduzir para a turma algum vídeo ou documentário sobre o destino ou reaproveitamento do lixo. Apresentamos como sugestão o vídeo disponível em <http://globotv.globo.com/rede-globo/como-sera/v/o-valor-do-lixo/3781452/>

## 23º passo

Dando continuidade à sequência didática “Poemas: imagens e sentidos”, o professor irá trabalhar com o poema “Epitáfio para um banqueiro”, de José Paulo Paes.

## 24º passo

O professor distribuirá cópias do poema aos alunos e professor pedirá que leiam atentamente esse texto.

## Epitáfio para um banqueiro

negócio

ego

ócio

cio

o

## 25º passo

O professor pedirá que os alunos comentem sobre o que visualizam nesse poema de José Paulo Paes. É preciso que os alunos percebam que a palavra “negócio” é desmembrada e que contém dentro de si várias outras palavras.

## 26º passo

O professor irá perguntar à turma se alguém saberia dizer o significado da palavra epitáfio. Independente da resposta, após aguardar um instante, o professor irá escrever no quadro branco o significado dessa palavra.

Epitáfio
Frases colocadas sobre o túmulo, lápide ou monumento funerário, geralmente para homenagear a pessoa que nele se encontra sepultada.

## 27º passo

O professor irá indagar aos alunos se esse poema de José Paes pode ser considerado uma homenagem a um banqueiro. Embora eles encontrem dificuldades em explicar o motivo, espera-se que digam não se tratar de homenagem ao banqueiro. Nos passos seguintes, o professor irá direcionar os alunos para o melhor entendimento dessa pergunta.

## 28º passo

Considerando-se que os alunos já identificaram no texto o desmembramento da palavra “negócio”, o professor fará a seguinte pergunta aos alunos: “Vocês saberiam dizer qual a principal ocupação de um banqueiro?”. Apesar de que os alunos possam chegar a outras respostas, é preciso que, em se tratando do texto em estudo, o professor chame a atenção dos alunos para a palavra “negócio”.

## 29º passo

O professor dirá aos alunos que o desmembramento da palavra “negócio” no poema de José Paulo Paes contribui, significativamente, para o entendimento do texto. Ele, então, perguntará aos alunos se eles saberiam explicar isso.

## 30º passo

Para ajudar os alunos a entenderem melhor o que foi dito no passo anterior, o professor irá escrever no quadro branco os possíveis sentidos das palavras “ego” e “ócio” e “cio” no texto.

Ego:	Lembra egocentrismo: preocupação com o lucro acima de tudo.
Ócio:	1. Referência à boa vida; 2.Lazer.
Cio	1. Obsessão desenfreada; 2.Apetite sexual.

## 31º passo

O professor dirá aos alunos que a palavra “negócio” no poema de José Paulo Paes é chamada de palavra-valise, pois contém dentro de si várias outras, as quais são desmembradas nos versos seguintes.

## 32º passo

O professor chamará a atenção dos alunos para última redução da palavra “negócio” no poema. Com base nessa constatação, ele irá fazer a seguinte pergunta à turma: “É possível agora afirmar com segurança que o poema “Epitáfio” não objetiva homenagear o banqueiro?”. Espera-se que os alunos atentem para o fato de a palavra “negócio” ter sido reduzida a zero, a nada, configurando-se a morte do banqueiro.

## 33º passo

O professor pedirá que os alunos atentem para a disposição das palavras no poema “Epitáfio para um banqueiro”. Em seguida, dirá a eles que o plano da expressão relaciona-se com o plano do conteúdo no texto. Dito isso, ele irá proceder à seguinte pergunta: “Vocês conseguem perceber o que pode sugerir a disposição das palavras no poema de José Paulo Paes?”.

## 34º passo

Após aguardar uma possível resposta, o professor irá explicar à turma que a disposição das palavras no poema “Epitáfio para um banqueiro” segue a trajetória descendente, sugerindo, portanto, o sepultamento do banqueiro.

## 35º passo

Para finalizar, o professor irá dizer aos alunos que esse poema de José Paulo Paes é um poema concretista satírico no qual fica expressa uma crítica aos valores da sociedade moderna, ou seja, ao desejo capitalista do lucro, à valorização do “negócio”. Ele dirá ainda que o “ego”, a satisfação do lucro e a obtenção da riqueza, proporciona o gozo do “ócio” (a

boa vida), o que conduz também à vida de luxúria, ao sexo, aos prazeres da carne favorecidos pelo dinheiro.

### **Avaliação**

Será feita durante as conversas com os alunos. O professor deverá verificar se os alunos foram capazes de analisar e compreender as manifestações concretistas nos poemas apresentados para leitura.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como as sequências didáticas que compõem este trabalho não foram ainda postas em prática em sala de aula, certamente não podemos saber por hora se tudo o que produzimos aqui e que será apresentado oportunamente aos nossos alunos, ficará no território das frustrações ou dos sucessos, ou se irá transitar pelos dois territórios. O que indubitavelmente desejamos é que esse trabalho, quando se materializar no ambiente escolar, nos apresente tão prazeroso, quanto nos foi desafiador produzi-lo.

Todavia, consideramos ter alcançado um dos objetivos deste trabalho envolvendo o gênero poema: dar um tratamento diferenciado a esse gênero distanciando-se, portanto, do tratamento equivocado que lhe dispensam muitos manuais escolares, ao utilizar o poema como pretexto para elaborar atividades que envolvam tão somente questões que abordam a metalinguagem, ou seja, com o propósito de explorar aspectos gramaticais ou mera identificação de figuras de linguagens sem levar em consideração a importância desses aspectos para a construção de sentidos nos textos.

Também consideramos positivo neste trabalho a divisão temática das sequências didáticas. Acreditamos que esse procedimento favorece a percepção dos alunos para o fato de que o gênero poema não trata somente da temática amorosa, além de proporcionar-lhes o conhecimento de outros tipos de poemas, a exemplo da poesia concreta com a qual o aluno se depara geralmente apenas quando chega ao ensino médio. Por isso, esperamos que a elaboração das sequências didáticas aqui apresentadas possam ter aproximado significativamente nossos alunos do gênero textual poema tantas vezes esquecido em nossas escolas brasileiras.

Desejamos ainda, como um dos resultados deste trabalho, ter proporcionado aos nossos alunos condições para que eles desenvolvam a criatividade, a sensibilidade e a imaginação por meio da leitura dos variados poemas selecionados para a realização das sequências didáticas por nós sugeridas, principalmente propiciar aos discentes a leitura, compreensão e interpretação de poemas na visão do letramento literário, bem como eles possam, com as atividades aqui presentes, ter maior percepção do que seja intertexto, valendo-se de contextos reais ou imaginativos.

É importante salientar que o resultado final deste trabalho não representa produto único e acabado para o desenvolvimento de atividades de leitura em sala de aula tendo como objeto o gênero poema, pois temos completa conscientização de que muito ainda pode ser feito envolvendo o estudo sobre esse gênero na escola. Sendo, portanto, nosso interesse

compartilhar o material até aqui produzido não somente com nossos alunos, mas, sobretudo, como nossos colegas professores que compõem o corpo docente da escola Dom Alberto Gaudêncio Ramos, a fim de que possamos em conjunto promover em nosso ambiente escolar condições favoráveis para a efetivação da leitura.

Reafirmamos ainda que não é pretensão nossa com este trabalho desqualificar o uso do livro didático em nossas aulas, porém, fundamentalmente, utilizar as sequências didáticas como ferramentas complementares que nos auxiliarão nas atividades com poemas em sala de aula.

Para finalizar nossas breves considerações, ficamos desejosos de que nossa proposta de trabalho com o texto literário possa inspirar, de alguma forma, a quem dele tomar conhecimento, a produção futura de um trabalho mais consistente envolvendo atividades de leitura com o gênero poema em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Cristina. **Música e poesia**: A relação complexa entre duas artes da comunicação. Versão em PDF.

AGUIAR, Vera & MARTHA, Alice Áurea Penteadó. **Territórios da leitura** – da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

ALVES, Ida Ferreira. **A linguagem da poesia**: Metáfora e conhecimento. Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários, vol.2, p.3-16, 2002. Disponível em <http://www.uel.br/cch/pos/letras/terraroxa>.

ALVES, José Helder Pinheiro. **Caminhos da abordagem do poema em sala de aula**. Graphos, João Pessoa, v. 10, n.1, p.19-31, 2008.

ALVES, Rosemeire; BRUGNEROTTO, Tatiane. **Vontade de Saber Português**. . São Paulo: FTD,2012. 272 p. (8º ano)

ALVES, Rosemeire; BRUGNEROTTO, Tatiane. **Vontade de Saber Português**. . São Paulo: FTD,2012. 255 p. (9º ano)

ANDRADE, Carlos Drummond de. Mãos dadas. In: Reunião: 10 livros de poesia. 10. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1980, p.55.

\_\_\_\_\_. **Poesia completa**. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 2002.

BANDEIRA, Manuel. **Meus pensamentos preferidos**. Rio de Janeiro: Ediouro.

BARBOSA, Osmar. **Grande Dicionário de Sinônimos e Antônimos**. Rio de Janeiro: Ediouro.

BEZERRA, M. Auxiliadora & DIONÍSIO, A. Paiva. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto (Série Novas Perspectivas, 27).

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

CABRAL, Márcia. **Uma história da formação do leitor**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2009.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMÕES, Luiz Vaz de. Amor é fogo que arde sem se ver. In: Victor Civita (Ed.). O encanto da leitura: textos inesquecíveis. São Paulo: Abril Cultural, 1981.p.9.

\_\_\_\_\_. Alma minha gentil, que te partiste. In: \_\_\_\_\_ Obras Completas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002, p. 782.

CAMPOS, Augusto de. Luxo. In: MORICONI, Ítalo. Os cem melhores poemas do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.261.

\_\_\_\_\_.Pluvial.In: \_\_\_\_\_ Viva Vaia: Poesia 1949-1979.São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8ªed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3ª ed. rev. ampli. -São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil**: Visão histórica e crítica. 6ª ed. São Paulo: Global Editora, 1989.

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

CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**: poema, narrativa, argumentação. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

COELHO, Haydée Ribeiro. Um olhar em movimento: O ensino da literatura nos livros didáticos. In: PAULINO, Graça.WALTY, Ivete (orgs). **Teoria da literatura na escola**: atualização para professores de I e II graus. Belo Horizonte: UFMG/FALE/Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura, 1992, p.67-76.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Maria Zilda da. Poesia. In: GEGORIN FILHO, José Nicolau (org.). **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012, p.104-121.

DIAS, Antônio Gonçalves. **Poemas de Gonçalves Dias**. São Paulo: Cultrix, 1968.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita. Edições De Boeck, 2001.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FAJARDO, Miriam. **O ensino da análise de textos literários: uma abordagem semiótica e rizomática**. Versão em PDF.

FARACO, Carlos Emilio; MOURA, de Francisco Marto; MARUXO JR, Jose Hamilton. **Língua Portuguesa: Linguagem e Interação**. São Paulo: Atica, 2010. 280 p. (7º ano)

FARACO, Carlos Emilio; MOURA, de Francisco Marto; MARUXO JR, Jose Hamilton. **Língua Portuguesa: Linguagem e Interação**. São Paulo: Atica, 2010. 280 p. (8º ano)

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2ª. ed. rev., e ampl. São Paulo: Nova Fronteira, 1994.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. São Paulo: Cortez, 2002- (Coleção aprender e ensinar com textos, V.10).

HOLLANDA, Chico Buarque de. **Chico Buarque, letra e música**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

INFANTE, Ulisses. **Textos: Leituras e Escritas**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2008. 887 p.

KAISER, Wolfgang. **Análise e interpretação da obra literária**. Editora Coimbra, 1985. 7ª. edição. Trad. Paulo Quintela.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 10ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore V. Elias, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática (Série Educação em Ação), 1995.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de Língua? **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, p.64-82, jan./mar. 1996.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

MARQUES, W.J. **O poema e a metáfora**. Revista Letras, Curitiba, n.60, p.79-93, jul/dez.2003. Editora UFPR.

MELLO, Cristina. **O ensino da literatura e a problemática dos gêneros literários**. Coimbra: Almedina, 1998.

MENDES, Murilo. **Canção do Exílio. Poemas**. In: **Poesias (1925-1955)**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1959.p.5

MENNA, Ligia; FIGUEIREDO Regina; VIEIRA, Maria das Graças. **Português: Uma Língua Brasileira**. 1. ed. São Paulo: Leya,2013. 376 p.( 9 ano)

MENNA, Ligia; FIGUEIREDO Regina; VIEIRA, Maria das Graças. **Português: Uma Língua Brasileira**. 1 ed. São Paulo: Leya,2013. 350 p. (8º ano)

MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.) **Leitura e Construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (coleção aprender e ensinar com textos, v. 4)

MOISES, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. 12 ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Cultrix, 2013.

NICOLAU, Marcos. **Breves estudos sobre poesia**: uma contribuição linguística e semiótica às disciplinas de estética e criação verbal. *Temática*, revista eletrônica, disponível em <http://www.insite.pro.br>

PAES, José Paulo. **Poesia completa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PAULINO, Graça e WALTY, Ivete. **Teoria da literatura na escola**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.

PESSOA, Fernando Pessoa. Presságio. \_\_\_\_\_ In: *Obra Poética – Inéditas*. Rio de Janeiro: Cia. José Aguiar Editora, 1972, p.513.

QUINTANA, Mário. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1996.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. Trad. Antônio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

SANTAELLA, Lúcia. **A poesia e as outras artes**. *CASA*, vol.9, n.2, dez. 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. ZILBERMAN, Regina. **Leitura**: Perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988. (Série Fundamentos).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Leitura no Contexto Escolar**. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_05\\_063-070c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_063-070c.pdf)

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.

TURCHI, Maria Zaíra & SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs.). **Leitor formado, leitor em formação**-leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.

WALTY, Ivete. Reflexões sobre a poesia. In: PAULINO, Graça. WALTY, Ivete (orgs.). **Teoria da literatura na escola**: atualização para professores de I e II graus. Belo Horizonte: UFMG/FALE/Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura, 1992, p.83-90.